



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

CLAUDIANA DO NASCIMENTO GOMES MARINHO

O FASCISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

NATAL – RN

2024

CLAUDIANA DO NASCIMENTO GOMES MARINHO

O FASCISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Alonso de A. R. Pereira.

NATAL – RN

2024

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes - CCHLA

Marinho, Claudiana do Nascimento Gomes.

O fascismo no espaço escolar / Claudiana do Nascimento Gomes Marinho.
- 2025.

141f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em
Ensino de História, Natal, RN, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues
Pereira.

1. Nazifascismo. 2. Ensino de História. 3. Empatia Histórica. I.
Pereira, Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

CLAUDIANA DO NASCIMENTO GOMES MARINHO

O FASCISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de PósGraduação Mestrado em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), visando a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Henrique Alonso de A. R. Pereira (PROFHISTORIA-UFRN) – Orientador

Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha
(PROF. HISTÓRIA – UFRN) – Examinador Interno

Prof. Dr. João Gilberto Neves Saraiva
(PROF. HISTÓRIA - IFRN) – Examinador Externo

(PROF. HISTÓRIA) – Avaliador Externo (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Escrever esta dissertação representou um desafio pessoal diante de muitos problemas que enfrentei nesses últimos dois anos. Mas recebi o apoio e a compreensão de seres humanos incríveis, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Agradeço à minha família, que sempre me incentivou nos estudos. Ao meu pai, Seu Gervásio Hermínio Gomes (in memoriam), que partiu durante a pandemia da COVID-19, ele me ensinou a trilhar o caminho da ética em todas as situações da vida. À minha mãe, Dona Maria Salete do Nascimento Gomes, que, com orgulho, sempre foi o alicerce da família, organizando tudo para que pudéssemos desenvolver nossos projetos de vida, agora convivendo com o Alzheimer. Aos meus irmãos: Flávio do Nascimento Gomes, Manoel Hermínio Gomes Neto, Gervásio Hermínio Júnior e Jonas Wildson da Costa Marinho, que também me incentivaram na elaboração deste trabalho.

Aos meus filhos Penélope, Dandara e Joatan, à minha sobrinha Isabel, e ao meu esposo e companheiro de vida, Altamir da Costa Marinho, que sempre acreditaram na minha capacidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Henrique Alonso de A. R. Pereira, pela sensibilidade e compreensão. Seu apoio foi essencial para que eu pudesse seguir em frente.

Ao Prof. Dr. Roberto Airon da Silva e ao Prof. Dr. Raimundo Nonato Araujo da Rocha, pelas valiosas contribuições durante a Banca de Qualificação.

A todos os professores e professoras do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRN, que ampliaram minhas perspectivas no trabalho pedagógico e demonstraram excelência na condução das aulas com os mestrandos.

Aos meus colegas de profissão, aos educadores, e aos colegas de mestrado, pelos aprendizados proporcionados por meio da troca de experiências.

E, finalmente, aos meus queridos estudantes, que impulsionaram a realização deste trabalho.

Desde que Dilma Rousseff sofreu o golpe em 2016 o ofício de educador(a) se tornou delicado. Nos anos que se seguiram fomos alvo de perseguições, sendo acusados de doutrinadores por determinados grupos sociais e políticos. Mesmo diante dessa situação, mantive firme a defesa dos ideais democráticos em minhas aulas, acreditando sempre que a “esperança venceria o medo”. No final de 2022, as coisas começaram a mudar, mas a defesa da democracia continua sendo uma tarefa constante. A escrita desta dissertação foi uma forma de contribuir para a manutenção de uma sociedade democrática.

RESUMO

A dissertação aborda o fascismo e suas manifestações contemporâneas, com ênfase no ensino de História nas escolas. Desenvolvida na Escola Municipal Professor José do Patrocínio Pereira Pinto, em Natal, Rio Grande do Norte, a pesquisa é direcionada aos estudantes do 9º ano. Diante do crescimento global de movimentos e discursos extremistas, a relevância desta dissertação torna-se ainda mais evidente. O trabalho contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de reconhecer e enfrentar a intolerância. Para a realização da pesquisa, foram analisados seis livros didáticos de História do 9º ano, todos inseridos no Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD). O principal objetivo da pesquisa é analisar a representação do fascismo nesses livros com o intuito de compreender como os ideais de nazifascismo e integralismo são abordados e discutidos. O foco será avaliar se esses temas são contextualizados de maneira a permitir uma ligação clara com o cenário atual, garantindo que os estudantes possam reconhecer as manifestações contemporâneas dessas ideologias. Outrossim, examinar a ausência de discussões sobre o genocídio africano durante o imperialismo alemão e italiano, que foi uma espécie de preâmbulo do Holocausto, um ensaio. Por fim, desenvolver um caderno de atividades que incentive a empatia histórica entre os estudantes, fazendo-os desenvolver empatia pelas vítimas de regimes fascistas e que cultivem uma postura crítica em relação a essas ideologias. O produto é um caderno de atividades voltado para o ensino de história, que aborda o fascismo e suas consequências, promovendo discussões sobre eventos históricos relevantes. Este material, projetado para professores e professoras de História do ensino básico, busca conectar o passado com questões contemporâneas, estimulando uma compreensão da história e suas implicações.

Palavras-chaves: Ensino de História. Empatia. Empatia Histórica. Livros didáticos. Fascismo. Nazifascismo.

ABSTRACT

This dissertation addresses fascism and its contemporary manifestations, with an emphasis on teaching history in schools. Developed at the Professor José do Patrocínio Pereira Pinto Municipal School, in Natal, Rio Grande do Norte, the research is aimed at 9th grade students. In a global context marked by the growth of extremist movements and discourses, the relevance of this dissertation becomes evident. The work seeks to contribute to the formation of critical and engaged citizens, capable of recognizing and confronting intolerance. To carry out the research, six 9th grade History textbooks were analyzed, all included in the Programa Nacional do Livro Didático and (National Textbook Program) and of the Material Didático (Teaching Material Program) (PNLD). The main objective of this research is to analyze the representation of fascism in these books in order to understand how the ideals of Nazifascism and integralism are approached and discussed. The focus is on assessing whether these themes are contextualized in a way that allows a clear connection with the current scenario, ensuring that students can recognize the contemporary manifestations of these ideologies. Furthermore, examine the absence of discussions about the African genocide during German and Italian imperialism, which was a kind of preamble to the Holocaust, an essay. Finally, develop a notebook of activities that encourages historical empathy among students, making them develop empathy for the victims of fascist regimes and cultivating a critical stance in relation to these ideologies. The product is an activity book aimed at teaching history, which addresses fascism and its consequences, promoting discussions about relevant historical events. This material, designed for primary school History teachers, seeks to connect the past with contemporary issues, stimulating an understanding of history and its implications.

Keywords: History Teaching. Empathy. Historical Empathy. Textbooks. Fascism. Nazi fascism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Atividade do capítulo 7	76
Figura 02 – Atividade 2 do capítulo 7	77
Figura 03 – Atividade do capítulo 6	78
Figura 04 – Atividade do capítulo 3	80
Figura 05 – Atividade 1 do capítulo 4	81
Figura 06 – Atividade 2 do capítulo 4	83
Figura 07 – Objetivos e justificativas do volume	84
Figura 08 – Atividade 1 do capítulo 5	85
Figura 09 – Atividade 2 do capítulo 5	86
Figura 10 – Atividade do capítulo 4	88
Figura 11 – Atividade do capítulo 6	89

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 01 – Frequência de utilização do livro didático	32
Gráfico 02 – Atualização sobre o que está acontecendo no mundo	35
Gráfico 03 – Plataforma que mais utiliza para pesquisas	36
Quadro 01 – Habilidades previstas na BNCC para o 9º ano do ensino fundamental	102
Quadro 02 – Atividade 1 (parte 1)	104
Quadro 03 – Atividade 1 (parte 2)	108
Quadro 04 – Links sobre a importância da tolerância	119

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: EM BUSCA DE UMA POSTURA REFLEXIVA E VINCULADA COM O FAZER DOCENTE	19
1.1 Manifestações de fascismos não podem ser “normalizadas”: o encontro com o tema de pesquisa	25
1.2 O livro didático e a história pública	30
1.3 Análise do questionário aplicado	31
1.4 Dissertações do Profhistória que dialogam com a pesquisa	43
1.5 Relações entre “Ensino de História”, “História Pública” e “Neofascismo”	50
1.5.1 Algumas considerações sobre o Fascismo	59
1.5.2 Algumas considerações sobre o Neofascismo	63
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 9º ANO	69
2.1 Livros didáticos de história do PNLD 2020	73
2.2 Livros didáticos de história do PNLD 2024	75
2.3 Resultados da Análise	90
CAPÍTULO 3 – EMPATIA HISTÓRICA APLICADA EM CADERNO DE ATIVIDADES	93
3.1 Consciência histórica por meio da empatia histórica	93
3.2 Produto: Caderno de Atividades: Reflexões sobre Genocídio na África no início do século XX e o Neonazismo	98
3.3 Descrição do caderno de atividades	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
BIBLIOGRAFIA	112
APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES	120
ANEXO A – FORMULÁRIO APLICADO AO PÚBLICO ALVO	145

INTRODUÇÃO

Em um mundo onde discursos extremistas e práticas autoritárias ressurgem com novas roupagens, refletir sobre o fascismo e seus impactos históricos e atuais se torna urgente. A memória desses regimes e as lições que oferecem são essenciais para evitar que as tragédias do passado se repitam.

Na contemporaneidade, é essencial refletir sobre a relativização dos regimes políticos de caráter fascista. A naturalização da crueldade presente nesses regimes é um tema crítico que merece ser abordado com atenção. A banalização do fascismo e a minimização das atrocidades cometidas por esses regimes políticos são questões que exigem uma análise cuidadosa. É fundamental compreender a gravidade desses fenômenos históricos para evitar que se repitam no futuro. A reflexão acerca dos regimes políticos de caráter fascista deve ser feita de maneira rigorosa e embasada, a fim de promover o conhecimento e a conscientização sobre os perigos dessas ideologias totalitárias. Esta pesquisa possui relevância no enfrentamento do fascismo nas instituições educacionais. Por meio do ensino de História, temos a capacidade de fomentar a empatia e o respeito, além de resistir ao fascismo, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais acolhedora e inclusiva.

A dissertação explora como o fascismo e suas manifestações contemporâneas podem ser abordados no Ensino de História para estudantes do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento da empatia histórica. A pesquisa, realizada entre 2020 e 2024, na escola em que leciono, tem como base uma análise de seis livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Através da elaboração de um caderno de atividades que usa o conceito de empatia histórica, eventos históricos, como o genocídio na Namíbia e a invasão da Etiópia, são conectados às realidades atuais, apresentando atividades que abordam o fascismo e neofascismo. Motivada pelo crescimento de ideologias extremistas e neonazistas no Brasil e no mundo, a dissertação busca fomentar uma conscientização crítica entre os estudantes, promovendo valores de empatia, respeito e resistência ao fascismo como um caminho para fortalecer a democracia e a justiça social.

Como professora de História do ensino fundamental, do 6º aos 9º anos, tenho a oportunidade de abordar conteúdos que abrangem desde a Idade Antiga até a contemporaneidade. Tenho afinidades por diversos temas, porém, devo admitir minha aversão por assuntos relacionados às guerras, em especial a Segunda Guerra Mundial. É desafiador

abordar tópicos que remetem a períodos de conflito e tragédia, mas é parte essencial do meu papel como educadora transmitir esse conhecimento de forma objetiva e clara aos alunos.

Mesmo diante da minha aversão, busco sempre manter a imparcialidade ao tratar desses temas sensíveis em sala de aula.

Essa aversão surge porque os estudantes tendem a se fascinar por este conteúdo, o que me causa estranheza. Essa afeição acontece, segundo Mendes e Costa (2016), pelo tema estar presente em produtos midiáticos populares, por meio de obras cinematográficas hollywoodianas que romantizam as guerras. Além do cinema, existem jogos eletrônicos, como acrescenta Schlatter (2020), quadrinhos, literatura e os *streamings*. Por isso, abordo na sala de aula, questões relacionadas à existência humana; sobre a vida das pessoas antes, durante e o impacto que o conflito teve em suas vidas.

Desde 2018, pude observar em minha prática docente um interesse peculiar de alguns alunos e alunas em relação aos conteúdos históricos relacionados ao fascismo. Comecei a perceber o espaço que esses assuntos estavam ocupando na mídia em geral e na História Pública, levando-me a refletir sobre a minha prática. Certamente, isso não apenas reforçaria minha aversão às guerras, mas também destacaria a necessidade de uma educação focada na promoção da cultura de paz.

Essa percepção foi possível através de aulas dialogadas, nas quais foi evidente a presença de ideias fascistas sendo “simuladas” no espaço escolar do Ensino Fundamental. Diante dessa demanda constante, optei por abordar o tema nas aulas, independente do ano de ensino, sempre que necessário. Embora, ciente que essa abordagem não era sistemática e que os resultados esperados não seriam plenamente alcançados, aproveitei a oportunidade. No entanto, é importante ressaltar que a mera exposição aos fatos históricos não garante uma compreensão e uma postura ativa contra o fascismo. É necessário ir além e desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem a empatia, a tolerância e o respeito, incentivando a reflexão crítica e a construção de atitudes e comportamentos antifascistas.

O interesse dos estudantes me levou a confrontar as seguintes questões: Como abordar, em sala de aula, um assunto que desperta certo fascínio em alguns alunos e alunas? Como desenvolver neles um sentimento que os aproxima das vítimas de regimes políticos violentos e autoritários? Como cultivar empatia por pessoas que atualmente sofrem ações violentas perpetradas por jovens ressurgentes do fascismo? Como despertar a compreensão de que os regimes totalitários envolvem uma prática de poder que resulta em desumanização do ser humano?

Para enfrentar esses dilemas vou utilizar o conceito de empatia histórica de Peter Lee (2016), que tem como objetivo criar uma compreensão mais profunda e completa da experiência humana ao longo do tempo, permitindo o desenvolvimento da consciência histórica. A empatia histórica é uma forma do estudante desenvolver a consciência histórica, ou seja, de realizar uma aprendizagem histórica significativa. Esta foi a maneira que encontrei para conectar o(a) educando(a) ao conteúdo histórico. A conexão é promovida por meio de atividades que elaboro, quando a empatia histórica não está contemplada no livro didático de História. Essas atividades contextualizam o conhecimento histórico substantivo a fim de facilitar uma conexão emocional dos eventos históricos (Santos, 2015). Para tanto, faço uso de diversas fontes, principalmente, as fontes visuais. Utilizo trechos de filmes, documentários e vídeos. Conforme Lee (2016), a conceituação de empatia histórica é:

[...] uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. A história pode ser entendida, como outras formas públicas de conhecimento, como uma tradição metacognitiva, na qual pessoas têm lutado há tempos para torná-la uma prática possível. Como a ciência natural ou social é uma conquista precária. Ela deve ser tratada com respeito e cuidado nas escolas. (Lee, 2016, p. 140).

A empatia histórica de Lee (2016) pode ajudar a entender melhor as raízes e os mecanismos do fascismo e como ele ganhou força em períodos históricos específicos. Isso pode ajudar a identificar as causas subjacentes do fascismo e prevenir sua insurgência. Como ela não se limita ao estudo do passado, aplicar a empatia histórica para enfrentar o fascismo exigirá um esforço para entender as perspectivas e motivações dos indivíduos que se relacionam com o fascismo.

Isso incluiria entender as preocupações das pessoas que se veem atraídas pelo fascismo e encontrar maneiras de falar com elas de forma a construir pontes e estabelecer diálogos. Além disso, a empatia histórica pode ajudar a entender como o fascismo é perpetuado por meio do racismo, da intolerância e de ataques violentos que estão ocorrendo no cenário brasileiro e global. Compreender a complexidade dessa questão pode ajudar na criação de estratégias para enfrentar o fascismo. Esse conceito será aplicado em um caderno de atividades.

O caderno de atividades proposto visa estimular a empatia histórica nos estudantes, abordando questões que muitas vezes são negligenciadas nos livros didáticos de História. Através da análise do genocídio do povo da Namíbia e da invasão da Etiópia durante o período do imperialismo do final do século XIX ao início do século XX, os alunos são desafiados a

refletir sobre eventos que moldaram o mundo contemporâneo. Ao explorar temas sensíveis e relevantes, como o fascismo e suas consequências, o material busca conectar o passado com as notícias atuais, promovendo uma compreensão crítica da História.

O fascismo é uma ideologia que tem sido responsável por graves violações dos direitos humanos e da dignidade das pessoas ao longo da história. Sua ascensão e propagação podem ser observadas em diferentes contextos históricos, e é fundamental enfrentar essa ideologia nociva para a preservação dos princípios democráticos e da convivência pacífica em sociedade. Nesse cenário, a escola desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, não apenas transmitindo conhecimentos históricos, mas também desenvolvendo valores como empatia, tolerância e respeito. O ensino de História possui um potencial significativo para abordar o tema do fascismo, uma vez que permite aos estudantes compreenderem as origens, manifestações e consequências desse fenômeno histórico.

A justificativa para esta dissertação de mestrado baseia-se na necessidade urgente de enfrentar o fascismo no espaço escolar, especialmente diante de um contexto mundial marcado pelo crescimento de movimentos e discursos extremistas. A escola, como espaço privilegiado de formação e socialização, tem o potencial de influenciar positivamente a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo do ensino de História. A Bittencourt (2009) realiza reflexões sobre o Ensino de História, na busca de fundamentos que orientem a definir os conteúdos e métodos para ensinar História para crianças, jovens e adultos. Com essa finalidade, a autora faz uma análise da História do Ensino da História no Brasil, observando as mudanças e permanências de conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem na escola primária ou elementar e na escola secundária. Ela apresenta as contribuições teóricas e metodológicas que fundamentam a disciplina História, por meio da produção historiográfica e as teorias de ensino e aprendizagem. E, trata do uso de materiais didáticos no processo de ensinoaprendizagem. Ainda, explora como usar materiais tradicionais ou inovadores, baseando-se em uma metodologia alinhada aos conceitos de aprendizagem e produção histórica.

Outra pesquisa sobre o ensino de História foi conduzida pela pesquisadora Thais Nívia de Lima Fonseca. Seu trabalho enfoca o ensino de História no Brasil na sua dimensão histórica, tendo como eixo de análise a disciplina escolar e o ensino de História. Inicialmente, a pesquisadora se dedicará a examinar este campo de pesquisa em história da educação e, em particular, do ensino. Embora exista uma abundância de estudos nessa área, por outro lado, há

uma falta de sistematização em relação aos seus resultados mais abrangentes e às suas tendências teórico-metodológicas.

A discussão promovida por Fonseca (2003) envolve as tendências mais recentes da produção sobre o tema, buscando interseções com outras esferas da pesquisa histórica. O objetivo será apontar as possibilidades de inovação nas investigações relacionadas à história do ensino de História. A pesquisa em questão aproxima a produção acadêmica da sala de aula, trazendo para o debate o crescimento da extrema direita no mundo, e, ao fazer isso, exemplifica o que significa pensar o Ensino de História na sua historicidade. Assim, busca-se dar significado ao estudo da História ao refletir sobre seu papel na compreensão crítica dos desafios contemporâneos. “Pensar o ensino de História na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas.” (Fonseca, 2003, p. 07)

Para estabelecer uma conexão entre o passado e o presente, planejo trabalhar desde o fascismo até os movimentos neofascistas, traçando paralelos com o integralismo e o neointegralismo. Esse assunto é objeto de pesquisa de Gonçalves e Caldeira Neto (2020). No livro *O fascismo em camisas verdes: do integralismo ao neointegralismo*, os autores não definem explicitamente o conceito de fascismo, mas, por meio de uma pesquisa documental, mostram que esse fenômeno não está restrito ao passado, assumindo múltiplas formas na atualidade. No Brasil, o fascismo se manifestou na formação do integralismo, com inspiração no fascismo italiano de Benito Mussolini, e continua a influenciar movimentos políticos atuais, como o neointegralismo. Essa obra dialoga com a proposta de minha pesquisa, que examina as manifestações contemporâneas do fascismo e os desafios de abordar esse tema na educação. Assim, o livro reforça a importância de compreender e ensinar o fascismo como um fenômeno histórico que se renova, alertando para os riscos de negligenciar essas reconfigurações em um ambiente escolar.

Além dos estudos voltados para Extremismos de direita, Fascismos, Neofascismos, Direitas Radicais e processos transnacionais da extrema direita, Odilon Caldeira é um dos coordenadores do Observatório da Extrema Direita (OED)¹ no Brasil. Dessa forma, pretendo evidenciar que esses movimentos nunca deixaram de existir e que sua intolerância, disseminação de ódio, discriminação e falta de respeito são inaceitáveis. Esse tema é de extrema relevância na contemporaneidade, e é essencial que seja debatido e enfrentado em sala de aula,

¹ O OED é um Centro Brasileiro de Pesquisas sobre a Extrema Direita, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

principalmente diante do aumento de células neonazistas no Brasil, associadas ao neointegralismo.

O estudo de Caldeira Neto (2020) permite estabelecer relações entre o modo de agir dos participantes do movimento integralista com a atuação de grupos da extrema direita nos dias atuais. Muitos desses grupos são neonazistas ou neofascistas e adotam a ideologia do integralismo. Além do verde nas vestimentas, cor que representa os camisas-verdes, outro ponto de associação ao movimento integralista, é o lema “Deus, Pátria e Família”. Então, no Brasil existe uma relação entre neonazismo, neofascismo e neointegralismo.

Os cientistas políticos Steven Levitsky e Daniel Ziblatt afirmam que o “retrocesso democrático hoje começa nas urnas” (Levitsky; Ziblatt, 2018, p. 17). Concordo com essa ideia, precisamos orientar os alunos e as alunas a terem um olhar crítico às diversas narrativas que circulam em todos os meios de comunicação, sejam virtuais ou não, para que saibam fazer escolhas políticas pautadas na democracia; considerando que o público de História aumentou com o advento da Internet, assim como aumentou a quantidade de pessoas que disseminam conteúdo histórico revisionista e negacionista².

Por isso é importante trazer o debate sobre o fascismo para a sala de aula, como um fenômeno que ainda existe e que pode representar uma ameaça interna, ou seja, na instituição democrática. Os autores Levitsky e Ziblatt (2018) destacam que líderes políticos autoritários, quando eleitos, iniciam o processo de erosão das instituições democráticas, que pode ocorrer de uma única vez, ou pode ser um processo lento, pela via institucional.

A análise dos eventos históricos que configuraram o fascismo, juntamente com uma reflexão sobre as condições contemporâneas que podem favorecer sua emergência, são formas de impedir o retorno dessa ideologia. É essencial que estes estudantes tenham a capacidade crítica de leitura do mundo que os cercam para que possam fazer escolhas políticas pautadas na justiça social, na tolerância e no respeito, e que se transformem em eleitores de representantes políticos comprometidos com a democracia.

Paxton (2023) sugere que o fascismo deve ser visto como um comportamento político obsessivo com a decadência da comunidade, que busca unidade, energia e pureza através de um partido nacionalista que repudia as liberdades democráticas e persegue objetivos de limpeza étnica e expansão externa “por meio de uma violência redentora e sem estar submetido a restrições éticas ou legais de qualquer natureza” (Paxton, 2023, n.p.). Esse entendimento

² Entre os produtores de conteúdo revisionista e negacionista está o “Brasil Paralelo”. O canal no *Youtube* conta com mais de 4,13 milhões de inscritos, essa audiência demonstra o espaço que ocupa na História Pública.

permite reconhecer o fascismo nos dias de hoje e compreender sua presença em diversos contextos democráticos, como nos Estados Unidos, onde a tentação de abandonar liberdades democráticas pode surgir.

A definição de fascismo apresentada por Stanley (2018) complementa a análise de Paxton (2023) ao destacar o caráter transnacional do ultranacionalismo e a centralidade de líderes autoritários que mobilizam interesses econômicos e ideológicos. ‘Escolhi o rótulo “fascismo” para qualquer tipo de ultranacionalismo (étnico, religioso, cultural), no qual a nação é representada na figura de um líder autoritário que fala em seu nome’ (Stanley, 2018, n.p.). Ao conectar essas perspectivas, é possível reconhecer que, enquanto Paxton enfoca o comportamento político obsessivo com a pureza comunitária e o repúdio às liberdades democráticas, Stanley amplia a análise ao abordar as estratégias globais da extrema direita, que articulam elementos de etnicidade, religião e cultura para consolidar poder. Essas reflexões reforçam a importância de capacitar estudantes a identificar e resistir a manifestações fascistas, tanto em seu contexto local quanto no cenário internacional.

Outra demanda desta pesquisa é examinar a violência associada aos crimes de ódio com vínculos, de algum modo, ao fascismo e que têm aumentado no Brasil. Presenciamos nos últimos meses vários casos de violência física no ambiente escolar, alguns deles deixaram feridos e levaram ao assassinato de estudantes e de professoras³. Os praticantes desses crimes “flertavam” com o neonazismo ou tinham envolvimento com células neonazistas, segundo suas publicações nas redes sociais. A atuação de grupos neonazistas nas redes tem sido mapeada por pesquisadores brasileiros, como a antropóloga Adriana Dias (2023). Ela identificou um aumento substancial das células neonazistas nos últimos 10 anos.

Seu monitoramento mostrou que, de 72 células neonazistas identificadas em 2015, o número dela saltou para 1.117 em 2022. Além da presença em redes sociais, tais grupos disseminam o discurso antissemita, racista e xenofóbico em fóruns online e na deep web, ambiente virtual que não é facilmente detectado nos meios tradicionais de busca na internet⁴. (Dias, 2023, p. 02).

³ Sobre as informações citadas, seguem as fontes com as reportagens completas:

LOPES, L. Conheça a simbologia e referências da máscara usada por adolescente que matou professora em SP. *CNN Brasil*. 28 mar. 2019. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/conheca-a-simbologia-e-referencias-da-mascara-usada-por-menor-que-matou-professora-em-sp/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ZAGOTO, V.; CONTI, M. F. Ex-aluno tinha suástica na roupa e usou arma do pai PM em ataques em Aracruz. *A Gazeta*. 25 nov. 2022. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/policia/ex-aluno-tinha-suastica-na-roupa-e-usou-arma-do-pai-pm-em-ataques-em-aracruz-1122>. Acesso em: 26 jun. 2023.

⁴ Sobre as informações citadas, segue a fonte com a reportagem completa: DIAS, A. 'Caçadora de nazistas', ela descobriu 1.117 grupos extremistas no Brasil. [Entrevista cedida a] Coluna Fizeram História. *ECO A UOL*, São Paulo, 18 maio 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/eco/ultimas-noticias/2023/05/18/com-ossos-devidro-ela-lutou-contr-a-neonazistas-e-pelos-diretos-dos-pcds.htm?&cmpid=copiaecola>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Além de alertar sobre o perigo desses grupos na rede mundial de computadores, sua pesquisa e seu mapeamento ajudaram a orientar investigações e relatórios no Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH)⁵. Os relatórios do CNDH classificam o cenário atual alarmante. O documento foi apresentado à Organização das Nações Unidas (ONU). O estudo e a divulgação das descobertas aumentou a conscientização pública sobre o crescimento do neonazismo, incentivando denúncias de crimes neonazistas nas redes. A organização *SaferNet*, uma entidade não governamental dedicada à prevenção e combate a crimes contra os direitos humanos na internet, registrou um significativo aumento nas denúncias de crimes neonazistas. No ano de 2021, foram recebidas 14.476 denúncias anônimas, o que representa um aumento de 60% em comparação com o ano anterior⁶.

Compreender o nazifascismo e integralismo do século XX pode ajudar a compreender o neofascismo, o neonazismo e o neointegralismo, e é por isso que proponho o desenvolvimento de um caderno de atividades que possibilite essa conexão entre o passado e o presente. Assim como abordar eventos que são “esquecidos” pela historiografia. Como por exemplo o extermínio dos povos Herero e Nama na atual Namíbia (1904-1908), comandado pelos colonos alemães com políticas de extermínio e trabalho forçado, e o uso de gás mostarda pelas tropas de Mussolini na Etiópia. Esses episódios, considerados genocídios, refletem uma lacuna historiográfica e a predominância de uma visão eurocêntrica da História, que marginaliza crimes cometidos contra povos africanos.

A fonte de pesquisa fundamentou-se em seis livros didáticos de História do nono ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) nos períodos de 2020 e 2024. Um dos livros aparece em ambos os PNLDs, por duas razões: a primeira é para conferir se houve modificações no conteúdo da obra entre um programa e outro. A segunda é porque o livro faz parte da coleção “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior. Esta coleção teve uma ampla distribuição nas escolas públicas entre os anos de 2015 e 2017, conforme por Ramos (2018) e Trindade (2019).

⁵ RODRIGUES, L. Conselho leva à ONU alerta sobre avanço do neonazismo no Brasil. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro. 09 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/202404/conselho-leva-onu-alerta-sobre-avanco-do-neonazismo-no-brasil>. Acesso em: 12 ago. 2023.

⁶ OLIVEIRA, M. Sobre as denúncias recebidas pela SaferNet ver a matéria: Denúncias de neonazismo à Safernet aumentam 60% em um ano. *SaferNet Brasil*. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/denuncias-de-neonazismo-safernet-aumentam-60-em-um-ano#mobile>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Para alcançar o objetivo principal da minha pesquisa, ela foi organizada em três capítulos. A estrutura escolhida visa facilitar a compreensão do tema abordado, começando com a discussão teórica no primeiro capítulo, seguida pela análise dos livros de história selecionados, e culminando na criação de um caderno de atividades voltado para a proposta do desenvolvimento da empatia histórica.

O primeiro capítulo aborda a importância de não normalizar as manifestações de fascismo na sociedade contemporânea, ressaltando a necessidade de um olhar crítico sobre o tema e sua inclusão no currículo escolar. Em seguida, analisa-se o papel do livro didático como um instrumento de disseminação do conhecimento histórico e sua conexão com a História Pública, destacando como esses livros podem influenciar a compreensão dos alunos sobre eventos históricos, como o fascismo. Outrossim, explora as relações entre o Ensino de História, a História Pública e o Neofascismo, ao mesmo tempo em que analisa o conceito de fascismo, suas origens e características, contextualizando-o dentro da história e discutindo como se manifestou em diferentes períodos e lugares, com destaque para suas implicações sociais e políticas. Ademais, aborda o fenômeno do neofascismo, que se refere ao ressurgimento de ideologias fascistas na contemporaneidade. Enfim, examina como essas ideologias estão se manifestando atualmente, especialmente no Brasil, e como se relacionam com discursos conservadores e autoritários.

O segundo capítulo apresenta uma análise crítica de seis livros didáticos de História do 9º ano, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) para uso no Ensino Fundamental. Essa análise tem como objetivo verificar se o fascismo e o integralismo são apresentados como um fenômeno contemporâneo, representado por grupos ou partidos da extrema direita. Além disso, o capítulo examina a ausência de discussões sobre o genocídio africano durante o imperialismo alemão e italiano, ressaltando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva que reconheça e explore as consequências desses atos genocidas, promovendo uma compreensão mais crítica da história.

O terceiro capítulo contempla o produto. O capítulo foca na aplicação da empatia histórica por meio de um caderno de atividades. Ele discute a importância da empatia histórica como uma ferramenta pedagógica que permite aos alunos compreenderem e se conectarem emocionalmente com eventos históricos, por exemplo, aqueles marcados por tragédias e injustiças, como o genocídio na África. A empatia histórica é apresentada como um meio de promover uma reflexão crítica sobre o passado e suas implicações no presente.

Em seguida, é apresentado o caderno de atividades que foi desenvolvido como parte da pesquisa. Este material é projetado para estimular discussões sobre o genocídio na África no início do século XX e suas conexões com o neonazismo contemporâneo. O caderno busca engajar os alunos em atividades que promovam a reflexão sobre a História, incentivando uma compreensão dos eventos e suas consequências.

Esta dissertação não pretende esgotar o tema, mas busca contribuir para o trabalho dos educadores. Os professores e professoras que atuam no cotidiano escolar enfrentam não apenas desafios ligados às mazelas sociais, mas também a presença de manifestações de ideologias fascistas.

CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: EM BUSCA DE UMA POSTURA REFLEXIVA E VINCULADA COM O FAZER DOCENTE

Neste capítulo vamos tratar da importância de evitar a normalização das manifestações de fascismo na sociedade contemporânea, enfatizando a necessidade de um olhar crítico sobre o tema e sua inclusão no currículo escolar. Além disso, discute-se o papel do livro didático como um meio de disseminação do conhecimento histórico e sua ligação com a História Pública, destacando como esses materiais podem influenciar a compreensão dos alunos sobre eventos históricos, como o fascismo.

Em seguida, o capítulo explora as relações entre o Ensino de História, a História Pública e o neofascismo. São analisados o conceito de fascismo, suas origens e características, contextualizando-o ao longo da história e discutindo suas manifestações em diferentes épocas e lugares, com destaque para suas implicações sociais e políticas. Além disso, aborda-se o fenômeno do neofascismo, que se refere ao ressurgimento de ideologias fascistas na contemporaneidade, examinando como essas ideologias se manifestam hoje.

Antes de prosseguir, apresentarei um panorama da minha trajetória acadêmica e profissional, seguido de uma caracterização da Escola Municipal Professor José do Patrocínio Pereira Pinto, onde atualmente trabalho em Natal, no Rio Grande do Norte. Também explicarei os motivos que me levaram a escolher o tema desta dissertação.

A reflexão sobre a prática docente foi uma preocupação sintetizada na obra *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa* de Paulo Freire. Neste último livro o educador condensa de modo conciso seu pensamento sobre a docência e suas exigências. Ao longo do texto, o educador apresenta a importância da curiosidade como elemento impulsionador do conhecimento e um direito inerente ao ser humano.

Assim, destaca a necessidade do respeito à curiosidade natural do educador e dos educandos. Enfatizando a importância de um ensino alegre, significativo, crítico e capaz de auxiliar homens e mulheres a “*ser mais*”⁷ (Freire, 2001, p. 87, grifo no original), e a ação docente como exigência ética, política, epistemológica e humanista. “É interessante observar

⁷ Paulo Freire define a vocação para ‘SER MAIS’, como “[...] expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa rebeldia e não para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser”. (Freire, 2001, p. 87).

que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela”. (Freire, 2001, p. 100).

Essas palavras expressam como foi a minha formação acadêmica e a elaboração da professora que me tornei. A minha trajetória foi constituída com a perspectiva de aluna e de professora ao mesmo tempo. Tive a oportunidade de colocar em prática os ensinamentos da academia, com uma constante interação entre ação e reflexão da prática docente.

O encontro com a Educação ocorreu quando tive a oportunidade de assistir a uma palestra do professor Paulo Freire. Estava participando da semana de integração dos alunos que ingressaram no CEFET-ETFRN no ano de 1996. A palestra aconteceu no auditório da instituição, e naquele momento, ouvindo com atenção suas palavras, percebi qual seria o curso escolhido para a minha carreira profissional e para o meu crescimento pessoal.

Neste ano me preparava para enfrentar o vestibular pela quarta vez, mas pela primeira vez para o curso História. Obtive êxito no vestibular e iniciei a graduação no curso de História, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no ano de 1997. Conciliava a minha formação acadêmica com a prática escolar, atuando em diversos tipos de salas de aula, com diferentes modalidades de ensino.

A primeira modalidade de ensino que atuei foi como professora alfabetizadora de jovens e adultos foi no projeto-piloto Redução do Analfabetismo vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEx) da UFRN. E, a segunda modalidade, foi um estágio como professora de História do Ensino Fundamental, anos finais em uma escola da rede privada de Natal (CEO-Colégio e Curso Opção).

Na primeira modalidade de ensino que atuei, “reencontro” com o professor Paulo Freire, desta vez, com a aplicação da sua teoria na prática. Isso foi oportunizado quando participei do Projeto de Extensão da UFRN: “Programa GerAção Cidadã: Redução do Analfabetismo”,⁸ nos anos de 2001 e 2002. O projeto era uma parceria entre a Prefeitura Municipal do Natal - Secretaria Municipal de Educação e a UFRN. Ele visava diminuir os índices de analfabetismo nos loteamentos da periferia da zona urbana de Natal. Sob a coordenação geral da Professora do Departamento de Educação Sandra Maria Borba Pereira, foram formadas cinquenta turmas de alfabetização com um total de mil e duzentos e cinquenta alfabetizando.

⁸ Mais informações sobre o programa podem ser consultadas através da fonte: PINHEIRO, R. A. *Formação de educadores de jovens e adultos no Programa Geração Cidadã: relação entre saberes na proposição curricular*. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14550/1/Forma%20a7%20a3oEducadoresJovens_Pinheiro_2007.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

Participar do programa, incluía curso de capacitação para os bolsistas que seriam professores e professoras alfabetizadores, e encontros com os professores formadores para o acompanhamento da rotina da sala de aula e dos planejamentos das aulas. O programa “Como diferencial, apresentou a possibilidade de trabalharmos com alunos dos cursos de licenciatura enquanto alfabetizadores, principalmente do curso de Pedagogia da UFRN, aspecto que possibilitou um redimensionamento na formação pedagógica”. (Pinheiro, 2007, p. 21). Para mim, o programa possibilitou a troca de vivências com estudantes de várias licenciaturas e permitiu pôr em prática a teoria conhecida na sala de aula.

Segundo Martins (2005), que era uma das coordenadoras setoriais e responsável pelo assessoramento pedagógico aos alfabetizadores de jovens e adultos, o projeto⁹ proporcionou a vivência da relação teoria-prática através da troca de experiências do uso pedagógico dos conteúdos específicos. Vários estudantes de diversas licenciaturas foram contemplados, como os graduandos em: Letras na modalidade Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Sociais, Biologia, entre outras.

Essa vivência que experimentei foi fundamental para me tornar a profissional de ensino que sou hoje, porque entrei em contato tanto com as questões didáticas do ensino, quanto com as questões históricas, sociais, culturais e econômicas dos educandos. Além de estabelecer uma relação de vínculo afetivo entre educadora e educando(a).

Este foi o primeiro contato com uma sala de aula como professora. A turma era de jovens e adultos e funcionava no período da noite, em um espaço físico que durante o dia era uma creche. Os educandos eram moradores do Km 06, bairro periférico da cidade, e que na época, os estudantes diziam não ter um consenso quanto ao bairro em que residiam, que ora era identificado como Bom Pastor, ora como Km 06 e ora como Quintas. Entendia que os educandos consideravam essa confusão de endereço um descaso que o Estado, na esfera municipal, tinha com a população da região, que 23 anos depois permanece “abandonada”.¹⁰

O perfil dos estudantes era de pessoas inseridas no mundo do trabalho que desempenhavam funções na construção civil, eram feirantes, empregados domésticos e algumas

⁹ Mais informações sobre a pesquisa da autora podem ser consultadas através da fonte:

MARTINS, D. K. O. *A Livre expressão na alfabetização de jovens e adultos: vivências em salas de aula*. 2005. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14232/1/DeyseKOM.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

¹⁰ Sobre o descaso na região, segue a fonte com a reportagem completa:

GUIMARÃES, D. Obras de trincheira e drenagem isolam bairro Nordeste e KM 6. *Agora RN*. 03 nov. 2023. Disponível em: <https://agorarn.com.br/ultimas/obras-de-trincheira-e-drenagem-isolam-bairros-nordeste-e-km-6/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

pessoas estavam desempregadas. Durante o dia trabalhavam e à noite participavam do Programa. Eram jovens e adultos de origem humilde e que viviam em condição social precária.

Depois de um ano, os alunos foram transferidos para um novo espaço físico, e as aulas passaram a ser realizadas na antiga Escola Municipal Professora Francisca Ferreira da Silva, que contava apenas com os equipamentos essenciais, como salas de aula e recursos humanos. No entanto, a comunidade local, juntamente com a diretora Euzélia Neide de Medeiros Germano, reivindicava a construção de um espaço escolar digno para os moradores da região.

O relato desse processo é importante, porque acompanhei um momento histórico da conquista pela comunidade da Escola Municipal Professora Francisca Ferreira da Silva¹¹, com os equipamentos essenciais que uma escola precisa para funcionar. Escola que volta a me receber como professora de História do Ensino Fundamental, anos finais, em 2004. Momento que reencontro meus ex-alunos, no papel de responsáveis dos meus novos alunos e alunas do Ensino Fundamental.

Fiquei no Projeto por dois anos, no último ano em 2002, enfrentei o desafio de alfabetizar uma turma de idosos do Bairro da Cidade da Esperança. A turma funcionava no Centro Social Urbano (CSU). Era formada pelo grupo de idosos do bairro, nomeado de Grupo da Melhor Idade. Embora a turma fosse para alfabetizar, alguns estudantes estavam na sala de aula para socializar - a socialização também é uma das funções da escola - e se tornaram facilitadores no processo de alfabetização, pois ajudavam os colegas que não eram alfabetizados.

As interações nesta turma transcenderam a alfabetização¹², pois os alunos se deleitavam em compartilhar suas experiências de vida contextualizando-as. O período que mais frequentemente discutiam era o da Ditadura Civil-Militar. Os depoimentos relatavam um período de medo, perseguição e insegurança. Eles tinham clareza da situação política do país, e destaco dois registros orais que remonto de memória: o primeiro era de um senhor que trabalhava na construção civil e participou da construção da Nova Rodoviária da cidade. De acordo com ele, na escavação do terreno foram encontradas valas. Outro depoimento que ficou na minha memória era de uma senhora que enfatizava o temor de falar sobre a ditadura, do medo de se expressar para não ser perseguida. Lamento não ter tido a expertise de coletar os

¹¹ A nova Escola Municipal Professora Francisca Ferreira da Silva foi construída na mesma avenida, mas em um terreno que ficava do outro lado da rua. O endereço atualizado é Avenida Industrial João Francisco da Motta, 3804, Bom Pastor, Natal/RN.

¹² O termo “alfabetização” é utilizado ao longo do texto, mas deve ser entendido como letramento. Considerandose que os jovens, adultos e idosos fazem leitura do mundo, seja por meio das imagens, seja por meio dos relatos.

depoimentos citados como deveria, pois diferente de algumas pessoas que viveram a juventude nesse período, eles não tinham uma memória saudosista. Mas, registro uma lição do professor Paulo Freire: “Ensinar exige saber escutar” (Freire, 2001, p. 127). Caracterizei esse momento de desafio porque essa turma forneceu um repertório de vivências ricas para o meu crescimento pessoal. Os encontros na sala de aula eram dinâmicos, todos participavam oralmente, e isso exigia de mim, saber escutar para estabelecer um diálogo com a turma.

Na formação dos bolsistas que exerceriam a função de alfabetizador(a) de jovens e adultos foram apresentados muitos métodos para alfabetizar, como os métodos de Cèlestin Freinet e Paulo Freire. No projeto de extensão desenvolvi o hábito de planejar as aulas, de maneira que atendesse os métodos aprendidos, mas principalmente aos requisitos do método freireano. A preferência por Paulo Freire ocorreu não só porque o seu método de alfabetização dispensava o uso da cartilha, mas porque proporciona uma ligação entre professor(a) e aluno(a), no sentido de conhecer as realidades dos estudantes.

A segunda modalidade de ensino foi em um estágio como professora de História do Ensino Fundamental, entre os anos de 2000 e 2002. Esse estágio era uma parceria entre a UFRN e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) do RN ¹³.

Na época, esta fase ainda era designada como 1º grau. Eu era a professora titular de História para as turmas da 3ª série à 8ª série. Era uma escola de bairro, ou seja, uma escola¹⁴ pequena, mas que contava com as etapas de Ensino Infantil e do Ensino Fundamental. Nesta fase, iniciei minha prática como professora de História. Para tanto, era fundamental conhecer a disciplina, os conteúdos que seriam selecionados, ser curiosa, despertar a curiosidade nos aluno(a)s e entender que o ensino não se resume à transferência de conhecimento, mas também exige respeito à autonomia do estudante.

Em 2004, concluí o curso de História e fui aprovada no concurso público para professores em Natal. Comecei lecionando na escola Francisca Ferreira, atuando nela até 2009. Durante o período de 2005 a 2007, também desempenhei o papel de professora de Ciências Humanas no ProJovem. Este programa atendia jovens entre 15 e 24 anos, com o objetivo de integrá-los ao ambiente escolar, ao mercado de trabalho e a incentivá-los a assumir um papel de

¹³ O IEL/RN - Instituto Euvaldo Lodi, Núcleo Regional do Rio Grande do Norte, é uma entidade integrante do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Norte (FIERN). O Instituto desenvolve a integração entre a indústria e a universidade e é responsável pela articulação entre o setor produtivo e as instituições de ensino e pesquisa.

¹⁴ Fui aluna desta escola, anteriormente chamada de Pequeno Polegar, durante a 1ª série do ensino fundamental no ano de 1981.

protagonismo na sociedade juvenil. Cabe registrar que trabalhava na mesma escola¹⁵ em que atuava como professora de História.

Dessa forma, o encontro com a educação e a prática docente moldaram minha jornada como educadora, preparando-me para os desafios e as responsabilidades que viriam a seguir. A partir dessas experiências, desenvolvi minha abordagem pedagógica, valorizando a escuta atenta, o respeito à autonomia do estudante e a busca por práticas educativas que promovam a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos.

Desde que comecei a trabalhar na prefeitura de Natal, tenho participado regularmente da formação dos professores da rede: formação continuada em História e Geografia. Esses encontros têm sido essenciais para fortalecer minha prática profissional, além de proporcionarem um espaço valioso para troca de experiências com outros educadores. Durante um desses encontros, fiquei sabendo sobre o ProfHistória e participei duas vezes da seleção. Mesmo enfrentando desafios durante a pandemia de Covid-19, persisti na preparação para o processo seletivo do ProfHistória e, finalmente, fui aprovada.

É importante registrar que no período da pandemia de Covid-19 participei de alguns cursos de formação de professores *on-line*. Cabe destacar, que duas formações enriqueceram meu repertório e me incentivaram também a me inscrever no processo seletivo do Profhistória. A primeira foi a formação de aperfeiçoamento em “Tecnologias Digitais na Educação”, promovida pela Prefeitura de Sobral, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Escola de Formação de Professores e Gestão Educacional e a Universidade Federal do Ceará, através da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica e do Instituto Universidade Virtual, com carga horária de 180 horas.

O segundo curso *on-line*, foi o Introdutório em Habilidades Socioemocionais em sala de aula, promovido pela Secretaria Municipal de Educação do Natal/RN, por meio do Departamento de Ensino Fundamental.

Atualmente, trabalho na Escola Municipal Professor José do Patrocínio Pereira Pinto, situada no conjunto Panorama, no bairro Potengi, na Zona Norte de Natal. Esta instituição

¹⁵ Para o programa funcionar foi acordada uma parceria com as escolas públicas municipais e estaduais, que disponham de salas de aula sem uso no turno noturno. Como permaneci no mesmo estabelecimento de ensino onde atuava como professora, era perceptível e compreensível, o descontentamento dos professores da rede com o programa, à medida que os estudantes beneficiados poderiam ser alunos inscritos na EJA do citado instituto educacional. Outra insatisfação era com relação à diferença de salário recebido como professor(a) de Natal e professor(a) do ProJovem, à época a remuneração salarial do Programa era maior.

atende aos residentes do Potengi e bairros adjacentes. A escola, apesar de pequena, tem estrutura completa. Inclui oito salas de aula e um laboratório multifuncional que opera como laboratório de ciências, equipado com lousa digital e internet eficiente. Ademais, possui uma biblioteca com recursos digitais, sala dos professores, direção e uma sala para apoio pedagógico. Possui uma sala destinada ao acompanhamento de estudantes com déficit de aprendizagem, onde um(a) psicopedagogo(a) atende as crianças no turno oposto ao das aulas. Comporta dois banheiros para o corpo docente e funcionários, e dois adaptados para estudantes com necessidades especiais. Existem mais dois banheiros para os estudantes, sendo um masculino e outro feminino. O local conta ainda com uma cozinha, refeitório e um pátio coberto para eventos coletivos. No entanto, as atividades de educação física são conduzidas na área externa da escola, uma vez que o local não possui quadra esportiva.

A escola opera em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Durante a manhã, fornece Educação Infantil e Ensino Fundamental para os anos iniciais. No período da tarde, oferece Ensino Fundamental para os anos finais e, à noite, promove a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atuo no turno vespertino como a única professora de História, responsável por ministrar aulas para turmas do 6º ao 9º ano, cumprindo a carga horária integral, atendendo alunos com idades entre 11 e 16 anos.

Esse percurso relatado elaborou a professora que sou hoje, que mesmo depois de vinte anos de sala de aula, ainda se pega ansiosa em um novo ano letivo e em uma turma nova. Que escuta, que respeita, que incentiva a autonomia do(a) estudante. Que faz uso do livro didático tanto para que os estudantes conheçam culturas diferentes, mas para que possam praticar a leitura, a escrita e a oralidade, embora o livro didático não seja a única fonte de conhecimento. E, que aprende todos os dias com os alunos e as alunas.

1.1 Manifestações de fascismos não podem ser “normalizadas”: o encontro com o tema de pesquisa

O relato sobre a minha formação foi importante para contextualizar o motivo da escolha do tema. Em 2018, depois de anos de sala de aula, comecei a ser confrontada com situações que acreditava serem pontuais. Mas no ano de 2022, elas tornaram-se constantes. Alguns de meus alunos e alunas começaram a expressar curiosidades sobre o nazismo. No início, entendi como interesse pelo conhecimento, mas percebi que ia além disso.

Essa situação começou em 2021, quando um dos alunos do 7º ano passou a ser nomeado de nazista pelos colegas. Quando presenciei o fato, interrompi o assunto sobre Idade Média e comecei a questionar a turma sobre o quê conheciam a respeito do nazismo. Alguns disseram: “teve na Segunda Guerra Mundial”, “Hitler”, “Holocausto” e “judeus”. Diante das respostas, dialogamos brevemente sobre o assunto. Quanto ao aluno, ele ficou indiferente e não participou.

O cenário tornou-se constante, parte dos alunos e alunas da escola o identificava como nazista. Sua namorada era do 9º ano e falava com certo orgulho, “professora meu namorado é nazista”. O que leva um jovem a fazer parte de uma ideologia que não o aceita, mas que ele quer fazer parte?

É importante destacar que não há a intenção de classificar o aluno de nazista, mas suas ações não podem ser minimizadas, é necessário que todos conheçam a repercussão e as consequências da apologia ao nazismo, mas não somente isso, também, o que esse fenômeno provocou no mundo. Assim, como necessidade de dialogar e impedir por meio da educação a captação de jovens vulneráveis¹⁶ para a ideologia nazista.

Outro destaque tem relação com o conceito de “normalização”. Normalização é o processo pelo qual atitudes e comportamentos que antes eram considerados moralmente inaceitáveis tornam-se comuns e aceitos. Isso altera nossa capacidade de tolerância, fazendo com que aceitemos como normais situações que antes seriam intoleráveis, dando a impressão de que “sempre foi assim”. Ainda, a respeito da normalização, o professor de Filosofia na Universidade de Yale e estudioso do neofascismo Stanley (2018), apresenta os seus efeitos:

O que a normalização faz é transformar o que é moralmente extraordinário em ordinário. Isso nos torna capazes de tolerar o que antes era intolerável, fazendo parecer que é assim que as coisas sempre foram. Em contrapartida, a palavra “fascista” adquiriu um matiz de extremismo, como se fosse alarme falso. A normalização da ideologia fascista, por definição, faria com que as acusações de “fascismo” parecessem uma reação exagerada, mesmo em sociedades cujas normas estão se transformando com base nessas linhas preocupantes. Normalização significa precisamente que a invasão de condições ideologicamente extremas não é reconhecida como tal porque elas parecem normais. A acusação de fascismo sempre parecerá extrema; “normalização” significa que as regras do jogo para o uso legítimo de terminologia “extrema” estão sempre mudando. (Stanley, 2018, n.p.).

Essas intervenções dos estudantes me encaminharam para a reflexão de Stanley sobre o processo de normalização e seu impacto na percepção da ideologia fascista. A normalização, segundo o autor, transforma comportamentos e ideias moralmente extraordinários em algo

¹⁶ O termo “vulnerabilidade” é aplicado no sentido social, sobre essa definição ver a matéria no site: <https://www.politize.com.br/vulnerabilidade-social/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

comum e aceitável. Esse processo nos faz tolerar o que antes era intolerável, dando a impressão de que essas condições sempre foram assim. Ao mesmo tempo, o termo “fascista” passa a ser visto como uma acusação extremista, muitas vezes desconsiderada como exagero.

Considero preocupante uma postura que normaliza atitudes inaceitáveis, como gestos de saudação nazista, como presenciei em 2021. Essa ação não pode ser vista como algo cotidiano, precisamos debater o tema do fascismo no espaço escolar, enfatizando o seu projeto excludente, racista e intolerante. A normalização deslegitima o discurso público dos que alertam sobre os perigos dessa ideologia, como por exemplo o discurso do professor(a) que não está alinhado à essas ideias. O entendimento que a normalização estava criando uma percepção distorcida do que é aceitável se confirmou quando apliquei um questionário com as perguntas: “Você já ouviu falar sobre nazismo? Se a resposta foi sim, como você tomou conhecimento sobre o nazismo? Com base no seu conhecimento, poderia escrever sobre o nazismo?”. Esse inquérito foi aplicado em 2024 e alguns estudantes respondentes da pesquisa estudavam com o aluno, citado anteriormente, o qual se identificava como nazista. Este aluno não estudava mais na escola, quando da aplicação do questionário.

A evidência da normalização foi identificada ao analisar as respostas do questionário anônimo. Observei que duas respostas, que chamaram a atenção, eram de jovens que estavam presentes na sala de aula, quando comecei a questionar sobre as atitudes nazistas que haviam presenciado. À pergunta “como você tomou conhecimento sobre o nazismo?” responderam: “através de uma discussão com um aluno a professora brigando sobre o assunto” e “Através de uma briga. entre aluno e a professora. brigando sobre o assunto”¹⁷.

O diálogo que mantive em sala de aula em 2021 foi interpretado como uma “briga”, ou seja, a minha reação foi interpretada como exagerada. A minha trajetória como professora foi pautada pelo diálogo, valorizando o conhecimento prévio que todas as pessoas possuem. Mas a atitude questionadora que tive foi vista como uma briga. Passei a perceber que a capacidade de mobilizar contra as práticas fascistas estavam enfraquecidas, porque a linguagem usada para descrevê-las perdeu o poder de persuasão.

Esse dia foi tão marcante, assim como o restante do ano de 2021 e os meses que antecederam às eleições presidenciais no Brasil, em 2022, que sempre o tema estava em pauta. A expansão do uso das redes sociais durante a pandemia impulsionou o crescimento de

¹⁷ O questionário foi aplicado no dia 26 de abril de 2024 na Escola Municipal Professor José do Patrocínio Pereira Pinto. A transcrição da escrita deste questionário foi feita com exatidão, por isso mantive os eventuais erros gráficos originais.

conteúdos neofascistas e de extrema direita, favorecendo a disseminação dessas ideologias em larga escala. Esse fenômeno reflete a consolidação de discursos conservadores e radicais que encontraram nas plataformas digitais um ambiente propício para alcançar e mobilizar grandes audiências.

No *site* do *YouTube*, destacam-se diversos canais conservadores que promovem tais conteúdos, como o de Nando Moura, com mais de três milhões e meio de inscritos; o Movimento Brasil Livre (MBL), com mais de um milhão de inscritos; Olavo de Carvalho, com mais de um milhão de inscritos; Nikolas Ferreira, que reúne quase dois milhões de inscritos; e o canal Mamafalei, com mais de dois milhões de inscritos. Além desses, existem outros canais de menor alcance, mas que também contribuem para a difusão dessas ideias.

Passei a abordar o tema em todas as séries, era como se os estudantes me identificassem como “a professora que falava sobre o nazismo”; o nazismo é considerado a radicalização do fascismo como destaca Paxton (2023). A situação foi conveniente, porque estava ocupando o “lugar de fala” do professor(a) e alertava sobre os perigos reais que o fascismo representa. O alerta foi concentrado em atividades que denunciavam o perigo dessas ideias na sociedade, assim como as punições previstas em lei, em quem fizesse apologia ao nazismo. Fiz adaptações de algumas atividades que utilizei nessas aulas para incluir no produto da dissertação.

A escolha das atividades que denunciavam o fascismo como um perigo, não foi apenas uma questão de percepção, mas um desafio direto às bases da democracia. Stanley (2018) argumenta que a normalização da ideologia fascista faz com que denúncias de fascismo pareçam reações exageradas, mesmo em sociedades onde as normas estão mudando de maneira alarmante.

A normalização implica que condições ideologicamente extremas deixam de ser percebidas como tais porque se tornam parte do cotidiano. Assim, qualquer acusação de fascismo sempre parecerá exagerada, já que a normalização muda constantemente as regras sobre o que é considerado um uso legítimo de termos “extremos”. Ele alerta que a normalização permite que ideologias extremas como o fascismo se infiltrem na sociedade sem serem reconhecidas ou contestadas adequadamente, alterando nossa percepção do que é aceitável e tornando difíceis as denúncias contra tais ideologias.

Para enfrentar a situação preparei uma aula sobre o assunto, e resolvi questionar o referido aluno “por que você é nazista?”. Calmamente, respondeu: “tenho meus motivos e não me sinto confortável em falar”. Ele não demonstrava interesse na disciplina, era apático. Não realizava as atividades escritas, e as orais, participava um pouco, depois de muito estímulo

(insistência). Em reunião com os professores, constatei que havia resistência em participar das atividades somente de História. Ele era alfabetizado¹⁸ e se expressava bem, e na época dizia fazer teatro.

As ideias fascistas estavam sendo “simuladas” no espaço escolar do Ensino Fundamental. Testemunhei alunos e alunas desenhando suásticas em seus cadernos, realizando saudações nazistas nos corredores da escola e até mesmo sendo chamados de nazistas por seus colegas. Além disso, jogos de cartas com personagens de Hitler eram disputados, despertando curiosidade nos estudantes que não tinham conhecimento sobre o nazismo, levando-os a perguntar: “O que é/foi o nazismo, professora?”.

A escola, como reflexo da sociedade, expressa a maneira como esta enxerga o fascismo, e essa circulação de símbolos, emblemas e gestos no espaço escolar é preocupante. E, não podemos assumir uma postura de que essas ações são coisas normais, ou normalizá-las. O combate a essas práticas precisam ser cotidianas porque elas estão presentes em aluno(a)s e até em alguns professores. “É fundamental educar para que as identidades coletivas não degenerem. Os grupos neonazistas se alimentam de elementos que estão presentes na sociedade, em todos nós.” (Pszczol; Vaitsman, 2022, p. 26).

Esses elementos são: machismo, misoginia, xenofobia, homofobia, transfobia e racismo. Concordo com as autoras, uma das formas de fortalecer as identidades coletivas é por meio da educação, formando cidadãos conscientes da sua responsabilidade coletiva. Ao abordar temas como a identidade coletiva, a escola desempenha um papel importante na prevenção da degeneração dessas identidades em extremismos. É essencial educar para a diversidade, para que possamos neutralizar as narrativas que alimentam o ódio e a intolerância, e assim fortalecer uma cultura de paz e respeito mútuo.

Enfrentar o fascismo nas suas primeiras manifestações pode impedir que a violência contida nos discursos se materialize. A filósofa Márcia Tiburi denomina fascismo “ao conjunto dos discursos e práticas relacionados ao ódio, à comunicação violenta e às ações que promovem a matança, em escala massiva, de pessoas tratadas como inimigas daqueles que comandam a opinião da sociedade”. (Tiburi, 2020, n.p.). O fascismo representa os extremismos de direita que ressurgem atualmente, conectando-se a uma tecnologia política que visa “encantar” as

¹⁸ Os estudantes ingressam no Ensino Fundamental, Anos Finais, com idade média de 11 anos. No entanto, muitos alunos e alunas que iniciaram essa etapa escolar em 2021 ainda se encontravam em processo de alfabetização, reflexo do impacto causado pela pandemia de Covid-19, que interrompeu e prejudicou significativamente o aprendizado nos anos anteriores. Essa situação perdurou no ano seguinte.

massas. Ela afirma que “O fascismo é o código que visa a promover violência ao desencadear ações linguísticas e práticas em si mesmas violentas”. (Tiburi, 2020, n.p.).

Estou de acordo com a afirmação, essa violência da qual trata Tiburi pode ser encontrada em discursos que desumanizam certos grupos sociais, usando palavras e expressões que diminuem a dignidade das pessoas, o que acaba criando um ambiente propício para a violência real. O fascismo promove violência através de ações e práticas violentas¹⁹, incluindo preconceito e intolerância. Essa ideologia usa a violência simbólica, como misoginia, racismo e homofobia, para manter o poder e espalhar mais violência. (Dias, 2007).

Acreditando que a educação é essencial para enfrentar os discursos e práticas fascistas na contemporaneidade, pretendo analisar o livro didático de História, que é um dos principais instrumentos de estudo para os alunos na escola onde trabalho. Inicialmente, abordarei o livro didático de forma geral, seguido de uma análise dos capítulos sobre o nazifascismo de seis livros didáticos de História no segundo capítulo da dissertação. Além disso, explorarei como emprego a História Pública para enriquecer minha prática pedagógica.

1.2 O livro didático e a história pública

O livro didático é um dos instrumentos pedagógicos mais utilizado pelos educadores. Por mais que façam uso de outro instrumento, o livro é o que está mais acessível a todos. A partir dele os planejamentos são organizados, os conteúdos são selecionados, as situações didáticas são elaboradas e as atividades avaliativas preparadas. Além disso, proporciona aos alunos a oportunidade de realizar pesquisas e aprofundar seus conhecimentos. Como um recurso essencial, o livro didático de História desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, auxiliando no desenvolvimento de habilidades de pesquisa e na compreensão dos conteúdos.

Mesmo utilizando o livro didático como instrumento de ensino, é perceptível que sua relevância está em declínio diante do acesso dos estudantes a outras formas de pesquisa, como

¹⁹ A antropóloga Adriana Dias em pesquisa recentes, lista os fenômenos racistas registrados na internet e que estão associados ao neonazismo e ao revisionismo. Fonte:

DIAS, A. A. M. *Os anacronautas do teutonismo virtual: uma etnografia do neonazismo na internet*. 2007. 329f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=496597&tipoMidia=0>. Acesso em: 18 abr. 2024.

pude constatar em um questionário aplicado em turmas dos oitavos e nono anos. A influência da Internet como fonte de informação tem se mostrado cada vez mais presente no ambiente escolar, o que levanta questionamentos sobre o papel tradicional do livro didático no processo de aprendizagem. Diante desse cenário, é importante repensar a forma como os conteúdos são apresentados aos alunos, buscando integrar as tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem.

A História Pública é uma ferramenta essencial na prática pedagógica de professores de História, pois possibilita engajar estudantes e o público em geral na compreensão do passado de maneira acessível e inclusiva. Como professora, faço uso da História Pública para aproximar os alunos dos eventos históricos e fomentar uma reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea. De acordo com Hermeto e Ferreira (2019), a História Pública entendida como um processo que envolve a comunicação do conhecimento histórico de forma acessível ao grande público e a colaboração entre historiadores e a sociedade. Contudo, um desafio significativo é a apropriação desse campo por grupos negacionistas e revisionistas, que distorcem fatos históricos para atender a interesses ideológicos. Essa exploração indevida não apenas ameaça à integridade da historiografia, mas também pode deslegitimar a prática educativa, comprometendo a confiança no ensino fundamentado em evidências e no rigor acadêmico que a História exige.

Mesmo diante desses desafios, a História Pública continua a ser uma ferramenta essencial para educadores, pois amplia o alcance do conhecimento histórico e incentiva a participação ativa no debate histórico. É fundamental, portanto, que nós, como educadores, utilizemos essa ferramenta com responsabilidade e criticidade, para garantir que o Ensino de História seja um meio de emancipação e não de desinformação.

1.3 Análise do questionário aplicado

Realizei um questionário anônimo para identificar onde os estudantes dos 8º e 9º anos da Escola Municipal Professor José do Patrocínio buscavam o conhecimento em geral e obtinham informações sobre o nazifascismo. Essa pesquisa visa compreender melhor o perfil dos estudantes em relação ao conhecimento e à percepção sobre o tema histórico da dissertação. Participaram do questionário 70 estudantes. Os dados foram organizados em planilhas *Google Forms* a partir das seguintes perguntas: Qual é a frequência de utilização do livro didático de História por você? Como você se atualiza ou sabe o que está acontecendo no mundo? Qual é o

site ou outra plataforma que você mais utiliza para realizar pesquisas, se tiver acesso à internet? Você já ouviu falar sobre fascismo? Se a resposta foi sim, como você tomou conhecimento sobre o fascismo? Com base no seu conhecimento, poderia escrever sobre fascismo? Você já ouviu falar sobre nazismo? Se a resposta foi sim, como você tomou conhecimento sobre o nazismo? Com base no seu conhecimento, poderia escrever sobre o nazismo?

Com relação à primeira pergunta do questionário, segue uma síntese a partir do gráfico 01: com base nos resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos estudantes, podemos observar que a maioria dos participantes utiliza o livro didático de forma constante ou quase sempre, representando mais de 60% do total. Por outro lado, 40% dos estudantes não fazem uso desse recurso. Esses dados nos fornecem uma visão do cenário da E. M. Professor José do Patrocínio em relação à utilização do livro didático no ambiente escolar.

Gráfico 01 – Frequência de utilização do livro didático



Fonte: autoria própria (2024).

A frequência de utilização do livro didático de História entre os que participaram do questionário é alta, com a maioria indicando que utiliza o livro “quase sempre” ou “sempre”. Isso sugere que a maioria do(a)s aluno(a)s tem uma prática regular de consultar este material pedagógico, o que pode indicar um bom nível de engajamento com o material didático. No entanto, também há uma quantidade considerável de respostas que indicam uso raro ou inexistente, o que demanda diferentes abordagens para apresentar os conteúdos de ensino, de modo a contemplar também as preferências pessoais.

Por esse motivo, trabalho com outras tecnologias; mas o livro didático está sempre presente. Como mencionado, a escola tem uma sala multifuncional, que antes era um laboratório

de informática. Sempre procuro usar esse espaço e quando não é possível, utilizo a sala de aula aplicando de forma adaptada uma metodologia ativa, a Rotação por Estações²⁰. Essa atitude tem dois objetivos: sair do ensino tradicional, mas fazer principalmente com que os estudantes se apropriem das novas tecnologias de informação. Alinhando-se aos objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental.

A BNCC, por meio de sua Competência 05, estabelece a importância de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p.09).

Esse objetivo é relevante para a análise de temas contemporâneos, como o fascismo e o neonazismo, uma vez que as tecnologias digitais desempenham um papel central tanto na disseminação dessas ideologias quanto na sua desconstrução no ambiente educacional.

Atualmente, o conceito de metodologias ativas apresenta diferentes perspectivas no contexto educacional. Uma visão mais simplificada as descreve como um conjunto de técnicas para aumentar o engajamento dos alunos nas aulas. Outra abordagem mais complexa, define como estratégias pedagógicas centradas na participação ativa dos estudantes, com o professor atuando como mediador ou mentor, promovendo um aprendizado mais autônomo e colaborativo. Por fim, há educadores e gestores que ampliam ainda mais o conceito, considerando as metodologias ativas como parte de uma transformação educacional mais ampla, que integra toda a comunidade escolar em projetos participativos e promove um modelo de ensino mais dinâmico e integrado (Moran, 2019).

Uma das metodologias ativas que costumo utilizar com as turmas de sexto ano é a “Rotação por Estações”. Vou descrever brevemente essa atividade. Após organizar os estudantes em grupos de até quatro integrantes, cada grupo é alocado em uma estação dentro da sala de aula. É importante garantir que pelo menos uma das estações utilize uma ferramenta digital. Em seguida, distribuo as tarefas aos grupos e oriento a pesquisa (Moran, 2019).

²⁰ Outros exemplos de metodologias ativas estão presentes na pesquisa, através da fonte: LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; LORETO, E. L. S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967>. Acesso em: 30 jun. 2023.

Cada estação conta com um tipo específico de instrumento de pesquisa: em uma delas, os estudantes utilizam o livro didático; em outra, assistem a um vídeo; em outra, analisam um texto complementar. Para que a atividade funcione, os vídeos e textos precisam estar previamente baixados no *notebook* ou em um HD externo, pois o sinal de internet na escola é instável nas salas de aula. O objetivo é que todos os estudantes passem por todas as estações através de um rodízio, que ocorre após a conclusão de cada tarefa. Dessa forma, todos têm a oportunidade de explorar todos os recursos de pesquisa disponíveis.

Mesmo trabalhando com outros instrumentos de pesquisa e aprendizagem, o livro didático de História está presente na escola em que atuo. Conforme verificado no questionário que apliquei, ele é frequentemente utilizado pelos estudantes. Por essa razão, vou discutir como o livro didático de História é produzido e como é escolhido pelos professores da Rede Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte.

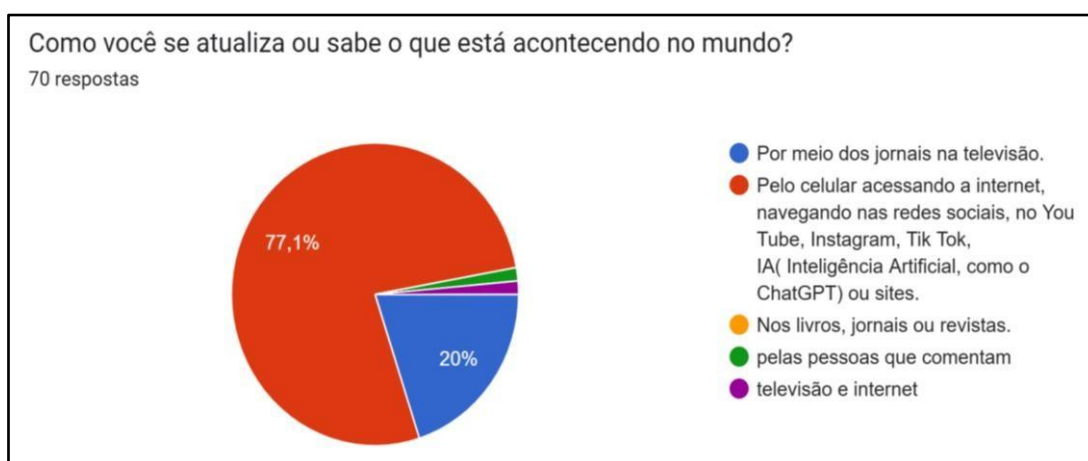
O livro didático resulta de escolhas feitas pelo autor para atender às exigências do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD). De acordo com Cavalcanti (2016), embora tenha um autor principal, o livro didático é, na verdade, o produto do trabalho conjunto de diversos profissionais, como pesquisadores iconográficos, revisores, diagramadores e editores. Todos eles, de maneiras distintas, contribuem para a autoria em diferentes etapas da elaboração do livro.

Como principal instrumento do processo educativo, entendo que os professores e as professoras também têm uma parcela de autoria do livro. Na medida em que complementam, acrescentam ou atualizam informações que não foram contempladas no manual didático, por causa das escolhas feitas pelos profissionais citados. No entanto, a implementação de informações complementares nem sempre é viável, pois exige tempo para organizar e planejar esse material adicional. Por isso, uma das alternativas que escolho para enriquecer o conteúdo em sala de aula é recorrer à História Pública, em especial a História Pública Digital.

A relação entre a História Pública Digital e o livro didático de História é um tema de relevância na contemporaneidade. A Internet revolucionou a forma como as informações são acessadas e disseminadas, tornando-se uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o livro impresso ainda exerce influência na construção do conhecimento histórico, sendo uma fonte tradicional e confiável. Nesse sentido, é fundamental compreender como essas duas formas de comunicação histórica se complementam e se influenciam mutuamente, contribuindo para uma abordagem mais abrangente do passado.

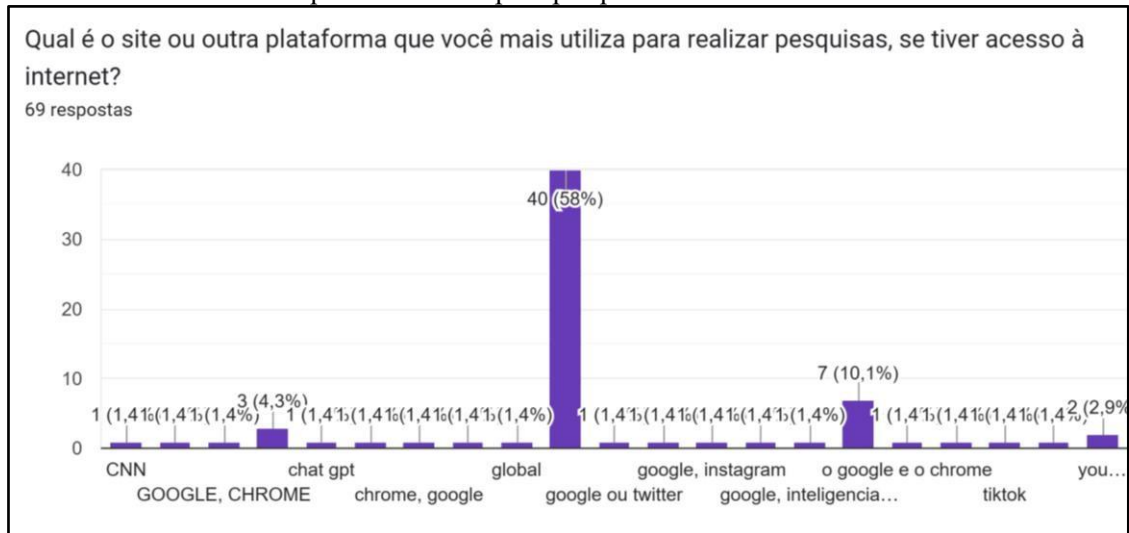
Para identificar como os estudantes se mantêm informados sobre os eventos e notícias globais fiz o questionamento a seguir, com opções para marcarem: “Como você se atualiza ou sabe o que está acontecendo no mundo?”. Como demonstra o gráfico 02, as respostas indicam que a maioria dos estudantes se atualiza sobre o que está acontecendo no mundo, principalmente através do celular e da Internet, utilizando redes sociais como *YouTube*, *Instagram* e *TikTok*, além de Inteligência Artificial como o *Chat GPT*. Também há menções ao uso de jornais na televisão como uma fonte de informação. Essa diversidade de fontes reflete a forma como os estudantes do José do Patrocínio buscam se informar nos dias de hoje, combinando mídias tradicionais e digitais.

Gráfico 02 – Atualização sobre o que está acontecendo no mundo



Fonte: autoria própria (2024).

Para verificar o uso da rede mundial de computadores pelos estudantes da escola fiz o seguinte questionamento: “Qual é o site ou outra plataforma que você mais utiliza para realizar pesquisas, se tiver acesso à internet?”. Os dados coletados indicam que o “Google” é a plataforma mais utilizada para pesquisas, com a maioria dos participantes da pesquisa mencionando-o repetidamente, como pode ser verificado no gráfico 03.

Gráfico 03 – Plataforma que mais utiliza para pesquisas

Fonte: autoria própria (2024).

Muitos destacaram que o Google oferece uma vasta quantidade de informações, tornando-se a principal fonte de pesquisa. Além do Google, o “Instagram” também foi citado várias vezes, sugerindo que alguns usuários utilizam essa rede social como uma ferramenta para buscar informações. O “YouTube” foi mencionado como uma plataforma de pesquisa, indicando que as pessoas buscam informações em vídeos. O termo “celular” foi indicado, referindo-se à ferramenta de acesso à Internet, embora não se trate de uma plataforma específica. O “Chrome”, que é um navegador, foi referido em conjunto com o Google, mostrando que é uma opção popular para acessar informações.

Além disso, o “Chat GPT” foi apontado como uma ferramenta de inteligência artificial, refletindo o uso de novas tecnologias para pesquisa. Sites de notícias como “CNN” e “G1” também foram citados, indicando que algumas pessoas buscam informações em fontes de notícias. Por fim, o “Tik Tok” foi assinalado como uma plataforma de pesquisa, o que demonstra a tendência crescente de buscar informações em redes sociais de vídeo.

Esta análise oferece uma visão parcial, baseada na amostra dos participantes do questionário, sobre as plataformas mais utilizadas para pesquisas na Internet. Os dados evidenciam a predominância do Google como principal ferramenta de busca, ao mesmo tempo em que revelam a diversidade de outras fontes mencionadas pelos usuários.

Esses resultados permitem estabelecer relações entre o uso da Internet pelos estudantes do José do Patrocínio, o ensino de História e a História Pública. A facilidade de acesso à informação nas redes traz desafios significativos, como a disseminação de desinformação. Isso destaca a necessidade de um ensino de História que vá além do conteúdo, um ensino que oriente

os estudantes a navegarem criticamente no ambiente digital, desenvolvendo habilidades para reconhecer e combater a desinformação.

Poderia ter sido incluída na pesquisa uma questão específica sobre o “site” ou “portal” utilizado pelos estudantes para realizar suas pesquisas, levando em conta que, em 2021, 90% dos domicílios brasileiros já tinham acesso à internet, conforme divulgado pelo IBGE. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), no módulo de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) de 2021, houve um aumento significativo no acesso à Internet em relação a 2019, especialmente na área rural, onde o acesso subiu de 57,8% para 74,7%, embora ainda permaneça inferior ao da área urbana, que passou de 88,1% para 92,3%. A pesquisa também revelou que o celular é o dispositivo mais utilizado para acessar a Internet em casa, com 99,5% dos usuários, seguido pela televisão (44,4%), que ultrapassou o computador (42,2%) como o segundo equipamento mais utilizado para esse fim (IBGE, 2024)²¹. Apesar de cada vez mais amplo o acesso à Internet, ele tem desafios. A baixa qualidade de conexão – muitos usam 3g e 4g -, menos celulares do que membros do núcleo familiar (o que faz que o estudante não tenha tanto tempo assim com o aparelho) e planos de Internet que privilegiam acesso redes sociais e apps específicos (como TikTok, Instagram e Youtube).

A necessidade dessa pergunta seria para identificar o local ou a plataforma em que as informações estão sendo pesquisadas. Geralmente, quando iniciamos uma busca nos navegadores de busca na Internet, um resultado recorrente é o portal da Wikipédia, a enciclopédia livre, que não tem um caráter oficial, é legitimada pela sociedade, não por uma autoridade. Um estudo realizado pelos professores Diego Leonardo Santana e Dilton Maynard (2017) sobre a plataforma utilizada para o revisionismo negacionista, a Metapedia, identificou que o acesso a esse portal pode ser direcionado pela *Wiki*. O artigo deles analisa como a plataforma Metapedia, uma enciclopédia alternativa às enciclopédias oficiais - a definição de enciclopédia alternativa é caracterizada pela Metapedia - utiliza o revisionismo negacionista para reescrever eventos históricos e propõe uma reflexão sobre o impacto dessa “história” na educação e na intolerância. (Santana; Maynard, 2017).

A conclusão do artigo constatou que o uso do portal Metapedia é pequeno, mas tem um impacto na educação. ‘Neste artigo privilegiamos evidenciar como ela funciona enquanto um

²¹ Mais informações sobre o uso das tecnologias de informações estão disponíveis na fonte: IBGE. Informações atualizadas sobre tecnologia da informação e comunicação. *IBGE Educa*, 2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-dainformacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 09 ago. 2024.

suporte pedagógico que tem fins doutrinários e expõe uma visão “alternativa” (para usar o termo do próprio site) de mundo e da História’. (Santana; Maynard, 2017).

O advento da Internet transformou significativamente a relação entre a História e seu público, ampliando tanto o número de consumidores quanto de produtores de conteúdo histórico. Segundo Malerba (2017), o público de História aumentou com o advento da Internet, assim como aumentou os autores de história sem o manejo das fontes. Enquanto até o século XIX a ciência História era predominantemente direcionada a estadistas e elites sociais, com a mídia livro sendo o principal meio de difusão. Atualmente a democratização da informação permitiu que novos atores, muitas vezes sem o rigor acadêmico necessário, participassem da produção de narrativas históricas.

Neste cenário, plataformas digitais como a Metapédia, analisada por Santana e Maynard (2017), exemplificam os desafios que essa transformação impõe. Embora o portal tenha alcance limitado, sua estratégia revisionista e negacionista utiliza o rápido acesso à informação online para reescrever eventos históricos, apresentando-se como uma “enciclopédia alternativa”. Essa prática pode influenciar as percepções históricas dos estudantes, que frequentemente buscam conteúdos rápidos e resumidos na Internet. Assim, a expansão do público gerador e consumidor de História, aliada ao fácil acesso às plataformas digitais, evidencia tanto as oportunidades quanto os perigos dessa nova dinâmica na relação entre História, educação e sociedade.

Os dados que vou apresentar são referentes às seguintes perguntas: “Você já ouviu falar sobre fascismo?”, “Se a resposta foi sim, como você tomou conhecimento sobre o fascismo?” e “Com base no seu conhecimento, poderia escrever sobre fascismo?”. Em relação à primeira pergunta, 82% dos alunos responderam que não, enquanto 18% afirmaram que sim. Entre os que responderam sim, as fontes de conhecimento sobre o fascismo variaram, incluindo a televisão, jogos de futebol, vídeos, redes sociais e a escola. Dessas respostas²², vou destacar as seguintes:

“Futebol, chamaram Vini Jr de macaco e de preto, não só o vini, mas com varios outros jogadores”.

“eu tomei conhecimento sobre o fascismo na italia pela televisão”.

“eu não sei o que esse negócio faz”.

“não sei muito mas onde vi sobre o fascismo era um xingamento acompanhado de genocida”.

²² Transcrevi, preservando a escrita original.

“o fascismo foi criado e ganhou força na Itália entre o século IX e X, o regime de Stalin fortaleceu”.

“já ouvi citações em vídeos, mas não sei sobre o que se trata”.

“o ideal fascista, assim se tornando um símbolo ditatorial” “o fascismo é coisa de história com o conhecimento”²³.

Pude constatar que o termo “fascismo” está presente no cotidiano de alguns estudantes, embora eles não tenham conseguido definir seu significado de forma precisa, o que é compreensível dada a complexidade do conceito. No entanto, uma das respostas associou o termo ao racismo que jogadores de futebol vêm sofrendo, indicando uma percepção de que a ideologia está ligada a práticas violentas. Outra resposta relacionou o fascismo ao uso da expressão “genocida” como um insulto.

Com relação ao próximo grupo de perguntas, o resultado indica um nível maior de conhecimento, como foi observado nas respostas das perguntas: “Você já ouviu falar sobre nazismo?”, “Se a resposta foi sim, como você tomou conhecimento sobre o nazismo?” e “Com base no seu conhecimento, poderia escrever sobre o nazismo?” Dentre os participantes, 66% responderam que não, enquanto 34% responderam que sim. As fontes de conhecimento mencionadas foram as mesmas, com a adição de livros, filmes e plataformas digitais, incluindo canais do YouTube. Para exemplificar as fontes de conhecimento, vou listar algumas respostas específicas.

“por livros e canais no youtube”.

“descobrir o nazismo através das redes sociais e professores. através de notícias na internet”.

“citações em vídeos e também em pesquisas”.

“eu passei a conhecer e saber melhor sobre o assunto por trás de uma polêmica na internet sobre uma famosa. Sei que nazistas são pessoas que apoiavam um tipo específico de morte e coisas ruins”.

“na internet”.

“assistindo vídeos no youtube”.

“com as histórias na internet e filmes”.

²³ Esses trechos selecionados provêm do questionário “Como você adquire conhecimento”.

“ouvindo histórias de *ritler*, personagens falando sobre nazismo e pesquisando para entender mais”.

“o *nacismo* e o *nascimento*”.

“eu tomei conhecimento do nazismo por meio das plataformas digitais”. “tomei conhecimento com *dites*²⁴ e pelo livro eu conheci muitas coisas mais não me lembro muito”.

Para exemplificar as fontes de conhecimento, vou listar algumas respostas específicas dos alunos que responderam ao questionário:

“por livros e canais no youtube”.

“descobrir o nazismo atravez das redes sociais e professores. atravez de noticias na internet”.

“citações em videos e também em pesquisas”.

“eu passei a conhecer e saber melhor sobre o assunto por trás de uma polêmica na internet sobre uma famosa. Sei que nazistas são pessoas que apoiavam um tipo específico de morte e coisas ruins”.

“na internet”.

“assistindo videos no youtube”.

“com as histórias na internet e filmes”.

“ouvindo histórias de *ritler*, personagens falando sobre nazismo e pesquisando para entender mais”. “o *nacismo* e o *nascimento*”.

“eu tomei conhecimento do nazismo por meio das plataformas digitais”.

“tomei conhecimento com *dites* e pelo livro eu conheci muitas coisas mais não me lembro muito”.

Este conjunto de dados revela não só o interesse dos estudantes pelo tema do nazismo, como evidenciado nas respostas em que a palavra “pesquisa” aparece, mas também a tendência de buscar informações na Internet, com algumas respostas especificando a pesquisa em sites. Essas respostas indicam a curiosidade que o tema desperta.

Em resposta à pergunta “Com base no seu conhecimento, poderia escrever sobre o nazismo?”, constatei que muitas respostas dos alunos associaram o nazismo à figura histórica de Hitler, à perseguição aos judeus, à ideologia destrutiva, e ao período da Segunda Guerra Mundial. Esses resultados indicam que os alunos tendem a caracterizar o nazismo como um

²⁴ As palavras destacadas sugerem ser na sequência que aparecem no texto: Hitler, nazismo, nascimento e sites. Mesmo sendo estudantes do 8º ano e do 9º anos, eles ainda estão em processo de alfabetização.

fenômeno histórico personificado por Hitler e limitado à Segunda Guerra, percebendo-o como uma ideologia do passado. No entanto, é essencial que o estudo do fascismo e do nazismo vá além dessa perspectiva, mostrando que essas ideologias ainda existem, disfarçadas, para serem aceitas na sociedade. Isso é essencial para que a sociedade saiba identificar e compreender o fascismo e o nazismo como ameaças contínuas à democracia.

A escolha pela História Pública digital no Ensino de História é fundamental para minha prática pedagógica, pois sua linguagem acessível facilita a aproximação entre o conteúdo da aula e o estudante. Integrando recursos audiovisuais disponíveis no YouTube, como filmes, documentários e videoclipes musicais, nas aulas da Escola Municipal Professor José do Patrocínio, consigo explorar uma variedade de perspectivas e formas de expressão. Esse cuidado em selecionar materiais que estejam em sintonia com o tema trabalhado em sala de aula contribui para tornar o conteúdo mais envolvente e relevante para os alunos e alunas. Além disso, percebo que essa abordagem facilita a interação dos alunos com o material, deixando-os mais à vontade e motivados para participar ativamente das aulas.

Considero a História Pública uma ferramenta essencial para a disseminação, aquisição e produção do conhecimento histórico, permitindo que os estudantes percebam de forma concreta a dinâmica da ciência histórica e se reconheçam como agentes da história ao interagirem ativamente com seus conteúdos.

A História Pública está cada vez mais inserida no mundo digital, onde tanto historiadores públicos quanto leigos participam ativamente da produção e disseminação do conhecimento histórico. A Internet se tornou um espaço poderoso para a criação de histórias acessíveis a todos; contudo, esse ambiente também traz desafios, como a diluição da autoridade tradicional do historiador acadêmico na produção do conhecimento histórico. Como observa Malerba (2017), “Mais e mais pessoas comuns estão usando tecnologias online para acionar o passado (e também falar de história), e os historiadores devem estar alertas a essas mudanças” (Malerba, 2017, p.143).

Essa dinâmica se reflete na diversidade de autores que habitam o ciberespaço. Nesse universo virtual, é possível encontrar contribuições históricas de intelectuais renomados, empresários, e até motoristas de ambulância, todos participando ativamente da disseminação do saber. A pluralidade de vozes e perspectivas no ciberespaço não apenas enriquece o debate acadêmico, mas também amplia as possibilidades de aprendizado e reflexão. Entretanto, as contribuições desses cronistas da “história viva” são importantes para manter um diálogo entre a sociedade e a academia. “Mas vale lembrar, também, o caso de pessoas com algum estoque

de conhecimento histórico manejando esse conhecimento na prática política cotidiana, à esquerda e à direita do espectro político” (Malerba, 2017, p.147).

O espaço escolar também é impactado pela atuação dos historiadores acidentais ou incidentais, que produzem e disseminam narrativas históricas nas redes digitais, muitas vezes desqualificando a autoridade do professor. No entanto, é importante reconhecer que, apesar dessas interferências problemáticas, a sociedade como um todo contribui de forma mais ampla e complexa para as narrativas históricas. Essa ampliação inclui não apenas iniciativas de cidadãos comuns, mas também a participação de historiadores qualificados que, por meio das mesmas redes digitais, promovem debates críticos e democratizam o acesso à História (Malerba, 2017). Essa dinâmica exige que o professor esteja atento ao que seus aluno(a)s consomem nas redes e que valorize tanto o enfrentamento ao revisionismo distorcido quanto o uso pedagógico de conteúdos qualificados disponíveis no ambiente digital.

Entre as práticas políticas citadas, as que têm sido objeto de pesquisa na atualidade, são as ideias políticas de grupos neonazistas que circulam na rede digital. Esses grupos utilizam a Internet para difundir suas ideias, criar sites, e organizar eventos, incitando a prática de atos violentos, além de oferecerem diversos materiais como: textos, imagens, cartazes, postagens e símbolos com apologia ao nazismo.

O *ciberespaço* tem sido instrumentalizado pela extrema direita desde o início do século XXI, utilizando sua economia e agilidade para disseminar rapidamente ideologias extremistas. Conforme discutido por Maynard (2013), a internet se tornou uma ferramenta pioneira para a extrema direita, facilitando a propagação do que ele denomina a “banalidade do mal”. Diante desse contexto, o papel do historiador é crucial para denunciar os riscos inerentes à normalização dessas ideias nas redes. Como professora de História, considero fundamental alertar sobre os perigos da normalização dessas ideias nas redes. No ambiente escolar, é essencial problematizar a atuação desses grupos, capacitando os estudantes a identificarem e reconhecer práticas racistas e intolerantes, garantindo que a educação funcione como uma barreira contra a difusão de discursos de ódio.

Em análise promovida pela pesquisadora Dias (2007) foram identificados 12.600²⁵ sites com conteúdo racistas, revisionistas e neonazistas. Sua preocupação foi tanto em explicar esse

²⁵A autora traz outros detalhes sobre esses sites em sua dissertação. Fonte:

DIAS, A. A. M. *Os anacronautas do teutonismo virtual: uma etnografia do neonazismo na internet*. 2007. 329f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=496597&tipoMidia=0>. Acesso em: 18 abr. 2024.

fenômeno, quanto em denunciar os crimes cometidos na rede. A pesquisadora afirma que: “o discurso incitava não apenas ao racismo, mas também à prática do assassinato, e às diversas outras iniciativas contra a vida, contra os direitos humanos, contra valores, defendidos por mim como essenciais para a convivência humana” (Dias, 2007, p. 27).

Concordo com essa visão, especialmente diante dos frequentes casos de violência nas escolas, nos quais os responsáveis frequentemente possuem materiais neonazistas. As ideias e práticas que surgem no ciberespaço estão cada vez mais chegando ao ambiente escolar, como evidenciado em dissertações do Profhistória²⁶ que tratam desse tema.

As ideias e práticas racistas, revisionistas e neonazistas que emergem do ciberespaço estão sendo incorporadas ao ambiente escolar, como demonstrado em dissertações do Profhistória que abordam o tema. Ao pesquisar no site do Profhistória, identifiquei sete dissertações que discutem fascismo e/ou nazismo. Essas dissertações também analisam o uso das redes sociais pelos jovens e, seja como produto final ou ao longo de sua construção, estão conectadas à História Pública. A leitura dessas dissertações me proporcionou uma compreensão de como o tema é representado nos livros didáticos de história e das lacunas que ainda existem. Estabeleci um diálogo com quatro dessas sete dissertações selecionadas.

1.4 Dissertações do Profhistória que dialogam com a pesquisa

A dissertação de Cícero Anderson de Almeida Bezerra tem como objeto o fascismo, analisado como fenômeno do tempo presente. Bezerra estabelece relações entre o uso da Internet e das redes sociais pelos jovens e os crimes de ódio praticados nas escolas. Ele apresenta várias ocorrências desses crimes de ódio e reflete sobre como o nazismo e o fascismo são apresentados nos livros didáticos.

O trecho destacado fornece uma análise crítica de Bezerra (2018) sobre a forma como os livros didáticos de História do Ensino Médio ainda apresentam uma narrativa decorativa e desconectada da realidade dos estudantes. Essa análise é particularmente relevante para minha

²⁶ Sobre essa afirmação, a autora revela outras informações em sua pesquisa. Fonte: BEZERRA, C. A. A. “*O Fascismo é fascinante, deixa a gente ignorante e fascinada*”: Ensino de História, livros didáticos e a emergência das ideias fascistas no espaço escolar. 2020. 191f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Centro de Humanidades, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601579>. Acesso em: 23 abr. 2024.

pesquisa, que busca promover o desenvolvimento da empatia histórica. Segundo Bezerra (2018):

As abordagens relacionadas a esses temas nos livros didáticos de história parecem não ser capaz de atingir a todo esse público, de modo a sensibilizá-lo, levando-os a atitudes empáticas no presente. O maior desafio parece ter sido o de transpor didaticamente os conhecimentos históricos e as pesquisas acadêmicas feitas no âmbito da historiografia para a realidade escolar, aproximando a narrativa do cotidiano dos estudantes e desconstruindo a visão de que a história é uma disciplina decorativa, sem importância e de textos longos e enfadonhos que nada tem a ver com a realidade. (Bezerra, 2018, p. 75).

O autor discute a história dos conceitos de autoritarismo e fascismo, analisando o aumento das ideias fascistas no Brasil e no mundo no século XXI. Ele apresenta uma visão geral da presença contínua de discursos conservadores e autoritários no Brasil atual, o papel das ideologias conservadoras nas sociedades de classe, suas características principais, as lutas sobre a memória e os planos conservadores em andamento no país, focados no ensino de História. Estuda o fascismo como um evento atual e sua representação em livros didáticos. Também, examina a estrutura do currículo de História e a criação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. Usando os livros de História do Ensino Médio do PNLD 2018, destaca como as representações e narrativas são apresentadas sobre o conceito de fascismo, principalmente nos dois livros mais usados no Ceará. O seu produto é uma HQ para trabalhar o conceito de fascismo na História e em outras disciplinas.

A dissertação de Cícero Anderson de Almeida Bezerra apresenta aproximações com a minha pesquisa. Ambas analisam a representação do fascismo no Ensino de História, destacando a necessidade de aproximar a narrativa histórica da realidade dos estudantes. Bezerra (2018) enfatiza que os livros didáticos de História frequentemente apresentam uma abordagem decorativa e desconectada do cotidiano dos estudantes, um ponto que também identifiquei em minha análise dos materiais didáticos, especialmente no PNLD 2020 e 2024. Assim como Bezerra, reconheço o desafio de transpor os conhecimentos historiográficos para a sala de aula de maneira didática e acessível, promovendo uma visão crítica e engajada da História.

Além disso, a relação entre o uso da internet, redes sociais e o aumento de discursos de ódio e ideias fascistas, que Bezerra explora em sua dissertação, dialoga com minha abordagem sobre o papel das novas tecnologias na disseminação de ideologias autoritárias. Ambos os trabalhos reconhecem a importância de capacitar os estudantes a compreenderem e resistir a

essas manifestações por meio do desenvolvimento de atitudes empáticas e reflexivas, alinhadas com a proposta de empatia histórica que utilizo em meu caderno de atividades.

Por fim, o produto desenvolvido por Bezerra, uma HQ para trabalhar o conceito de fascismo, complementa minha proposta de atividades educativas que conectam o fascismo histórico às suas manifestações contemporâneas. Ambos os produtos buscam inovar no ensino de História, utilizando ferramentas didáticas criativas para sensibilizar os estudantes e promover uma aprendizagem significativa.

A dissertação “Análise dos fenômenos do fascismo nos livros didáticos aprovados pelo PNLD (2018) Ensino Médio” de Moraes (2018) também se preocupa com a forma que o fascismo é representado nos livros didáticos do Ensino Médio. Por meio da análise do conteúdo sobre o fascismo presentes nos livros de História, Moraes (2018) afirma que falta uma reflexão aprofundada sobre o fenômeno fascista, assim como algumas lacunas, como uma discussão sobre o Holocausto. O tema é importante porque:

Atualmente, existem grupos de jovens ressurgentes do fascismo no Brasil e no mundo, perpetrando ações violentas contra grupos sociais específicos, como homossexuais, negros, nordestinos e até mesmo moradores de rua. É comum, por exemplo, vermos notícias de casos de racismo dentro do futebol europeu, e até mesmo do brasileiro. (Moraes, 2018, p. 10).

As observações de Moraes (2018) sobre a representação do fascismo nos livros didáticos estão relacionadas à minha preocupação com a disseminação de ideologias extremistas na Internet. Quando os materiais didáticos não tratam temas como o fascismo com a profundidade e o contexto necessários, eles podem contribuir para a banalização e a normalização de discursos fascistas entre os jovens, especialmente nas plataformas digitais. Essa banalização significa que os aluno(a)s podem não compreender completamente a gravidade e as consequências históricas das ideologias fascistas.

O produto da dissertação de Moraes é uma proposta de capítulo de livro didático de História sobre o fascismo, voltado para o 3º ano do Ensino Médio, mas que pode ser utilizada por professores do Ensino Básico. A escrita do capítulo contém, conteúdo e imagens, de forma crítica e sintética.

Minha dissertação estabelece proximidade com a de Moraes (2018) ao compartilhar a preocupação com a representação inadequada do fascismo nos livros didáticos e suas implicações para a formação crítica dos estudantes. Enquanto Moraes aponta a falta de reflexão aprofundada e lacunas importantes, como a ausência de uma discussão sobre o Holocausto,

também destaco como essa superficialidade pode facilitar a disseminação de ideologias extremistas, especialmente no ambiente digital.

Ambas as pesquisas ressaltam a necessidade de abordagens didáticas que promovam uma compreensão crítica e contextualizada do fascismo, para combater a banalização de seus discursos. No entanto, enquanto Moraes propõe um capítulo de livro didático para o 3º ano do Ensino Médio, minha dissertação busca desenvolver atividades pedagógicas para o 9º ano do Ensino Fundamental. Além de abordar o fascismo, essas atividades buscam desenvolver a empatia histórica. Essa perspectiva complementa a de Moraes, ampliando a discussão para o impacto das ideologias extremistas no contexto digital e educacional.

Outra dissertação que trabalha com a temática do fascismo e do nazismo nos livros didáticos é a de Carlos Eduardo Miranda da Conceição intitulada “O nazismo nos livros didáticos de História brasileiros: contribuições para uma história do tempo presente”. Ela discorre sobre o avanço do nazismo e da necessidade de ampliar a discussão sobre o neonazismo a partir dos acontecimentos da atualidade.

Conceição (2019) faz algumas considerações sobre o neonazismo, discutindo como ele é retratado em uma obra específica e sugerindo que a discussão poderia ser ampliada para incluir acontecimentos contemporâneos, como: “os casos de violência e manifestações públicas de racismo, xenofobia e intolerância em alguns países europeus e americanos, inclusive no Brasil, muitas vezes liderados por grupos neonazistas”. (Conceição, 2019, p. 17-18).

Essa é uma preocupação que também compartilho. Em minha pesquisa, que analiso seis livros de História do 9º ano do Ensino Fundamental, constatei que essa discussão estava presente em apenas um deles.

Depois de discutir sobre o livro didático enquanto objeto de pesquisa no ensino de história e sua função social, ele analisa os capítulos sobre o nazismo das obras selecionadas do PNLD de 2018. Durante a análise se estabelece um diálogo entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, em “uma relação horizontal de mútua legitimação entre os saberes históricos acadêmico e escolar”. (Conceição, 2019, p. 23).

O autor não associa o crescimento do neonazismo com os discursos de intolerância nas redes, mas seu produto representa uma forma de enfrentar o crescimento dessa ideologia no mundo digital. O produto é a revista eletrônica “O nazismo e suas relações com o tempo presente”, desenvolvida como material de apoio a docentes e discentes concluintes do Ensino Médio.

Minha dissertação compartilha preocupações semelhantes às apresentadas por Conceição (2019), no que diz respeito à necessidade de ampliar a discussão sobre o neonazismo nos materiais didáticos. Enquanto Conceição analisa obras do PNLD de 2018 e propõe um diálogo entre os saberes histórico-acadêmico e escolar, meu estudo também identifica lacunas nessa abordagem, ao constatar que apenas um dos seis livros didáticos de História do 9º ano que analisei aborda de forma mais ampla o tema do neonazismo.

Além disso, ambos os trabalhos convergem na preocupação com a relevância contemporânea do tema. No entanto, minha dissertação vai além ao associar o crescimento de ideologias extremistas, como o neonazismo, aos discursos de ódio disseminados nas redes sociais. Enquanto Conceição propõe uma revista eletrônica como material de apoio para o Ensino Médio, meu produto pedagógico utiliza atividades didáticas voltadas para o 9º ano, com o objetivo de fomentar a empatia histórica e discutir os impactos das ideologias fascistas no contexto digital e educacional. Essas abordagens se complementam ao propor soluções educativas que ajudam a combater a banalização de discursos extremistas e a refletir sobre seus impactos na atualidade.

Dentro dessa mesma temática, chamou minha atenção a dissertação de Bruno Belloc Nunes Schlatter (2020), intitulada “A história que queremos: ensino de história, protagonismo e passado prático nas redes sociais”, que estabelece uma relação significativa com a História Pública. Schlatter (2020) destaca a importância do caráter público da prática histórica, enfatizando que seu objetivo não é simplesmente analisar a apropriação de temas e conceitos em um ambiente restrito, destinado apenas ao professor.

Em vez disso, ele foca na maneira como os alunos articulam e se envolvem com esses temas, tendo em vista um ambiente externo que permite a interação com um público mais amplo. O trecho destacado representa a forma como entendo a História Pública e as possibilidades de diálogo que ela permite entre os estudantes:

Entendo como fundamental o caráter público da atividade, pois não é o meu interesse analisar a apropriação de temas e conceitos em um trabalho fechado, feito apenas para os olhos do professor, e sim a forma como os alunos os articulam e se engajam com eles, tendo em vista um ambiente externo, para interagir com outro tipo de público-alvo. (Schlatter, 2020, p. 40).

Dentre as dissertações mencionadas, a de Schlatter (2020) se destaca por evidenciar explicitamente sua função pública, ainda que não utilize o termo História Pública de forma direta. Fagundes e Hahn (2021) reforçam essa ideia ao afirmarem que: “é provável que

professores estejam mesmo fazendo história pública com o público escolar - mesmo que não saibam dizer como, mesmo que não consigam qualificar a natureza do conhecimento histórico escolar que floresce de suas práticas cotidianas.” (Fagundes; Hahn, 2021, p. 165).

Além disso, um aspecto significativo na pesquisa de Schlatter (2020) é a escolha do público-alvo: sua dissertação foi desenvolvida com uma turma de nono ano, enquanto as outras dissertações mencionadas focaram no ensino médio. Essa escolha se alinha com a minha própria pesquisa, tanto em relação à temática abordada quanto ao perfil do público-alvo, criando um diálogo direto entre nossos trabalhos.

O produto é a descrição da sequência didática sobre o nazifascismo aplicada com os estudantes, assim como a análise das produções que eram postadas no *Facebook* por eles. O objetivo de Schlatter (2020) é oferecer estímulos para os estudantes produzirem seus próprios conteúdos para postarem no *Facebook* e não a postagem de uma análise de conteúdos já existentes. (Schlatter, 2020, p.37).

Minha pesquisa estabelece conexões com a de Schlatter (2020), em relação ao público-alvo e à preocupação com o engajamento dos alunos em atividades que transcendem os limites da sala de aula. Assim como Schlatter escolheu uma turma de 9º ano para desenvolver sua pesquisa, meu trabalho também se direciona a esse público, promovendo atividades pedagógicas que visam não apenas a compreensão dos temas abordados, mas também o envolvimento crítico e reflexivo dos estudantes com questões contemporâneas.

Enquanto Schlatter destaca o caráter público da prática histórica ao incentivar os alunos a criarem e compartilharem conteúdos nas redes sociais, minha dissertação complementa essa perspectiva ao integrar a História Pública como base metodológica. Utilizo essa abordagem para explorar a relação entre fascismo e as redes digitais, promovendo a empatia histórica e conscientizando os estudantes sobre os perigos das ideologias extremistas em ambientes digitais.

Por isso, a complementação dos conteúdos é a oportunidade que os professores e professoras têm de aproximar a pesquisa acadêmica da sala de aula, ofertando sempre que possível as novas pesquisas históricas. Essa é uma forma de combater a desinformação, diante de tantas informações falsas e de pessoas leigas que divulgam conteúdo histórico sem o cuidado que o profissional de História possui.

Na dissertação de Schlatter (2020), é enfatizada a importância da História Pública no ambiente escolar, destacando a necessidade de os alunos se engajarem com temas históricos em espaços públicos, incluindo as redes sociais. Essa perspectiva sublinha a relevância de

compreender como o passado é apropriado e discutido além dos limites do ambiente acadêmico tradicional, permitindo uma interação mais ampla e crítica com o público.

Esse caráter público da História torna-se ainda mais essencial quando consideramos as observações de Caldeira Neto (2020) sobre a trajetória do movimento integralista e neointegralista no Brasil. Assim como os alunos são incentivados por Schlatter (2020) a engajar-se criticamente com temas históricos nas redes, é necessário também um olhar atento para a forma como ideologias extremistas, como o neointegralismo e o neonazismo, se apropria do ciberespaço para disseminar suas ideias. Caldeira Neto (2020) mostra como esses movimentos oportunistas exploram momentos de instabilidade política para promover suas agendas, uma prática que hoje se estende às plataformas digitais, onde jovens podem facilmente entrar em contato com esses discursos.

O diálogo com Caldeira Neto (2020) estabelece uma conexão entre o passado e o presente ao abordar os movimentos de extrema direita. Em sua pesquisa, ele explora a trajetória do movimento integralista e neointegralista no Brasil, destacando seu caráter oportunista. Ele observa que “os neointegralistas normalmente dançam a valsa da política nacional. Em momentos de agitação política e de ondas conservadoras, os camisas-verdes enxergam possibilidades e tentam obter ganhos políticos.” (Caldeira Neto, 2020, n.p.).

Assim, tanto Schlatter (2020) quanto Caldeira Neto (2020) destacam a necessidade de uma abordagem pública da História que não apenas promova o engajamento dos estudantes com o passado, mas também os prepare para reconhecer e combater as ideologias extremistas que tentam se normalizar no presente, especialmente na Internet.

A análise de Caldeira Neto (2020) sobre o oportunismo dos movimentos integralistas e neointegralistas na política brasileira atual ressoa com as observações do pesquisador Jesus (2003), que explora a complexidade e a diversidade dentro dos movimentos neonazistas. Jesus (2003) defende a necessidade de uma compreensão mais profunda e diferenciada do neonazismo, criticando as definições simplistas e generalizadoras frequentemente encontradas tanto na mídia quanto na academia. Ele argumenta que, para uma análise precisa, é fundamental reconhecer a historicidade tanto do nazismo quanto do neonazismo. Nesse contexto, Jesus subdivide os movimentos neonazistas em dois níveis: partidos políticos e gangues, destacando como esses grupos utilizam a ideologia nazifascista e o discurso negacionista para consolidar sua influência.

Assim como Caldeira Neto (2020) expõe as estratégias dos neointegralistas para aproveitar momentos de crise política, Jesus mostra como partidos políticos de extrema direita

na Europa e nos Estados Unidos adotam táticas semelhantes para ganhar poder, frequentemente em aliança com gangues neonazistas. Ambos os autores revelam como esses movimentos extremistas não só sobrevivem, mas também se adaptam às mudanças sociopolíticas, reforçando a importância de uma análise crítica e informada sobre essas ideologias e suas práticas.

Essa conexão sublinha a necessidade de um entendimento mais complexo e detalhado das dinâmicas extremistas, tanto históricas quanto contemporâneas, para que possamos desmascarar e enfrentar eficazmente essas ideologias em suas diversas formas de manifestação, seja na política nacional ou no ciberespaço.

Para entender o neonazismo, é fundamental “analisar o que possibilitou e como se deu sua formação” (Jesus, 2003, p.67). Ele argumenta que o neonazismo é essencialmente uma revitalização da ideologia nazista, embora essa conexão seja frequentemente omitida, tanto pela mídia quanto por alguns acadêmicos. Esses estudiosos tendem a classificar o neonazismo como um movimento autônomo, apresentando novas definições e ideologias que o dissociam do nazismo original. Essa abordagem generaliza os grupos neonazistas, nivelando-os a outros movimentos, como nacionalistas, separatistas, partidos de direita, e neonazistas.

O autor destaca que, embora nem todo nacionalismo seja de direita ou fascista, “todo movimento nazifascista é nacionalista” (Jesus, 2003, p.67). Essa generalização pode gerar confusão, levando à incorreta associação de neonazistas com grupos nacionalistas de esquerda que promovem a afirmação cultural de povos e regiões.

Os jovens da atualidade estão sempre conectados e é importante que desenvolvam o senso crítico para conseguir identificar as ideologias que estão presentes nos discursos. Por isso, esse debate precisa sair da academia e ser levado para a sala de aula, promovendo uma atualização dos conteúdos presentes no livro didático e colaborando com a formação cidadã da aluna e do aluno. Essa é a proposta da dissertação, que pode ser concretizada no produto.

1.5 Relações entre “Ensino de História”, “História Pública” e “Neofascismo”

A aproximação entre o Ensino de História e a História Pública torna-se evidente quando discursos são disseminados em redes públicas virtuais por indivíduos apresentando interpretações distorcidas de eventos consolidados pela historiografia. Embora essas distorções possam levar a simplificações e relativismos que desqualificam a prática historiográfica, é importante reconhecer que a disputa de narrativas sobre o passado não é um fenômeno recente, mas uma característica histórica persistente. Assim, o debate público sobre a História vai além

das distorções, refletindo a contínua construção e reconstrução de significados atribuídos ao passado.

Estes discursos, frequentemente revestidos de uma pretensa neutralidade, ocultam interesses de segmentos sociais conservadores. A sala de aula, em particular, por meio do Ensino de História e do programa ProffHistória, configura-se como um ambiente propício para desconstruir os usos inadequados aos quais a História Pública tem sido submetida.

A análise das interseções entre o Ensino de História e a História Pública revela várias conexões relevantes, que são particularmente importantes para entender a interação entre esses campos no contexto contemporâneo. De acordo com Pacievitch (2021), essas conexões emergem ao examinar uma parte da literatura existente de Ensino de História e História Pública. O mapeamento da História Pública destaca a interação com diversas disciplinas, como a História Social do Trabalho, Cinema, Literatura, História Digital, Patrimônio e Educação. Esses diálogos são fundamentais para ampliar a compreensão de como o Ensino de História pode ser enriquecido pelas práticas da História Pública, especialmente ao abordar temas complexos como o neofascismo.

O interesse na História pública é recente no Brasil, todos os encontros científicos datam do século XXI. Enquanto o Ensino de História é objeto de pesquisa na academia desde 1980. A formação de um conjunto de pensadores/as especialistas em Ensino de História é percebida a partir de obras, como *Repensando a História* (Silva, 1984), *Os Cadernos Cedes* n. 10 (1984) e *Ensino de História: revisão urgente* (Cabrini *et al.*, 2005[1986]).

O mapeamento das produções brasileiras sobre História Pública realizado por Pacievitch (2021) revela importantes contribuições teóricas que ajudam a distinguir a prática dessa disciplina no país. Entre essas contribuições, Jurandir Malerba (2017) destaca-se ao discutir o surgimento da História Pública e as diferenças entre o historiador público e o historiador acadêmico tradicional. Ele aborda as audiências e a inserção dos historiadores nos debates públicos. Ricardo Santiago (2018), por sua vez, explora a natureza da História Pública no Brasil, fazendo uma conexão com a História Oral.

Segundo ele, a História Pública é o espaço onde o historiador atua fora dos limites da pesquisa acadêmica e do ensino, o que implica em uma distinção na produção histórica nesses diferentes âmbitos (Pacievitch, 2021). Santiago também reflete sobre a expansão das audiências e dos públicos envolvidos na História Pública, contribuindo para uma compreensão mais ampla da disciplina no contexto brasileiro.

As reflexões de Malerba (2017) e Santiago (2018), mapeadas por Pacievitch (2021), fornecem uma base teórica para entender como a História Pública pode ser integrada ao ensino de História de maneira a ampliar o alcance da disciplina para além dos muros acadêmicos. A distinção que Santiago faz entre a história produzida nos âmbitos acadêmico e público ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica que esteja atenta às audiências e contextos diversos em que o conhecimento histórico é consumido. Os adolescentes do Ensino Fundamental Anos Finais são públicos desse conhecimento histórico por múltiplas vias: games, séries de Streaming, Youtube, jogos de tabuleiro, conversas em casa, redes sociais – notadamente Tik Tok e Instagram.

Considero esse ponto relevante quando consideramos o papel da História Pública no combate a ideologias extremistas, como o neofascismo, que se propagam em espaços digitais e populares. Assim, a expansão das audiências e o engajamento dos historiadores públicos em debates contemporâneos, conforme discutido por Malerba (2017) e Santiago (2018), podem ser instrumentos valiosos para educadores que buscam conectar o ensino de História com as realidades atuais, promovendo uma educação crítica e consciente.

A produção histórica deve ser direcionada a uma audiência mais ampla, além do público acadêmico especializado, o que implica na criação de textos que sejam ao mesmo tempo rigorosos e acessíveis. Ao alcançar esse público mais vasto, é necessário que os textos de História Pública sejam envolventes e claros, evitando a complexidade teórica que caracteriza a comunicação entre especialistas. Essa abordagem é essencial para tornar a história compreensível e atraente para o público em geral, sem perder o rigor acadêmico.

Concordo que essa necessidade de clareza e envolvimento também se aplica ao trabalho dos professores de História, que precisam articular diferentes saberes históricos de forma a não os hierarquizar, mas sempre respeitando o rigor metodológico. Além disso, essas práticas pedagógicas devem estar alinhadas com as finalidades políticas do Ensino de História, o que, como sugere Pacievitch (2021), implica em uma História que tenha um propósito crítico e formativo na sociedade. Assim, a história ensinada nas escolas deve não apenas informar, mas também inspirar reflexão e ação crítica.

No produto da dissertação, serão incorporadas diversas fontes históricas para análise pelos estudantes, incluindo textos, filmes, documentários e canais de *YouTube*. Essa metodologia está em consonância com os princípios da História Pública, ao democratizar o acesso ao conhecimento histórico e torná-lo acessível a um público mais amplo além do ambiente acadêmico. Através de atividades escritas, a análise dessas fontes permitirá que os

estudantes interajam diretamente com diferentes narrativas e representações do passado, promovendo um engajamento crítico essencial para a formação de uma consciência histórica.

Além disso, ao reconhecer a história como uma construção social que se manifesta em diversas mídias, a pesquisa reflete a prática da História Pública de utilizar uma variedade de formatos para comunicar e interpretar eventos históricos. Dessa forma, a dissertação não apenas enriquece o Ensino de História, mas também contribui para a difusão de um conhecimento histórico crítico e acessível, em consonância com as finalidades políticas do Ensino de História, conforme discutido por Pacievitch (2021).

Para identificar os trabalhos de pesquisa relacionados ao Ensino de História e História Pública, Pacievitch (2021) consultou o banco de teses e dissertações da Capes e o banco de dissertações dos mestrados profissionais em rede, o Educapes. Duas dissertações foram analisadas.

As duas dissertações analisadas por Pacievitch (2021) conectam o Ensino de História à História Pública. A primeira, de Renan Rubim Caldas, da Universidade Fluminense, concluiu que o Ensino de História pode ser visto como uma forma de História Pública, destacando o papel dos professores como historiadores públicos. A dissertação mostra como o ensino de História, ao dialogar com os estudantes e suas memórias, contribui para a disseminação de novos conhecimentos históricos na sociedade. A segunda dissertação, de Pereira (2016), explora o uso das TDICSs na divulgação do conhecimento histórico, especialmente através de podcasts e plataformas digitais. Embora a pesquisa não aprofunde os processos de produção desses conteúdos, ela sugere um vínculo teórico entre o Ensino de História e a História Pública, posicionando os professores de História como atores centrais nesse processo.

O estudo de Pacievitch (2021) reforça como vejo o uso da História Pública pelo(a)s professor(a)s. Ele representa um instrumento acessível e próximo da realidade do estudante, por ter a possibilidade do uso da ferramenta digital. Ela considera importante o diálogo com as duas dissertações porque “demonstra que professores/as de História produzem e divulgam conhecimento histórico e, por essa razão, sua tarefa os aproxima de historiadores/as públicos/as”. (Pacievitch, 2021, p.123). Além do diálogo com as dissertações, há pesquisas no Ensino de História. Elas exploram como os estudantes formam conhecimento histórico sobre um tema, dão sentido à disciplina e usam saberes históricos na tomada de decisões. (Pacievitch, 2021, p.123).

Para concluir, Pacievitch (2021) apresenta quatro possibilidades de conexão entre Ensino de História e História Pública. Primeira, a conexão torna o conhecimento histórico

acessível ao grande público. Segunda, ela trata da retroalimentação da produção de conhecimento histórico, proporcionada pelos conhecimentos produzidos nas escolas e na academia. Terceira, o conhecimento histórico adquirido na escola atinge familiares, amigos e membros que fazem parte do círculo social do estudante.

A quarta, questiona se os jovens se apropriaram de instrumentos da crítica histórica. Eles precisam aprender a analisar e interpretar eventos históricos utilizando métodos e critérios que ajudem a distinguir a verdade da mentira. Por isso, é importante uma educação histórica crítica e abrangente, que capacite os jovens a navegarem pelas complexidades das narrativas históricas e a participar de maneira informada e ética na sociedade.

Os desafios do Ensino de História na interface com a História Pública são muitos. O debate é recente, discussões sobre as experiências nessa relação podem ser sistematizadas na formação inicial e continuada de professores. É relevante estimular discussões em eventos da área, como o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (Enpeh), o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, entre outros. (Hermeto; Ferreira, 2021) Assim como o intercâmbio entre os alunos de licenciatura e os professores atuantes, contando com laboratórios (Santiago, 2018) de cursos universitários, e Programas de Pós-Graduação com projetos de História Pública em outros países. (Hermeto; Ferreira, 2021).

Acrescento como um desafio no Ensino de História em conexão com a História Pública, acompanhar as narrativas revisionistas e negacionistas que circulam nas plataformas digitais. Essas narrativas vão de encontro ao trabalho comprometido do Historiador(a) e do Professor(a) de História. Daí a importância de um trabalho em parceria entre a História Pública e o Ensino de História. Os profissionais desses campos de atuação precisam ocupar os espaços em que há uma possibilidade de uma maior audiência, como na Internet. Dessa forma enfrentaríamos as narrativas revisionistas e negacionistas que circulam nas redes. Nas plataformas online, o movimento neofascista exerce influência no espaço público, difundindo sua ideologia. Esta observação foi feita pela antropóloga Adriana Dias (2007), cuja dissertação de mestrado mapeou a intersecção do racismo na rede cibernética com o neonazismo e o revisionismo. A internet é uma arena para a propagação de ideias nazistas (Dias, 2007, p. 37), e crimes de ódio são incitados neste ambiente digital.

Grupos de extrema-direita tiraram proveito da *Internet* para se fortalecerem, aproveitando suas brechas como um meio de comunicação seguro, atrativo e econômico. Desde o final da década de 1990, esses grupos começaram a usar a internet para divulgar suas ideias, utilizando estratégias simplificadoras como slogans e a construção de um inimigo comum. Este

inimigo, conforme observado por Paxton (2023), poderia ser qualquer grupo conveniente para seus propósitos, como negros, nordestinos, homossexuais ou judeus. Entre 1999 e 2007, esses grupos sul-americanos de extrema-direita exploraram as potencialidades da internet para difundir suas mensagens. (Maynard, 2013).

A Internet tem sido ocupada por grupos com ideias negacionistas, revisionistas e racistas há mais de 30 anos, mostrando um contínuo aprimoramento na disseminação dessas ideologias. No Brasil, o site da Revisão Editora, administrado por Castan, exemplifica como a internet flexibiliza papéis, misturando funções de edição, distribuição e autoria, além de manipular conteúdos para propagar valores nacionalistas, xenófobos, nazistas, neonazistas e antisemitas. A plataforma utilizava o texto eletrônico como ferramenta para alterar significados e formas de conteúdo, distanciando o leitor do material e permitindo maior apropriação e produção de conteúdo pelos usuários. (Jesus, 2011).

A reflexão sobre o uso do texto eletrônico pela Revisão levanta questões sobre como grupos neonazistas e/ou nacionalistas utilizam o espaço virtual para promover seus ideais. Essa prática levou estudiosos a identificarem a presença de um “*ciberfascismo*” na internet, indicando uma preocupação crescente com o uso das infovias por esses grupos para disseminar suas ideologias. (Jesus, 2011).

No ambiente digital, que engloba blogs, sites, vídeos, podcasts, jogos eletrônicos e outros, múltiplas vozes e interpretações históricas estão em constante apresentação. Isso pode proporcionar um acesso mais amplo à informação, o que é positivo. No entanto, esse ambiente pode gerar distorções, reforçar preconceitos e desvalorizar a própria disciplina da ciência histórica e seus praticantes. Reconhecer a influência das mídias digitais na formação da opinião pública e disseminação de conhecimento histórico é importante. No entanto, informações distorcidas ou tendenciosas também podem ser encontradas nesses espaços virtuais.

A novidade no cenário atual é a forma como o desejo pelo fascismo está sendo mobilizado e intensificado por uma propaganda mais eficiente do que a usada na primeira metade do século XX. Hoje o anúncio fascista é difundido pela internet, utilizando tecnologias algorítmicas de processamento de big data²⁷. Essas tecnologias permitem não apenas direcionar

²⁷ O artigo define Big Data como “o fenômeno de produção, processamento, análise e armazenamento de dados em grande escala”. Sobre o artigo, veja:

TEIXEIRA, I. V. *Inteligência artificial, big data e democracia: o caso Cambridge Analytica e a regulação de novas tecnologias no ordenamento jurídico brasileiro*. 2023. 26f. Monografia (Graduação em Direito) - Escola de Direito, Negócios e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6400/1/ISABELA%20VIEIRA%20TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

o conteúdo de propaganda ao público-alvo de maneira precisa, mas também realizar uma modulação psicológica.

Este último recurso vai além da simples manipulação, que era a técnica usada pelos antigos meios de comunicação, e tem a capacidade de moldar subjetividades de maneira mais profunda e eficaz. Ferramentas modernas, como big data e algoritmos, possuem uma capacidade sem precedentes para intensificar desejos fascistas no público. (Silveira; Amaral, 2022). Nesse contexto, o fascismo se apresenta como uma ideologia cuja expansão é potencializada pela lógica consumista e pela atuação das redes sociais, que são amplamente controladas pelas *big techs*. Essa relação entre manipulação tecnológica e a propagação de ideologias reforça como as emoções e desejos do público podem ser estrategicamente direcionados para atender a agendas específicas.

Desde seu início, antes do século XXI, a Internet já abrigava sites com conteúdo fascista e nazista. A diferença atual é que a evolução da rede e das tecnologias online, que não são ideologicamente neutras, permite a propagação desse tipo de informação com enorme rapidez. Essas tecnologias facilitam a reunião e o engajamento de pessoas que compartilham ideias antidemocráticas. A Internet contemporânea, com suas capacidades avançadas, possibilita a rápida disseminação de conteúdo fascista. Ainda, permite a criação de comunidades online que valorizam essas ideias, amplificando seu alcance e impacto. (Silveira; Amaral, 2022).

A propaganda moderna, impulsionada por tecnologias avançadas, desempenha um papel crucial na disseminação e fortalecimento do fascismo, refletindo e amplificando os desejos de uma sociedade em um contexto neoliberal. O Brasil exemplifica como a propaganda, agora disseminada por tecnologias algorítmicas, é essencial para a produção e intensificação do fascismo. Silveira e Amaral (2022, p. 287) observam que, se a atuação fascista tem espaço no plano político-governamental, é porque uma grande parcela da sociedade passou a desejá-la.

O historiador precisa realizar o movimento histórico que desafie e amplie a sua atuação e reafirme o papel de divulgador e construtor do conhecimento histórico. Isso significa que o historiador deve ser um comunicador ativo, ajudando as pessoas a entenderem e refletirem sobre a história de maneira crítica. Rovai (2020) enfatiza que o passado não deve ser simplificado ou transformado em um produto de consumo sem uma reflexão profunda. Isso inclui considerar como as narrativas históricas são construídas, como as informações são acessadas e circuladas, e os efeitos que essas práticas têm sobre a sociedade e sua consciência histórica. Em outras palavras, é crucial que o público compreenda os processos e contextos que moldam a História, em vez de consumir versões simplificadas ou distorcidas dos eventos passados.

Minha atuação como professora de História pode proporcionar a análise crítica das narrativas históricas produzidas que circulam nas redes, porque o convite para o movimento histórico feito por Rovai, também encontra lugar na sala de aula. Espaço em que o/a professor(a) de História vai utilizar o livro didático, produto da História Pública, como ferramenta para enfrentar as ideias neofascistas e distorcidas que circulam nas redes. Esse movimento capacita estudantes a absorver informações históricas e desenvolver habilidades críticas. Isso permite discernir entre conhecimento histórico sério e formas de negacionismo e distorções na sociedade.

De acordo com Rovai (2020), a História Pública tem facilitado diversas formas de engajamento em espaços antigos e emergentes, nos quais os historiadores devem participar ativamente. O papel do historiador nessas situações é agir como um agente provocador, mediador e colaborador da reflexão histórica. Isso implica não apenas em transmitir conhecimento histórico, mas também em instigar questionamentos, facilitar o diálogo e contribuir para uma compreensão mais profunda do passado. A autora convida o pesquisador a sair da sua zona de conforto, o espaço de produção de conhecimento e ensino, para dialogar com o público e se arriscar ao uso das novas tecnologias de comunicação.

A importância do historiador/professor como intelectual público que combate os abusos do passado é abordada em um artigo publicado pelo professor e doutor em História, Elvis de Almeida Diana. Depois de realizar uma revisão bibliográfica sobre as relações entre a História Pública, o Ensino de História, a Teoria da História e a História da Historiografia como um meio para o combate aos negacionismos. Ele formula a hipótese de que se compreendermos “o historiador e o professor de história como intelectuais públicos e seu papel ético e mediador, realizado junto aos diversos grupos sociais, acreditamos ser possível proporcionar o protagonismo dessas comunidades”. (Diana, 2024, p. 936).

Ao adotar essa postura de intelectuais públicos e éticos, os historiadores e professores de história podem desafiar estereótipos, simplificações e reducionismos promovidos pela mídia e pelo negacionismo em relação a grupos como negros, indígenas, mulheres e homossexuais. Eles têm o poder, não no sentido autoritário, de combater as narrativas que apresentam a violência histórica e a desumanização dessas comunidades de maneira superficial e anedótica, por meio de uma abordagem mediadora que reconhece a complexidade e a história de resistência desses grupos.

Constatamos então, que o Ensino de História, a História Pública e o neofascismo estão interconectados. A História Pública e o Ensino de História são fundamentais na resistência ao

revisonismo histórico que promove distorções. A partir desta perspectiva, o Mestrado em Ensino de História tem contribuído para o intercâmbio entre Ensino de História e História Pública.

Esse intercâmbio pode ser evidenciado nos artigos organizados no ebook “Ensino de História e História Pública: Diálogos nacionais e internacionais”. No destaque, a professora Ana Carolina Prohmann identifica as professoras como parte da audiência da História Pública, mas ressalta que elas não se limitam a ser receptoras; são também produtoras de saber histórico. Prohmann enfatiza o valor que as professoras atribuem aos processos de aprendizagem que se desenvolvem por meio das interações em sala de aula. (Álvares; Fagundes, 2022, p. 09).

Os livros didáticos, conforme a visão de Prohmann (2002), devem ser concebidos como ferramentas de comunicação que estão abertas ao diálogo com diversos públicos. Eles devem ser capazes de interagir com diferentes formas de conhecimento, ampliando assim as perspectivas históricas. Nesse contexto, a História desempenha um papel ativo ao se envolver em conversas com outras narrativas e saberes que às vezes não estão disciplinados. Destaca-se a importância do público não apenas como receptor de informações, mas também como colaborador no processo de construção do conhecimento histórico.

Assim, a História Pública é vista como um processo dinâmico e interativo, enfatizando não apenas o resultado final, mas também a interação e colaboração durante o processo de sua elaboração. Concordo com a autora, que o material didático é um meio acessível para alcançar as audiências. Ele permite o uso de outras linguagens e a criação de uma narrativa colaborativa.

O Profhistória, Mestrado Profissional em Ensino de História, publiciza a produção de professores-pesquisadores. Promove a difusão das dissertações nas diversas áreas de concentração, assim como, elabora e compartilha material didático para professores de História do Ensino Básico. O Mestrado Profissional em Ensino de História contribui para a História Pública ao produzir e disseminar ou difundir conhecimento histórico e educacional por meio de diversas tecnologias - o produto - as quais são o resultado dos textos dissertativos. O produto das dissertações pode contemplar diversas mídias, como jogos, HQs, vídeos, podcasts, caderno de atividades, entre outros.

Essas relações discutidas ao longo do texto refletem o objetivo do meu produto de dissertação: um caderno de atividades. Esse caderno inclui sugestões de textos e vídeos que abordam os perigos dos discursos de ódio no tempo presente. As atividades propostas visam desenvolver a empatia histórica, conforme defendida por Lee (2016). Para tanto, é conveniente uma discussão sobre o fascismo histórico e o neofascismo.

1.5.1 Algumas considerações sobre o Fascismo

Aparentemente, agora temos a capacidade de respirar em espaços públicos, principalmente no cenário educacional, pois superamos, por ora, dois riscos que afligiam o Brasil: a pandemia de Covid-19 e o governo Bolsonaro. O primeiro está controlado, enquanto o segundo precisa estar em observação. Os primeiros sinais de falta de ar foram há pouco mais de dez anos, com as manifestações pelo país em junho de 2013. A sociedade civil “apartidária” presente nessas demonstrações exigia melhorias em diversos setores governamentais através de seus atos de protesto. Eles tinham em mãos a liberdade de expressão, característica de um governo democrático. Entretanto, o que estava sendo expresso nas manifestações nos remetia a momentos trágicos da nossa História, como o retorno da Ditadura Militar.

Começaram a usar a “liberdade de expressão” para pôr em prática o projeto da extremadireita no Brasil, um fascismo à brasileira, nomeado de “bolsonarismo” por alguns intelectuais, como a antropóloga Isabela Kalil. Movimentos de extrema direita que estavam nas redes de internet de maneira marginal encontraram o espaço para atuarem sem pudor. O Bolsonarismo não desapareceu, nem está adormecido, ele continua exercendo influência no panorama político e social do país. Precisamos conhecer as raízes históricas do fascismo para entender o bolsonarismo e o apoio que receberam dos neonazifacistas, para apontar os meios para que eles não retornem.

A discussão sobre o fascismo na atualidade é particularmente relevante para mim. Assim como outros professores e professoras no Brasil, senti-me sufocada e intimidada em sala de aula logo após o resultado das eleições de 2018, era como se estivesse sendo silenciada. A ideia de que estudantes do Ensino Fundamental poderiam contestar os conteúdos do livro de História parecia improvável, mas se tornou uma realidade, em parte porque minha postura política sempre foi transparente. Mesmo diante desse cenário, continuei firme, encarando a sala de aula todos os dias com a determinação de não desistir da profissão.

Além da já conhecida desvalorização salarial, também tive que lidar com a imagem negativa da profissão, reforçada por “alguns formadores de opinião” em Natal. Agora, havia o desafio adicional de ser confrontada pelos estudantes com ideias “revisionistas”. Lembro bem de algumas frases que ouvi: “Ah, pensei que Olga tivesse lutado, quando foi presa, ela foi fraca” (discussão sobre a Segunda Guerra Mundial); “Sou obrigado a ver essa aula” (referindo-se à

ditadura civil-militar); e “Ah, o exército brasileiro é exemplar” (sobre Canudos). Isso foi em 2019.

Com a pandemia de Covid-19 em 2020, o ensino passou a ser realizado de forma remota em Natal. Em 2021, o contato presencial foi retomado apenas no segundo semestre, com o retorno às salas de aula, as atividades passaram a priorizar a integração dos estudantes e a readaptação ao convívio social, levando em conta as perdas e desafios enfrentados. Contudo, comecei a notar comportamentos preocupantes, como saudações nazistas, entre outros motivos mencionados anteriormente. Esses comportamentos persistiram em 2022, ano das eleições presidenciais. Com o retorno integral das aulas, os confrontos ideológicos voltaram, e a pauta das minhas aulas se concentrou em comparar as características de um governo fascista com as de um governo democrático.

Passei a utilizar exemplos que aproximavam o governo atual de um governo fascista, utilizando vídeos que mostravam o impacto de governos fascistas em diversas sociedades. Esses exemplos foram analisados oralmente com a participação dos alunos, geralmente no laboratório de informática (hoje sala multifuncional). Por isso, entendo a importância de abordar o fascismo e o neofascismo em dois tópicos distintos, embasados nas ideias de especialistas como Robert O. Paxton, Jason Stanley e Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus, que tratam do tema de uma maneira que aproxima o leitor da academia, atendendo assim ao convite da História Pública. Antes de prosseguir, vou apresentar os resultados do questionário que apliquei na escola que trabalho. Embora o questionário não tenha tido um caráter científico, ele foi útil para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema em questão. Aplicado no dia 26 de abril de 2024, o questionário foi respondido por 70 estudantes que ainda não haviam estudado o assunto, permitindo uma avaliação inicial de seus conhecimentos prévios. Muitos estudantes associaram o tema do nazifascismo à figura de Hitler, à perseguição aos judeus, à ideologia destrutiva e ao período da Segunda Guerra Mundial. Isso revela uma tendência de compreender o nazismo como um aspecto histórico personificado por Hitler. Entretanto, é fundamental que o estudo do fascismo e do nazismo supere essa perspectiva histórica restrita, destacando que essas ideologias ainda estão presentes, muitas vezes camufladas, para serem aceitas socialmente. Essa abordagem é essencial para capacitar a sociedade a considerar e combater o fascismo e o nazismo como ameaças persistentes à democracia, promovendo uma análise crítica de suas manifestações contemporâneas e seus impactos na convivência social.

Para uma compreensão do neonazismo, é necessário contextualizá-lo. Portanto, é pertinente discutir um tópico que conceitua o fascismo histórico. Para tratar este ponto vou

utilizar como referência Paxton (2023), historiador e cientista político americano, pesquisador do fenômeno fascista. Ele apresenta a necessidade de encarar o fascismo de maneira sutil, não de uma forma isolada na figura do ditador poderoso, mas de forma que examine as interações entre o líder fascista e a nação, e entre o partido e a sociedade civil. Conforme o autor, o partido nazista era um partido fascista. Levando em consideração essa afirmação, o neonazismo, neofascismo, nazifacismo são considerados ideologias fascistas. (Paxton, 2023, n.p.).

A ideia de que o fascismo ainda é uma possibilidade nos dias de hoje é defendida por meio de uma análise detalhada realizada por Paxton (2023), que abrange diversos elementos além da figura dos líderes fascistas. É fundamental compreender os movimentos fascistas, seus aliados e cúmplices, assim como as circunstâncias que permitiram a ascensão desses regimes ao poder. Para isso, são propostos cinco estágios do fascismo: a criação dos movimentos fascistas, o enraizamento, a chegada ao poder, o exercício do poder e o longo prazo: a radicalização ou entropia?

O primeiro estágio do fascismo envolve a criação dos movimentos fascistas. O estágio um é alcançado quando surge a percepção de que a democracia falhou, culminando na demonização de um grupo específico por tal fracasso. Então volta-se para um passado idealizado. Esse estágio é marcado por crises econômicas, sociais, políticas e morais, ressentimento, antipolítica e formação dos primeiros inimigos (Paxton, 2023, n.p.). Ele descreve alguns movimentos fascistas, enfatizando a Itália e a Alemanha. Eles surgem em reação às democracias que falharam. O Fascismo italiano surgiu em meio a muitos movimentos fascistas que se formavam em outros lugares da Europa, no período da Primeira Guerra Mundial.

Após analisar diversos movimentos fascistas na Europa, considerando sua base de apoio e retórica inicial, o autor conclui que compreender o fascismo apenas por suas origens é insuficiente. Segundo Paxton (2023, n.p.), esta abordagem oferece “apenas uma visão parcial e incompleta do fenômeno como um todo”. Para uma compreensão do fenômeno fascista, é necessário estudar tanto os movimentos iniciais quanto os subsequentes.

O segundo estágio do fascismo está associado aos movimentos que obtiveram sucesso na Itália e na Alemanha. Inclui também a análise do fracasso na França para compreender as condições que permitiram a incorporação das ações fascistas no sistema político. O movimento não chegou ao poder executivo, mas passou a influenciar as decisões políticas, obtendo parcelas do legislativo: “35 candidatos do Partito Nazionale Fascista (PNF) foram eleitos para a câmara italiana na chapa de Giolitti, inclusive o próprio Mussolini” (Paxton, 2023, n.p.). Esta fase foi

marcada por características como o anti socialismo, a retórica contrária à esquerda e ao cosmopolitismo, a desumanização de opositores e a expansão do apoio popular.

No terceiro estágio, a chegada ao poder, o autor apresenta as situações que ajudaram os movimentos fascistas que chegaram ao poder. Os fascistas não atingiram o poder por golpes ou eleições, mas através da formação de alianças com conservadores e elites que optavam por escolhas antissocialistas. Também tiveram o apoio das massas e chegaram ao poder em um governo democrático. “A verdade é que, até hoje, nenhuma insurreição golpista contra um Estado estabelecido levou fascistas ao poder.” (Paxton, 2023, n.p.).

O exercício do poder, correspondente ao quarto estágio do fascismo, caracteriza-se pela natureza dual do regime, marcada por uma disputa de poder entre um Estado “normativo” e um Estado “prerrogativo”. O Estado normativo era composto pelas autoridades legalmente constituídas e pelo serviço público tradicional, enquanto o Estado prerrogativo era formado pelas organizações paralelas dos partidos fascistas. A composição dos interesses no Estado dual demonstra que os regimes fascistas não eram estáticos, refutando a ideia de que, ao alcançar o poder, o líder fascista simplesmente consolidava seu controle sem enfrentar desafios, como afirmou Paxton (2023, n.p.).

Apesar da complexidade do Estado dual, ele era incompleto, excluindo a opinião pública e apresentando diversas áreas de tensão, incluindo conflitos entre fascistas e conservadores, entre o líder do partido e o próprio partido, e entre o partido e o Estado. Entre essas tensões, Paxton (2023, n.p.) destaca que “o conflito partido-Estado foi a área de tensão mais fácil e definitivamente resolvida pelos governos fascistas”.

O quinto estágio do fascismo é o longo prazo: radicalização ou entropia? O impulso da radicalização estava presente na Itália e na Alemanha, e eles se apresentavam de maneiras diferentes em cada país. “Apenas a Alemanha nazista passou por radicalização plena” (Paxton, 2023, n.p.). A radicalização na Alemanha foi expressa pela limpeza étnica promovida legalmente até o extermínio dos judeus. A radicalização da Itália se manifestou nas guerras expansionistas na África.

A abordagem da radicalização do fascismo fora da Europa é pouco explorada nos livros didáticos, que geralmente se concentram no genocídio dos povos judeus. No entanto, no caderno de atividades que integra o produto da minha dissertação, pretendo aprofundar os genocídios ocorridos na África, com especial enfoque na região correspondente à Namíbia, onde foram perpetrados genocídios pelos fascistas alemães, e na violência praticada pelos fascistas italianos durante a invasão da Etiópia.

O fascismo moderno não se repetirá na forma dos fascismos clássicos, mas se adaptará a novas formas e métodos. Movimentos contemporâneos de extrema direita, que moderaram sua linguagem e abandonaram símbolos clássicos, podem ter maior influência. Esses movimentos, com características do primeiro estágio do fascismo, estão presentes em democracias importantes, e o crucial é se eles podem avançar para o estágio dois e influenciar a política amplamente. Não se deve procurar réplicas exatas do fascismo clássico, mas reconhecer que colecionadores de símbolos nazistas e neonazistas radicais podem causar violência e polarização.

Assim como Paxton (2023), e outros pesquisadores²⁸, Jason Stanley também refletiu sobre o fenômeno do fascismo. Enquanto Paxton (2023) examina o fascismo histórico, descrevendo cinco estágios distintos para definir o fenômeno fascista, Stanley adota uma abordagem mais ampla, oferecendo uma definição genérica e discutindo táticas específicas usadas por políticos fascistas. As análises de ambos os autores apresentam semelhanças e diferenças que se complementam, destacando os perigos da política fascista. Paxton (2023) foca na evolução do fascismo clássico e na sua manifestação ao longo do tempo, enquanto Stanley (2018) alerta para a maneira como o fascismo desumaniza segmentos da população, o que limita a empatia e justifica o tratamento desumano, a repressão da liberdade, a prisão em massa e até o extermínio generalizado (Stanley, 2018, n.p.).

Stanley (2018) exemplifica isso com genocídios e campanhas de limpeza étnica, como por exemplo: “Nos casos da Alemanha nazista, de Ruanda e da Mianmar de hoje, as vítimas de limpeza étnica foram submetidas a ataques retóricos cruéis por líderes e pela imprensa por meses ou anos antes de o regime se tornar genocida”. (Stanley, 2018, n.p.).

Após apresentar alguns estudos sobre o fascismo em seu contexto histórico, vou discorrer a respeito de uma manifestação contemporânea: o neofascismo. Este fenômeno, enraizado nas doutrinas e práticas do passado, reflete adaptações e ressurgências em novos contextos sociopolíticos globais.

1.5.2 Algumas considerações sobre o Neofascismo

²⁸ Em artigo publicado, Schargel (2022) destaca não apenas outros estudiosos do fascismo, mas também realça a expansão do estado da arte sobre o tema com o trabalho de Paxton. Fonte: SCHARGEL, S. O fascismo como conceito genérico: os cinco estágios de Robert Paxton. *Faces de Clio*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 356–379, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/38360>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Ainda é um problema discutir o nazismo, neonazismo ou neofascismo nos tempos atuais. Muitos acadêmicos e estudiosos evitam abordar o assunto para não reabrir feridas históricas profundas. No entanto, o problema continua presente e visível, especialmente com a evolução da internet, que não apenas permite o anonimato e a proximidade entre grupos e partidos da extrema direita, mas também facilita a disseminação de um revisionismo negacionista militante.

Esse revisionismo busca glorificar os antigos dogmas nazistas e minimizar os crimes cometidos pelo regime. É destacada a importância de preservar a memória histórica para as gerações mais jovens que podem não compreender o peso e a violência dos regimes fascistas e dos eventos relacionados ao nazismo. O papel da memória é essencial não apenas para compreender o passado, mas também para criticar e enfrentar a intolerância nazista, que ressurgiu de forma disfarçada no discurso neonazista contemporâneo. (Jesus, 2003, p. 72)

Ao examinar o conceito de neonazismo, vou considerar as contribuições dos estudiosos Robert Paxton (2023), Jason Stanley (2018) e Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus (2003). É importante notar que o termo “neonazismo” não é universalmente aceito em todos os círculos acadêmicos, sendo, por vezes, substituído ou complementado pelas noções de “novo nazismo” ou “novo fascismo”. Esse debate conceitual é essencial, pois, como destaca Nóbrega de Jesus, o neonazismo precisa ser analisado dentro de um contexto histórico, o que exige uma reflexão sobre sua evolução e suas novas formas de manifestação.

O estudo de Paxton (2023) contribui para essa discussão ao argumentar que o fascismo não desapareceu com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945. Ele sustenta que, embora o fascismo continue presente nas democracias de massa contemporâneas, ele assume uma “roupagem” diferente para se tornar mais aceitável na sociedade.

Outro estudioso do tema é Stanley (2018) que amplia a análise ao examinar como a política fascista contemporânea opera, promovendo divisões sociais entre “nós” e “eles”. Stanley (2018) explica que essa divisão é central para a política fascista, pois cria uma narrativa polarizadora que desumaniza um grupo em favor de outro, muitas vezes com base em um passado idealizado que teria sido “distorcido” pelo grupo inimigo. O autor examina exemplos de governos ultranacionalistas de extrema-direita, como os de Trump, Hitler, Erdoğan e Duterte, para ilustrar como as táticas fascistas são usadas para alcançar e manter o poder. Esses exemplos mostram que, embora a política fascista não leve necessariamente à formação de um estado fascista explícito, ela continua sendo uma ameaça à democracia.

Tanto Paxton (2023) quanto Stanley (2018) destacam a importância de entender como o fascismo e o neonazismo contemporâneos se adaptam às circunstâncias históricas para ganhar

aceitação e poder. A compreensão dessas dinâmicas é crucial para identificar e resistir às práticas autoritárias que ameaçam a democracia em todo o mundo. A análise dessas ideologias não apenas fornece uma visão crítica do passado, mas também oferece ferramentas para enfrentar os desafios políticos atuais.

Jesus (2003) concorda com Paxton (2023) sobre o “novo nazismo”, argumentando que elementos contemporâneos revitalizam a ideologia nazista original. Segundo sua tese, essa doutrina sobreviveu secretamente durante a Guerra Fria até a queda do socialismo e reapareceu em momentos oportunos, influenciando a formação de grupos neonazistas.

O pesquisador fornece uma explicação sobre o conceito de neonazismo, realçando certos grupos e partidos, além de suas estratégias específicas com o objetivo de disseminar um discurso de intolerância baseado em racismo e xenofobia. Ele também se concentra em mostrar como esse discurso, enraizado na ideologia nazista, tem sido aceito entre alguns jovens e eleitores tanto na Europa quanto na América do Norte.

A ideologia nazifascista tradicional, uma interpretação específica do passado e propostas para o futuro são pontos comuns que unem os indivíduos na corrente neonazista, por meio de instituições, coletivos e publicações. O estudo da rede de solidariedade desses grupos como um movimento, busca subdividi-los em dois níveis distintos: os partidos políticos e as gangues. (Jesus, 2003, p. 68).

Os partidos fornecem a base ideológica e logística, articulando a ideologia neonazista em um contexto político mais amplo. Existe uma ligação entre as organizações políticas e o neonazismo, especialmente as facções xenófobas europeias. No entanto, alguns especialistas e estudiosos das ciências políticas argumentam que essas organizações, também conhecidas como Nova Direita, não devem ser categorizadas dentro do movimento neonazista. Essa distinção indica que, mesmo compartilhando ideias xenófobas e nacionalistas, esses partidos podem divergir em suas ideologias, estratégias políticas e objetivos em relação aos grupos vistos como neonazistas. (Jesus, 2003, p. 68).

Os partidos de extrema direita, que têm ambições políticas sérias, evitam uma associação direta com o nazismo. Eles adotam uma estratégia dissimulada para se inserir no jogo político da democracia liberal. No entanto, é observado que muitos desses partidos foram fundados por indivíduos que eram antigos militantes ou membros do exército, ou do Partido Nacional Socialista. Isso indica uma continuidade ideológica subjacente entre o nazismo e alguns grupos contemporâneos de extrema-direita, mesmo que não se apresentem abertamente como nazistas. (Jesus, 2003, p. 68-69).

Os ultra-direitistas - a extrema-direita- estavam integrados aos partidos conservadores ou de centro-direita. Nos anos 80, pela aproximação dos grupos políticos de centro-direita com outras ideologias, especialmente a social-democracia, a extrema-direita começou a atuar mais independente. Esse evento é central na discussão sobre o surgimento da Nova Direita, pois esses partidos perceberam que, para se estabelecerem no jogo político democrático, precisavam se desvincular do estigma do nazifascismo.

Os neofascistas modernos procuraram criar um ambiente social e político que fosse receptivo às ideias fascistas mais uma vez. Observa-se que os partidos de extrema-direita buscaram revitalizar ou “modernizar” sua imagem para atrair um número maior de adeptos. (Jesus, 2003, p. 69).

Duas estratégias foram mais significativas na tentativa de “modernização” da extremadireita. Na primeira, houve uma investida para camuflar a ideologia intolerante de superioridade racial e outros estigmas associados ao nazismo em um discurso “revigorado”, fundamentado nas diferenças culturais. Essa abordagem buscava apresentar as preocupações sobre identidade cultural e nacionalismo de maneira mais aceitável e menos racista. Na segunda, houve um esforço para tentar redimir os crimes e minimizar a relevância da violência associada ao nazifascismo aos olhos da opinião pública global. Isso envolveu revisões históricas e a tentativa de reinterpretar eventos passados para mitigar a condenação internacional e facilitar uma maior aceitação de suas ideias. (Jesus, 2003, p. 67).

Esse esforço foi alcançado com o negacionismo; este movimento busca negar os crimes e minimizar a culpabilidade dos nazistas. Essa ação inclui a negação da existência das câmaras de gás e questiona a veracidade do Holocausto. Conhecido também como movimento revisionista, surgiu na Europa no período pós-guerra e se espalhou por diversos países, inclusive no Brasil, com iniciativas como a Revisão Editora.

São várias as explicações para o crescimento da extrema-direita na Europa. Uma delas é que esses partidos abordam questões locais e sensíveis que a maioria da população europeia se interessa, como a imigração. Existe um forte preconceito anti-imigrante na Europa, alimentado pela percepção equivocada de que a economia não pode sustentar os imigrantes. Há a percepção de que as opções políticas tradicionais, como conservadores e socialistas, estão se tornando mais semelhantes, o que leva os eleitores a buscarem alternativas.

Um aspecto menos discutido é que a extrema-direita se beneficia da colaboração com grupos, gangues e partidos radicais nazifascistas. As Gangues representam a força militante e

ativa, muitas vezes composta por jovens que atuam como o “batalhão de choque” desses movimentos. Esses grupos apoiam partidos extremistas e são importantes fontes de votos. Agem como “currais eleitorais” para a Nova Direita, pois seus eleitores estão ligados a movimentos radicais neonazistas. (Jesus, 2003, p. 69).

Outro aspecto relacionado à questão cultural é a justificativa religiosa, utilizada por partidos e grupos neonazistas, especialmente nos Estados Unidos, para radicalizar seu racismo. No início da década de 1990, surgiu nos EUA a ideologia da Identidade Cristã, que combina raça e religião para justificar o racismo. Este movimento defende que o cristianismo foi escolhido por Deus e que todas as outras religiões são inadequadas, devendo ser extintas em uma “guerra santa” liderada por cristãos brancos. A seita exclui mestiços, negros e judeus, manipulando passagens bíblicas para sustentar a suposta superioridade racial branca. Dessa forma, a Identidade Cristã utiliza a simbologia bíblica para legitimar seu discurso racista (Jesus, 2003, p. 70).

A Identidade Cristã foi um movimento que uniu diversos grupos norte-americanos defensores da superioridade ariana, como na National Alliance, Ku Klux Klan e Aryan Nation. Este movimento tem infiltrado igrejas presbiterianas, disseminando seu discurso racista nas pregações religiosas. Ao fazer isso, está aumentando o número de seguidores expostos a teorias racistas, disfarçadas como mensagens religiosas. (Jesus, 2003, p. 70).

As conexões entre partidos políticos e grupos neonazistas eram inicialmente ocultas no contexto político. No entanto, nos anos 90, a Internet permitiu que a propaganda e as ideologias desses grupos se tornassem mais acessíveis e visíveis, rompendo barreiras antes intransponíveis. As gangues neonazistas estão intimamente ligadas a grupos, movimentos e partidos de Nova Direita, que fornecem suporte ideológico e logístico. Esses jovens militantes são considerados a linha de frente desses partidos e grupos. (Jesus, 2003, p. 70).

É possível observar a influência dos grupos e movimentos neonazistas na formação ideológica dos skinheads. A ideologia era incorporada em um elemento altamente valorizado por esses jovens: a música. As bandas começaram a propagar a nova onda de ideologia nazifascista, apoiando assim o discurso dos partidos da Nova Direita. Esta nova linha nazifascista era caracterizada pelo discurso negacionista dos revisionistas, que buscavam reescrever a história para minimizar ou negar os crimes do nazismo. (Jesus, 2023, p. 71-72).

Para os negacionistas, a influência das gangues é fundamental. Elas perpetuam a “seita” negacionista e são propensas a aceitar tais ideias absurdas. Especialmente ao longo do tempo, quando a memória histórica pode se dissipar. Para esses jovens, a história pode ser manipulada

pela estratégia de argumentação dos revisionistas, que integram seu discurso na música, uma das bases culturais mais importantes para os skinheads. Os partidos da Nova Direita também se beneficiaram da disseminação do discurso revisionista entre os jovens, conquistando um número significativo de eleitores, já que suas campanhas de propaganda foram impregnadas pelas teses revisionistas. (Jesus, 2003, p. 72).

À guisa de conclusão, é essencial distinguir entre os diferentes movimentos de direita, como os partidos de extrema-direita e as gangues neonazistas, evitando generalizações simplistas. Embora compartilhem certas características, cada grupo adota suas próprias estratégias. A principal diferença entre esses movimentos está na forma como se apresentam e atuam: enquanto os partidos buscam se integrar ao sistema político e disfarçar suas ideologias, as gangues são mais explícitas e agressivas em sua intolerância, recorrendo à violência como meio de expressão e afirmação de suas crenças. Concordo com De Jesus (2003, p. 72), que afirma que as novas gerações “não sentem o peso do passado”.

Por isso, é fundamental preservar a memória histórica do Holocausto e dos genocídios perpetrados pelos fascistas contra os povos Herero e Nama, no sudoeste da África, assim como os crimes de extermínio cometidos no Congo e na Etiópia. Além disso, é indispensável combater a intolerância nazista, que continua a se manifestar em discursos contemporâneos. Instruir as novas gerações sobre os horrores do passado é fundamental para evitar que esses erros se repitam.

No capítulo seguinte, vou analisar nos livros didáticos de História do 9º se o fascismo e o integralismo são apresentados como um fenômeno contemporâneo, representado por grupos ou partidos da extrema direita.

CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 9º ANO

Este capítulo realiza uma análise crítica de seis livros didáticos de História do 9º ano, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) para o Ensino Fundamental. O objetivo é verificar se o fascismo e o integralismo são apresentados como fenômenos contemporâneos, associados a grupos ou partidos de extrema direita. Também, observa continuidades e diferenças entre as edições dos anos distintos da mesma obra didática. Além disso, o capítulo destaca a ausência de discussões sobre o genocídio africano durante o imperialismo alemão e italiano, enfatizando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva que promova uma compreensão crítica da História.

Quando comecei a pesquisa do mestrado estava em curso o PNLD de 2020, mas no decorrer da pós-graduação foi aprovado o PNLD de 2024, então optei por comparar as seis obras que selecionei dos dois Planos Nacionais do Livro Didático.

A pesquisa teve como base a análise dos capítulos que tratam o tema do fascismo e do integralismo em seis livros didáticos de História do 9º ano do Ensino Fundamental, selecionados dentro do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD). Os livros analisados são de edições recentes, aprovadas no âmbito do PNLD 2020 e 2024, o que assegura que estão alinhados às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e refletem as demandas pedagógicas mais recentes. Um dos livros aparece em ambos os PNLDs, por duas razões: a primeira é para conferir se houve modificações no conteúdo da obra entre um programa e outro. A segunda é porque o livro faz parte da coleção “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior. Esta coleção, que foi aprovada pelo PNLD, teve uma ampla distribuição nas escolas públicas entre os anos de 2015 e 2017, conforme evidenciado por Ramos (2018) e Trindade (2019).

A justificativa para a escolha dos demais livros será apresentada ao longo do texto, na medida em que cada obra for apresentada individualmente. O estudo, incluiu também as análises de livros didáticos de História do Ensino Médio feitas pelos professores autores das dissertações do Profhistória, com quem mantive um diálogo durante o texto. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta os seguintes conteúdos desses livros:

No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da

guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente. (Brasil, 2017, p. 418).

Os livros do 9º ano apresentam um caráter descritivo e textos concisos, resultado da necessidade de condensar a história do século XIX ao tempo presente, abrangendo tanto o Brasil quanto o mundo. Essa característica evidencia o desafio de tratar temas complexos, como o fascismo e o neonazismo, de maneira crítica e acessível, considerando as limitações impostas pelo formato da obra didática e pelo público-alvo.

O PNLD é um programa de distribuição de obras didáticas e literárias, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar. O programa de distribuição de materiais educacionais, contribui significativamente para a qualidade do ensino nas escolas, fornecendo recursos que auxiliam tanto os alunos quanto os professores em seu processo de ensino-aprendizagem.

O programa ficou conhecido por PNLD no final da Ditadura Militar, com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Desde 1996, as obras didáticas são submetidas a um processo de avaliação pedagógica e os livros selecionados operavam num ciclo de três anos. Em 18 de julho de 2017, o Decreto nº 9.099 unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos, pedagógicos e literários, contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A junção dos dois programas ampliou a cobertura de ações e o significado da sigla PNLD, definida como Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático.

A partir do Edital 01/2018 para a edição PNLD 2020, o ciclo passou a ser de quatro anos. Os livros selecionados são relacionados no “Guia de Livros Didáticos”, e as obras que apresentam erros conceituais, desatualização, preconceito ou qualquer tipo discriminação são excluídas do Guia.

O Guia de Livros Didáticos é um documento elaborado a partir dos resultados das avaliações dos livros inscritos. Ele é expedido pelo MEC e distribuído para as escolas, para que os professores possam escolher os livros²⁹ que irão trabalhar. No documento constam a relação

²⁹ No município de Natal, essa escolha é feita no coletivo de professores da área, na formação continuada. Os livros são analisados e um é escolhido, se o professor da rede preferir, pode adotar um outro de sua escolha. Mas, sempre levam em conta a reserva técnica do livro, pois se o livro for o mesmo na rede de ensino, é possível uma permuta entre as escolas que precisarem.

dos livros aprovados, as resenhas, os fundamentos e os princípios que conduziram a avaliação pedagógica. Após a escolha do livro, as editoras providenciam a impressão em larga escala o qual será adquirido pelo Governo Federal para a distribuição às escolas públicas de todo o Brasil que aderiram ao programa: “No PNLD 2020, foram avaliadas 13 obras do componente curricular História, sendo 11 delas aprovadas. Estas estão disponíveis para serem escolhidas e, posteriormente, utilizadas nas escolas públicas de 6º ao 9º ano, no quadriênio 2020-2024.” (Brasil, 2020, p.22).

No PNLD 2024, foram aprovadas 14³⁰ coleções do componente curricular História. As obras didáticas buscam responder às questões da atualidade, como o avanço de ideias reacionárias materializadas pelas *fake news*. Um dos aspectos dessa PNLD é a ênfase atribuída a competência geral 09 da BNCC:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

O compromisso com essa competência tem a função de enfrentar os discursos de ódio que circulam atualmente nas redes. Outros aspectos do PNLD 2024 são o domínio do método científico histórico, especificamente, para a apreensão dos saberes históricos escolares, bem como, o desenvolvimento da capacidade de argumentação.

Educar para/com as mídias é uma preocupação da sociedade contemporânea. Por isso, é imprescindível que a sociedade e os jovens tenham autonomia para filtrar as informações que têm acesso, evitando, dessa forma, a disseminação de *fake news*. Essa já era uma preocupação de Paulo Freire, quando ele iniciou uma série de debates sobre esse tema. Como produto dessas reflexões foi publicado, em parceria com Sérgio Guimarães, que organizou os registros de Paulo Freire com outros interlocutores o livro “*Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*”.

Selecionei seis coleções de livros didáticos de História. As primeiras três coleções são do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, enquanto as últimas três pertencem ao PNLD de 2024. Fiz uma análise focada nos capítulos que abordam o fascismo nas seguintes

³⁰ Para ver a relação das coleções aprovadas consultar: BRASIL. Ministério da Educação. *História: Guia Digital PNLD 2024*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2023. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets/pnld/guias/Guia_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_historia.pdf. Acesso em: 07 nov. 2023.

obras educacionais destinadas ao 9º ano: “História: Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos, publicado pela editora FTD, 4ª edição; “História: Escola e Democracia”, da Editora Moderna, 1ª edição, elaborado pelos autores Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff; “Vontade de Saber” da autora Adriana Machado Dias, da Quinteto Editorial, 1ª edição; “História: Sociedade e Cidadania” de Alfredo Boulos, da editora FTD; “A Conquista da História”, de Gislane de Azevedo, Leandro Calbente e Reinaldo Seriacopi, também da FTD; E, o último livro é “Jovens Sapiens”, de Adriana Machado de Assis, Keila Grinberg e Marcos César Pellegrini, publicado pela editora Scipione. Essas três últimas obras didáticas são da primeira edição do ano de 2022.

Para a análise de livros didáticos de História, é recomendável considerar os seguintes aspectos básicos: a forma, o conteúdo histórico escolar e o conteúdo pedagógico, além da identificação dos valores e da ideologia subjacente, conforme proposto por Bittencourt (2009). O conteúdo histórico escolar frequentemente apresenta problemas, especialmente quando a concepção de História adotada pelos autores não é claramente explicitada, resultando em textos impositivos, com discursos unitários e simplificados, que limitam a reflexão crítica dos estudantes.

A análise do conteúdo pedagógico, por outro lado, examina a articulação entre a informação e a aprendizagem, avaliando se as atividades propostas nos livros didáticos permitem que os alunos façam comparações, identifiquem semelhanças e diferenças entre eventos, e estabeleçam conexões entre situações históricas ou documentos apresentados ao longo dos capítulos. Além disso, é importante verificar se o autor do livro é também responsável pelo conteúdo pedagógico e se o material didático sugere outras obras para leitura, oferecendo orientações para pesquisas em fontes complementares.

O critério de análise que vou utilizar é a forma como os conteúdos são apresentados em relação à realidade dos estudantes, procurando identificar se a abordagem é capaz de mostrar a importância do tema para as suas vidas e tornar os conteúdos mais relevantes e próximos de suas realidades. Para tanto, vou investigar se existem fontes históricas que abordem o fascismo como um evento do tempo presente e as lacunas relacionadas ao tema. Contudo, evitarei a simples descrição desses conteúdos, focando a análise nas conexões entre o passado e o presente.

O estudo explora lacunas significativas no tratamento de eventos históricos em livros didáticos de História, com especial atenção ao fenômeno do fascismo. Serão identificados se o neofascismo, o neonazismo e o neointegralismo são apresentados como fenômenos ressurgentes

do fascismo e se o genocídio dos povos africanos, praticado pela Alemanha e Itália fascistas no início do século XX, é tratado como objeto de estudo.

2.1 Livros didáticos de história do PNLD 2020

O livro “*História: Sociedade e Cidadania*” de Alfredo Boulos, está organizado em 15 capítulos, distribuídos em 4 unidades. O nazifascismo é abordado no capítulo 7, com o título “A grande depressão, o fascismo e o nazismo”. Percebemos a utilização de fontes históricas diversas e questões problematizadoras. O assunto é apresentado em textos objetivos, sintéticos e que abordam os conceitos históricos situando-os no tempo passado, deixando para fazer uma articulação com o presente apenas em uma das atividades da seção “Vozes do presente”. A atividade é a análise e interpretação de um trecho do livro “Anatomia do Fascismo” de Robert O. Paxton. Com relação ao integralismo, ele é abordado no capítulo 3, intitulado “A Era Vargas”. O integralismo é citado de forma breve e estática como algo que ficou no passado.

A justificativa da escolha do livro didático “História: escola e democracia”, de Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, foi motivada por suas características pedagógicas que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa. A linguagem adotada pela obra merece destaque, com títulos de rótulos que utilizam termos familiares ao cotidiano dos estudantes, como “Tá na rede!”, que incentiva o uso de tecnologias e possibilita o acesso a conteúdos complementares por meio de QR Codes. Essa característica torna o livro relevante para a análise, pois reflete a integração entre recursos tecnológicos e a prática docente, um elemento fundamental na contemporaneidade educacional.

A obra é organizada em 13 capítulos. Cada um deles contém diversas fontes, integrando textos e imagens, possibilitando a compreensão da escrita da História como um processo dinâmico. A diversidade de fontes, atividades, sugestões de livros, filmes, sites tornam a obra atraente e próxima da realidade dos estudantes. Além dos títulos das seções, nomeados com termos que estão presentes no cotidiano dos alunos e das alunas, como por exemplo, a seção “Tá na rede!”, que permite acessar conteúdos por meio de um *QR Code*.

O fascismo e o nazismo são abordados no capítulo 2, com o título “O período entreguerras”. A relação entre os textos e as imagens permite a compreensão do assunto pelos estudantes. Além das atividades da seção “Tá ligado?”, que acompanham todo o texto, ela fica no corpo do texto, permitindo um link simultâneo com o que está sendo estudado. Apesar da relação entre o tempo passado e o tempo presente constar apenas no final do capítulo, na seção

“Permanências e rupturas”, isso não prejudica o entendimento da dinamicidade histórica. A dinâmica da História é percebida em todas as fontes que são apresentadas por causa da interação que os autores promovem entre livro físico e conteúdos virtuais que podem ser acessados. No capítulo em questão, a seção intitulada “Permanências e Rupturas” aborda o tema do neonazismo por meio do texto “Neonazistas” (p. 53). A atividade proposta conecta um trecho do psicanalista Wilhelm Reich, que busca entender o que levava as pessoas a aderirem ao nazismo, à análise de três imagens de neonazistas de diferentes épocas e locais. Além disso, o texto de apoio discute o neonazismo e o neofascismo, oferecendo um contexto histórico e contemporâneo para essas ideologias.

O movimento integralista ganha um destaque maior neste livro, ele é contemplado no capítulo 5, “O Brasil sob Vargas”. A seção “Bate-bola” estabelece um link entre fascismo e integralismo por meio de fontes escritas e visuais e sugerindo que retome os conteúdos desenvolvidos no capítulo 2.

A escolha do livro “Vontade de Saber”, da autora Adriana Machado Dias, demonstra uma preocupação em conectar o passado ao presente, uma habilidade fundamental no Ensino de História para que os estudantes compreendam a relevância dos eventos históricos na formação do mundo contemporâneo. Ele oferece ferramentas que ajudam a explorar a relação entre História e sociedade, estimula a prática investigativa, e permite avaliar tanto os pontos fortes quanto os desafios na abordagem de temas como o fascismo e o integralismo no contexto do ensino.

A obra é organizada em 12 capítulos e trabalha com inúmeras fontes, que são exploradas por meio de atividades que são acessíveis aos alunos. Essa quantidade de fontes auxilia no uso do material didático, permitindo que o professor ou a professora possa fazer seleções ou escolhas sem prejuízo do conteúdo.

O capítulo que aborda o nazifascismo é o 4º, “O mundo depois da Primeira Guerra Mundial”. É perceptível a relação entre o tempo presente e o tempo passado na abertura do capítulo com imagens e questões problematizadoras, e no final, no tópico “Atividade”, “Passado e presente”. Como também fica compreensível que “acontecimentos históricos ocorrem ao mesmo tempo em diversos lugares e cada sociedade tem sua própria História” (Dias, 2018, p 4).

Mas, a relação entre tempo presente e passado poderia ser mantida no desdobrar do capítulo. A obra permite a noção da História como uma ciência dinâmica, a partir da seção

“História em construção”, e possibilita aos educandos experimentarem a prática investigativa na parte “Investigando na prática”. O integralismo é apresentado no capítulo seguinte, no título “A Era Vargas”, no subtítulo, “Integralismo e comunismo”. O assunto é abordado de forma breve, consistindo apenas numa conceitualização.

Embora as duas últimas obras didáticas de História estabeleçam uma relação entre o tempo presente e o passado, essas conexões poderiam ser atualizadas e mais próximas da realidade dos estudantes. Somente o livro “História: escola e democracia” apresenta um texto sobre o neonazismo. A realidade a que me refiro é a dos eventos atuais, tratar o fenômeno do fascismo como evento referente apenas às primeiras cinco décadas do século XX, implica em dificultar o estabelecimento de uma conexão entre esses movimentos históricos e suas possíveis repercussões no mundo contemporâneo. Segundo Paxton (2023), compreender o fascismo requer ir além dos sinais externos óbvios e identificar sinais sutis, como impasses políticos durante crises, e a disposição de conservadores ameaçados de buscar aliados dispostos a comprometer princípios democráticos.

2.2 Livros didáticos de história do PNLD 2024

Vou começar a análise com o livro “*História: Sociedade e Cidadania*” de Alfredo Boulos. Nesta edição atualizada, o livro é dividido em quatro Unidades Temáticas e inclui 14 capítulos. O autor manteve a estrutura original do livro, acrescentando o segmento “Escutar e Falar”. No que se refere às atividades, estas permaneceram as mesmas, com a inserção de novas questões.

A seção “Atividades” é complementada pelo tópico “#Jovens na História”, (Figuras 1 e 2) que apresenta propostas de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência histórica. A atividade relacionada ao tema da pesquisa envolve a elaboração de uma carta a ser publicada nas redes sociais, com a seguinte orientação: “Publiquem o resultado deste trabalho nas redes sociais da escola e marquem a postagem com #JovensnaHistória” (Boulos, 2022, p.160).

Essa atividade não apenas engaja os estudantes, tornando os conteúdos mais relevantes e conectados com suas realidades, mas também os incentiva a refletir sobre como suas ações podem contribuir para a sociedade. Além disso, promove a compreensão da importância da participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e democrática: “importância da

atuação da sociedade civil na construção de uma sociedade mais justa e democrática” (Boulos, 2022, p. 160).

Essa abordagem dialoga com a proposta do meu caderno de atividades, que busca não apenas promover a reflexão crítica sobre temas como o fascismo e o neonazismo, mas também incentivar a empatia histórica e o protagonismo dos estudantes, aspectos que se alinham à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na minha dissertação, a produção de textos na primeira pessoa, como cartas e cadernos de memória, é utilizada para estimular os estudantes a imaginar os sentimentos, decisões e dilemas enfrentados por indivíduos em contextos históricos específicos. Já a escrita na terceira pessoa, como relatos, análises ou textos jornalísticos, permite que os alunos articulem uma visão mais distanciada e crítica.

Figura 01 – Atividade 1 do capítulo 7

#JOVENS NA HISTÓRIA

PASSO 1 Ler

Leia o texto a seguir com atenção.

Katie Stagliano

Um repolho gigante foi a inspiração de Katie Stagliano [...] para ajudar a alimentar quem passa fome.

Na época, ela tinha apenas 9 anos e plantou uma semente de repolho no quintal para um projeto escolar, em Summerville, nos EUA.

Ele cresceu tanto que passou dos 18 kg. “Meu irmão tinha quatro anos na época e meu repolho era maior do que ele”, lembra Katie Stagliano.

Sempre consciente do desperdício de comida, a família dela decidiu fazer algo para ajudar.

O vegetal foi colhido, virou sopa e Katie participou da distribuição que alimentou 300 pessoas.

[...]

Incentivada pela sua experiência em cozinha de sopa, em 2008 ela lançou o *Krops de Katie* [Hortas da Katie].

Ela comprou um lote de terra e começou a cultivar verduras que são oferecidas aos necessitados.

O próximo passo foi captar recursos para oferecer subsídios a crianças em todo o país para que elas pudessem fazer o mesmo.

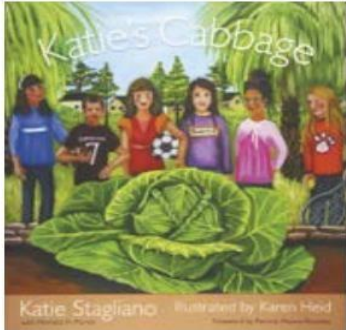
Hoje, há aproximadamente 100 jardins *Katie's Krops* cultivados em escolas e comunidades nos EUA, incluindo Austin, Chicago, Filadélfia e Nova York.

Há jardins no campo e em cidades. Eles ficam em *playgrounds* da escola e até mesmo nos telhados.

Só no ano passado, quase 18 mil quilos de comida foram doados a cozinhas, abrigos e bancos de alimentos e, nos últimos sete anos, milhares de voluntários ajudaram a preparar e servir mais de 17 000 refeições saudáveis – [...] usando produtos cultivados nos jardins.

JOVEM inspirada em repolho gigante alimenta milhares de pessoas. **Só Notícia Boa**, Brasília, DF, 2 out. 2018. Disponível em: <https://www.sonoticiaboa.com.br/2018/10/02/jovem-inspirada-em-repolho-gigante-alimenta-milhares-pessoas>. Acesso em: 17 maio 2022.

Revisão bibliográfica (estado da arte)



▲ Fac-símile da capa do livro *Katie's Cabbage*, de Katie Stagliano.



▲ Katie Stagliano, 2018.

Fonte: PNLD/FTD (2022, p. 160).

Figura 02 – Atividade 2 do capítulo 7

PASSO 2 Questionar

- a) Qual o problema identificado por Katie Stagliano?
- b) Qual a solução encontrada por Katie e sua família para o problema?

PASSO 3 Pesquisar e agir

- c) **Em grupo.** Pesquisem iniciativas como a de Katie no seu estado, região ou comunidade nos últimos anos e descubram de que maneira as pessoas estão mobilizadas para tentar ajudar quem passa fome. Para isso, vocês podem escolher vários tipos de fonte histórica como jornais, revistas, artigos de especialistas, livros etc.
- d) Em seguida, reúnam os materiais pesquisados pertinentes ao tema e realizem uma primeira leitura, anotando as palavras que vocês não conhecem. Consultem um dicionário e escrevam o significado dessas palavras. Depois, façam uma nova leitura dos materiais e identifiquem o nome do autor, a data de publicação, o tipo de fonte, ou seja, o seu suporte material e um pequeno texto com as ideias mais importantes de cada parágrafo. Para essa tarefa, vocês podem fazer o levantamento das palavras-chave.
- e) Analisem as informações coletadas nesses materiais e elaborem uma lista das ações realizadas para combater a fome. Procurem identificar semelhanças e diferenças entre as ações propostas, considerando elementos como: quem são as pessoas que organizam as ações; o local e o período nos quais elas ocorrem; e como essas iniciativas, campanhas e projetos são feitos.
- f) Concluam o relatório com a organização dos resultados encontrados: a quantidade de materiais levantados, os períodos e os locais de publicação e as possíveis contribuições dessa pesquisa para ajudar as pessoas do seu estado, região ou comunidade a combater a fome.

Respostas pessoais.

PASSO 4 Apresentar e publicar

- g) Publiquem o resultado deste trabalho nas redes sociais da escola e marquem a postagem com #jovensnahistória.

PASSO 5 Avaliar

- h) Realizei as tarefas a que me propus?
- i) Cumpri os prazos combinados?
- j) Expressei minhas ideias com objetividade?
- k) Escutei meus colegas com atenção e respeito?
- l) Contribuí com sugestões e perguntas interessantes?
- m) Aceitei críticas aos meus argumentos e comportamento?

a) Ela percebeu o problema do desperdício de alimentos, apesar de haver pessoas que passavam fome.

b) Ela decidiu colher um repolho que chegou a 18 kg, utilizou-o para fazer sopa e ajudou a distribuí-la para 300 pessoas. Em 2008, incentivada por essa experiência, Katie lançou o *Katie's Krops* (Hortas da Katie), hortas cultivadas em escolas e comunidades nos EUA para distribuir alimentos a quem mais precisava.

161

Fonte: PNLD/FTD (2022, p. 161).

O fascismo e o nazismo são abordados no capítulo 6, mantendo o título da edição anterior. O corpo do texto teve poucas alterações, como a inserção de parágrafos e a reescrita de outros. As fontes históricas utilizadas também foram mantidas, entretanto as fontes imagéticas foram substituídas e foi acrescentada uma tabela.

Com relação a conexão entre o tempo passado e o tempo presente, os conceitos históricos permanecem localizados apenas no tempo passado. A relação é estabelecida apenas na seção “Vozes do presente”. O texto para análise foi substituído pelo “A disseminação da

informação jornalística nazista” (Figura 03). Ele tem uma linguagem mais acessível, o que facilita a leitura e a interpretação.

Figura 03 – Atividade do capítulo 6

Vozes do presente

Leia o texto a seguir, extraído do site do Museu do Holocausto dos Estados Unidos.

A disseminação da informação jornalística nazista



▲ Roland Strunk, correspondente especial do jornal do Partido Nazista *Völkischer Beobachter* (Observador Nacional). Alemanha, 1936.

Quando Hitler subiu ao poder em 1933, a Alemanha tinha uma infraestrutura de comunicações bem desenvolvida: mais de 4.700 jornais diários e semanais, com uma circulação total de 25 milhões de exemplares, eram publicados anualmente naquele país, mais do que em qualquer outro país industrializado. [...] A indústria do cinema da Alemanha estava entre as maiores do mundo; seus filmes eram aclamados mundialmente, e os alemães foram os pioneiros no desenvolvimento do rádio e da televisão. [...] A eliminação de sistema político multipartidário não apenas levou ao fim de centenas de jornais produzidos pelos partidos destituídos, mas também permitiu que o estado confiscasse gráficas e equipamento dos partidos Comunista e Social-Democrata, que com frequência criticavam diretamente o Partido Nazista. Nos meses seguintes, os nazistas estabeleceram o controle e passaram a exercer influência sobre os órgãos da imprensa independente. Nas primeiras semanas de 1933, o regime nazista posicionou o rádio, a imprensa e as curtas-metragens para provocar o medo da iminente “ascensão dos comunistas” e depois canalizou a ansiedade do povo através de medidas políticas que erradicavam a liberdade civil e a democracia.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. A disseminação da informação jornalística nazista. *Enciclopédia do Holocausto*. Washington, DC, [1 out. 2013]. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/writing-the-news>. Acesso em: 22 mar. 2022.

a) Descreva, com suas palavras, a situação dos meios de comunicação alemães no momento da ascensão dos nazistas ao poder. **a) Resposta pessoal.**

b) Explique em que sentido o fim do multipartidarismo beneficiou as atividades de propaganda do Partido Nazista.

c) **Em dupla.** Reflitam sobre o porquê de, em países em que vigoram regimes ditatoriais, ser comum haver a censura e a proibição da circulação de jornais de oposição. Em sua resposta, destaquem o papel da imprensa como formadora de opiniões. **c) Resposta pessoal.**

d) Em diversos locais e épocas, embora pessoas tivessem sido proibidas de escrever jornais contra os governos, isso não as impedia de criar e fazer circular inscitos injuriosos atacando autoridades constituídas no poder. Esses escritos, fixados em locais públicos, de caráter quase sempre anônimo e de tom humorístico, receberam o nome de pasquim. **Em grupo.** Criem um pasquim, isto é, um folheto de caráter jocoso, a respeito da política nazista e seu plano de criação de um espaço vital. **d) Resposta pessoal.**

b) Com a eliminação do multipartidarismo, houve não somente o fim de diversos jornais de oposição ao governo nazista, mas também foram confiscados gráficas e equipamentos, sobretudo dos partidos comunistas e social-democratas.

Fonte: PNLD/FTD (2022, p. 142).

O integralismo é abordado no capítulo 3, intitulado “A Era Vargas”, onde, mais uma vez, o movimento é retratado como algo pertencente ao passado, com informações resumidas e superficiais (Figura 04). Nas orientações ao professor, na seção “Encaminhamento”, uma das sugestões é: “Refletir com os alunos sobre as permanências e a penetração social no Brasil atual das ideias que inspiraram o fascismo e o comunismo” (Boulos, 2022, p. 74).

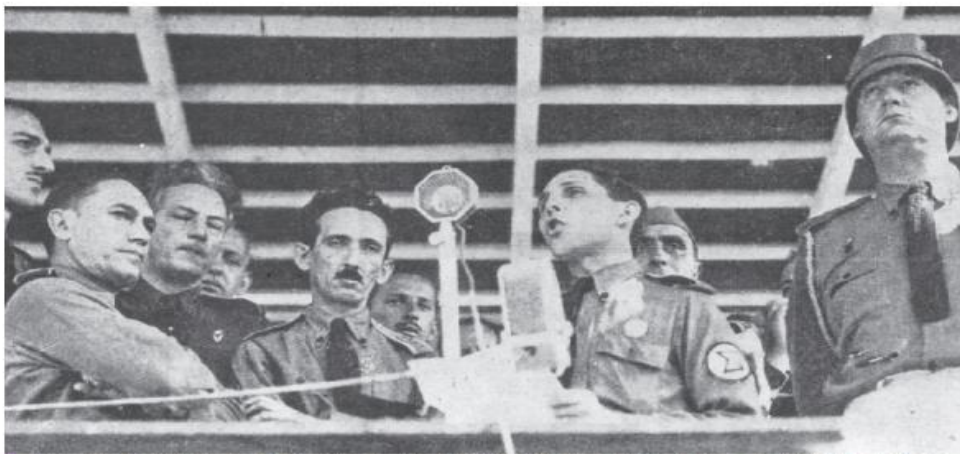
O objetivo é promover uma análise crítica e consciente entre os alunos sobre as influências do fascismo e do comunismo, utilizando debates, estudos de caso, análise de textos históricos e contemporâneos, e outras atividades que estimulem o pensamento crítico. A orientação sugere ainda explorar como as ideias fascistas e comunistas continuam presentes na sociedade, mesmo que de forma modificada, influenciando movimentos políticos, discursos públicos, políticas governamentais e até atitudes e comportamentos. Embora o livro “*História: Sociedade e Cidadania*” traga uma orientação ao professor(a) para discutir as permanências das ideias fascistas e comunistas no Brasil atual, ele não fornece textos específicos para essa análise, esse objetivo exige um trabalho adicional de pesquisa por parte do(a) professor(a), pois o livro não oferece atividades específicas para contemplá-lo.

O estudo de Caldeira Neto (2020) oferece uma análise detalhada da origem do movimento integralista, sua atuação em diferentes períodos da História política do Brasil Republicano e a presença contemporânea de seus adeptos. Ele também expõe como alguns partidos políticos e grupos neofascistas e neonazistas atuais são influenciados tanto pela ideologia fascista quanto pela integralista, caracterizando o neointegralismo. Essa contribuição teórica fornece exemplos concretos da atuação desses grupos no Brasil, evidenciando a persistência dessas ideologias na atualidade.

Figura 04 – Atividade do capítulo 3

O governo constitucional de Vargas

Vargas assumiu o governo no momento em que o Brasil sofria ainda os efeitos da Grande Depressão (1929-1933). As falências de empresas, o desemprego e a inflação em alta elevavam a tensão social; esse contexto conturbado facilitou a entrada de ideias autoritárias vindas da Europa e a radicalização política. Nesse contexto, surgiram no Brasil dois agrupamentos políticos rivais: os integralistas e os aliancistas.



▲ Raimundo Padilha, um dos fundadores da AIB em Niterói (RJ), discursando. À sua esquerda, Plínio Salgado, fundador da AIB. 1937.

Os integralistas

Os integralistas, liderados pelo escritor Plínio Salgado, seguiam os princípios do fascismo de Benito Mussolini. Em 1932, os integralistas fundaram a Ação Integralista Brasileira (AIB), uma organização política que tinha por lema Deus, Pátria e Família e que defendia:

- um governo autoritário dirigido por um chefe e um partido único;
- o predomínio dos interesses da nação sobre os dos indivíduos;
- a censura aos meios de comunicação.

Assim como os fascistas, os integralistas faziam uso da violência contra adversários políticos, principalmente contra os comunistas. Apelando para um nacionalismo agressivo, a AIB conseguiu o apoio de membros das camadas médias, do alto clero, do empresariado e das Forças Armadas. A AIB chegou a possuir mais de 100 mil filiados e mais de mil núcleos espalhados pelo país.

73

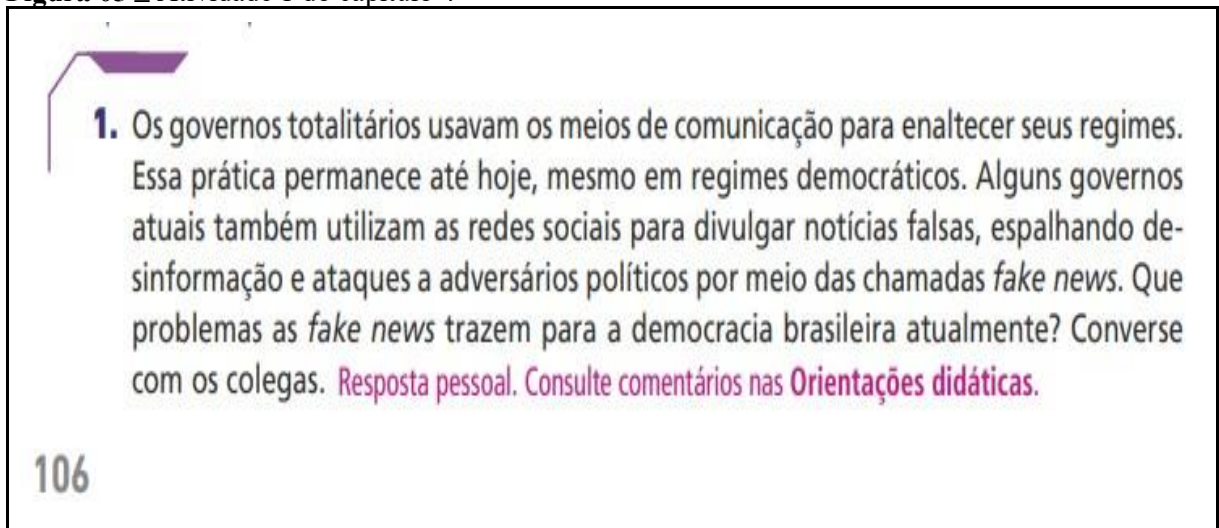
Fonte: PNLD/FTD (2022, p. 73).

O livro “A Conquista da História” foi escolhido por sua abordagem reflexiva que conecta passado e presente, estimulando o pensamento crítico sobre ideologias totalitárias, relacionando estratégias de manipulação midiática e propagação de notícias falsas do passado com desafios contemporâneos. Ele estimula reflexões sobre temas como intolerância e cultura de paz,

atendendo às demandas da educação para os direitos humanos. A obra utiliza tecnologias educacionais e atividades investigativas, promovendo a interdisciplinaridade e o engajamento dos estudantes.

O segundo livro didático analisado é “*A Conquista da História*”, de Gislane de Azevedo, Leandro Calbente e Reinaldo Seriacopi, publicado pela editora FTD. A obra é organizada em quatro unidades temáticas, abrangendo um total de dez capítulos. O nazismo e o fascismo são abordados no capítulo 4, intitulado “O totalitarismo e a Segunda Guerra Mundial”. O texto de abertura deste capítulo estabelece um diálogo com o presente com um texto sobre os jogos olímpicos. O diálogo com o presente também é evidenciado na primeira atividade (Figura 05), que explora o uso dos meios de comunicação para promover regimes totalitários no passado. A atividade também faz uma ponte com a atualidade, ressaltando como, ainda hoje, políticos utilizam ferramentas de comunicação para fins semelhantes, incluindo a disseminação de notícias falsas contra seus adversários nas redes sociais.

Figura 05 _ Atividade 1 do capítulo 4



Fonte: PNLD/FTD (2022, p. 106).

Outra atividade que estabelece conexão entre o passado e o presente é a questão 3 da página 113 do Manual do Professor: “Formas de intolerância e discriminação, como o antisemitismo, podem culminar em violência física ou mesmo no extermínio de um povo, cultura ou religião. Aponte exemplos de ações que podem contribuir para combater a intolerância em nosso dia a dia.” (Azevedo; Calbente; Seriacopi, 2022, p. 113).

Esse questionamento é referente a análise de uma parte do documento sobre as leis de Nuremberg e ou Leis raciais criadas pelo governo Nazista em 1935. O conteúdo é debatido com

objetividade no texto principal, e nas atividades propostas existe a preocupação de discutir temas das demandas atuais, como o desenvolvimento da cultura da paz (Figura 05). No entanto, não identifiquei nenhuma atividade explícita voltada para o trabalho com o neofascismo, conforme sugerido na justificativa da Unidade 2 (Figura 06).

Diversos estudos acadêmicos têm se dedicado a investigar as raízes e manifestações do neonazismo na sociedade contemporânea. Os pesquisadores do neonazismo buscam compreender as motivações e estratégias desse movimento extremista, analisando suas conexões históricas, políticas e sociais. Através de uma abordagem crítica, esses estudiosos têm contribuído para a construção de um conhecimento sólido sobre o fenômeno do neonazismo, fornecendo subsídios importantes para o enfrentamento e combate a essa ideologia perigosa.

Paxton (2023) explica que os movimentos de extrema direita aprenderam a moderar sua linguagem e abandonar o simbolismo do fascismo clássico, apresentando-se como “normais” para exercer influência política. (Paxton, 2023, n.p.). De acordo com Stanley (2018), a política fascista abrange várias táticas, incluindo a criação de um passado mítico, o uso de propaganda, o anti-intelectualismo e a promoção de uma hierarquia social rígida. Essas táticas são frequentemente utilizadas para manipular a percepção pública e destruir o senso comum histórico, criando um ambiente de irrealidade onde teorias conspiratórias e notícias falsas prevalecem.

Muitas pessoas têm pouca familiaridade com a estrutura ideológica do fascismo. Isso pode resultar na ausência de entendimento da relação entre os diversos lemas políticos que são encorajados a repetir. Por isso, Stanley (2018) disponibiliza para os cidadãos instrumentos indispensáveis para diferenciar entre as estratégias legítimas da gestão democrática liberal e as manobras enganosas da administração fascista. Ele busca capacitar os leitores a reconhecerem e diferenciar as estratégias usadas na política democrática das usadas no fascismo, ajudando-os a identificar e resistir às práticas autoritárias. (Stanley, 2018, n.p.).

Jesus (2003) explora como o “novo racismo” e a segregação cultural emergem como estratégias adaptativas do neonazismo para se inserir no cenário democrático atual. Embora alguns estudiosos argumentem que o neonazismo se diferencia do nazismo original, o autor ressalta a persistência da supremacia étnica e o uso de símbolos nazistas, mostrando que as iniciativas do neonazismo não se distanciam significativamente do nazismo original.

O discurso de segregação cultural e superioridade racial intensificou-se nos anos 1980 e início dos 1990. No fim desta década, a Internet se tornou um novo canal para essas ideologias se expressarem, beneficiando-se do anonimato que oferecem. Dentro de grupos, movimentos e

partidos neonazistas, há diferenças notáveis. Alguns estão mais vinculados às premissas nazistas, outros menos. No entanto, todos compartilham uma característica unificadora, seja aberta ou disfarçada. Essa característica é a ideologia e iniciativas de intolerância associadas ao nazismo.

A Nova Direita adota uma estratégia para se posicionar como participante legítima na política democrática, distanciando-se do nazifascismo. O objetivo é criar uma imagem de que esses partidos conseguem dialogar com a democracia, mesmo com posições extremistas. Como resultado, muitos partidos de extrema-direita têm conseguido votações expressivas nas eleições presidenciais e parlamentares na Europa. Alguns estudiosos da política europeia afirmam que esses extremistas estão alcançando o poder mediante coalizões estabelecidas com partidos de centro-direita, o que lhes proporciona uma plataforma política mais ampla e legitimidade dentro do sistema democrático. (Jesus, 2003, p. 69).

Figura 06 – Atividade 2 do capítulo 4

1. A **Lei de Proteção do Sangue e da Honra Alemães**, de 1935, é um dos primeiros exemplos das restrições impostas aos judeus nos territórios controlados pelos nazistas. Que restrições eram essas?

2. Em sua opinião, o que essas leis significaram para a população judaica da Alemanha na época?

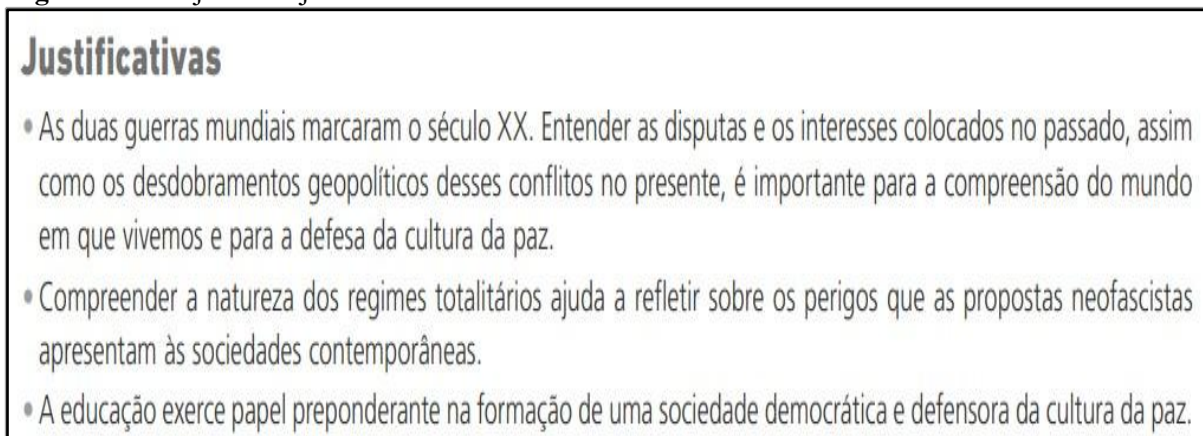
3. Resposta pessoal. Consulte comentários nas **Orientações didáticas**.

3. Formas de intolerância e discriminação, como o antissemitismo, podem culminar em violência física ou mesmo no extermínio de um povo, cultura ou religião. Aponte exemplos de ações que podem contribuir para combater a intolerância em nosso dia a dia.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam o conteúdo discriminatório das restrições impostas pela lei que, além de contribuírem para a marginalização social dos judeus como cidadãos de segunda categoria, também impunham graves penalidades em caso de incidência.

113

Fonte: PNLD/FTD (2022, p. 113).

Figura 07 – Objetivos e justificativas do volume

Fonte: PNLD/FTD (2022, p. 62).

As fontes históricas são diversas, e na seção #FICAADICA, utiliza as TICs. A seção sugere a consulta ao endereço virtual do “Memorial do Holocausto”³¹ para assistir aos depoimentos dos sobreviventes do extermínio nazista. O capítulo 5, “Da revolução de 1930 à ditadura cívico-militar”, trata do Integralismo. O texto é direto e utiliza a expressão extrema direita, termo que está sendo empregado na atualidade para classificar o movimento.

Ainda que não seja discutido no texto principal e na imagem condutora a permanência do movimento integralista, a obra oferece um texto complementar no Manual do Professor: “Um projeto nazista no Brasil” (Azevedo; Calbente; Seriacopi, 2022, p. 142-143). O texto é a sinopse do documentário “Menino 23: infâncias perdidas no Brasil”, que versa sobre a relação entre o integralismo e o nazismo no Brasil. Oferece também a análise de uma fotografia, intitulada “As blusas verdes” (Azevedo; Calbente; Seriacopi, 2022, p. 142-143) (Figuras 08 e 09).

³¹ Disponível em: <https://www.memorialdoholocausto.org.br/#filme>. Acesso em: 19 nov. 2023.

Figura 08 – Atividade 1 do capítulo 5

A BNCC NESTA DUPLA

- CECH 2 e 7: abordadas à medida que os estudantes analisam o mundo social com base em informações sobre as chamadas “blusas verdes”, utilizando a linguagem iconográfica para estabelecer relações de simultaneidade e de conexão entre o integralismo e o nazifascismo.
- CEH 1, 3 e 6: mobilizadas por meio da interpretação de elementos de uma fonte histórica (uma fotografia de época), que permite compreender aspectos de um movimento político situado em um momento histórico preciso.
- Habilidade EF09HI02: mobilizada parcialmente na caracterização de um grupo que teve destaque na história republicana brasileira até 1954.

OLHO VIVO

AS BLUSAS VERDES

Alguns estudiosos afirmam que a Ação Integralista Brasileira (AIB) pode ser considerada o primeiro partido de massas do Brasil. A quantidade exata de seguidores que teve, porém, é desconhecida; os números variam de 100 mil a 1 milhão.

Surgido em 1932, no mesmo ano em que as mulheres conquistaram o direito de voto no Brasil, o integralismo manifestou interesse em atrair um número cada vez maior de mulheres para suas fileiras. Entretanto, numa época em que as mulheres começavam a ocupar mais espaços no mercado de trabalho e nos locais de lazer, o integralismo ia na contramão das ideias emancipacionistas.



ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

► Grupo de integralistas no Rio de Janeiro (RJ), na década de 1930.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Olho vivo

A seção propõe a análise de uma fotografia para que os estudantes identifiquem elementos típicos do integralismo e reconheçam a intensa participação feminina no movimento, apesar da postura conservadora que os integralistas assumiam em relação às mulheres. Essa análise evidencia aspectos como a hierarquia rígida, o culto ao líder, a padronização de comportamentos, a ênfase no coletivo e o nacionalismo.

142

Texto complementar

Um projeto nazista no Brasil

Em 1998, o historiador Sydney Aguilar ensinava sobre nazismo alemão para uma turma de ensino médio quando uma aluna mencionou que havia centenas de tijolos na fazenda de sua família estampados com a suástica, o símbolo nazista.

[...] Sidney mostrou que empresários ligados ao pensamento eugenista (integralistas e nazistas) removeram 50 meninos órfãos do Rio de Janeiro para Campina do Monte Alegre/ SP para dez anos de escravidão e isolamento na Fazenda Santa Albertina, de Osvaldo Rocha Miranda. →

142

142

Fonte: PNLD/FTD (2022, p. 142).

Figura 09 – Atividade 2 do capítulo 5

De fato, Plínio Salgado e seus seguidores argumentavam que as mulheres deviam se ater à esfera privada do lar, exercendo o papel de mães, esposas e donas de casa. Para os integralistas, a participação social das mulheres devia se limitar a atividades assistenciais e filantrópicas, consideradas “essencialmente femininas”. Assim, foi grande o número de “blusas verdes” – nome pelo qual eram conhecidas as mulheres integralistas – que trabalharam como enfermeiras, assistentes sociais ou como professoras para alfabetização de adultos. A fotografia reproduzida aqui retrata um desses grupos. Certos detalhes da cena registrada estão repletos de símbolos, uma característica marcante do movimento integralista.



1 Com estrutura rigidamente hierarquizada, o integralismo tinha no topo, como Chefe Nacional, Plínio Salgado, cuja fotografia é colocada em lugar de destaque no ambiente. O fato de estar entre a bandeira nacional e a bandeira integralista reforça a ideia de respeito e obediência ao líder.

2 A bandeira integralista era um retângulo azul, com um círculo branco no centro, contendo, em seu interior, a letra grega sigma, que remete à ideia da suástica nazista.

3 Frases pintadas na parede ou em cartazes eram uma das estratégias dos integralistas para divulgar sua doutrina. O caráter nacionalista e militarista do movimento pode ser observado na inscrição da parede: “Nós despertaremos a Pátria. Nós a ergueremos. De pé, a fronte erguida, ela dará o primeiro passo e marchará”.

4 Semelhante aos camisas negras do fascismo e aos camisas pardas nazistas, os integralistas também trajavam uniforme. As mulheres vestiam blusa verde e saia branca ou azul. Na manga das camisas usavam uma braçadeira com a letra sigma, símbolo do movimento.

5 O movimento entendia a militância como um corpo único, homogêneo, sem individualismos. Essa homogeneidade era enfatizada pelo uniforme e pela padronização da postura. Em quase todas as fotos coletivas, as mulheres aparecem em posição ereta e de braços cruzados.

6 A bandeira reforça o nacionalismo, um dos princípios que caracterizavam o movimento.

7 A letra sigma é usada na matemática com o significado de somatória. Para os integralistas, traduzia a ideia de totalidade, representando, assim, o desejo de integrar todas as forças sociais do país para formar uma unidade nacional acima dos regionalismos.

Elaborado com base em: CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. *Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru: EDUSC, 1999. BULHÕES, Tatiana da Silva. “Visualizando” a militante integralista através das fotografias produzidas pela Ação Integralista Brasileira. *História: imagens e narrativas*, [s. l.], n. 1, ano 1, set. 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15637368-Visualizando-a-militante-integralista-atraves-das-fotografias-produzidas-pela-acao-integralista-brasileira-1.html>. Acesso em: 4 abr. 2022.

143

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Olho vivo (continuação)

Depois da análise, pode-se propor que os estudantes enumerem os pontos em comum do integralismo com os regimes nazista e fascista, estudados no capítulo 4. Pode ser proveitoso retomar nesse momento os significados da charge reproduzida na página 141, que aborda a relação entre o integralismo e o nazismo.

Para complementar o conteúdo sobre a Ação Integralista Brasileira e ressaltar a admiração desse grupo pelo nazismo, se possível, organize uma exibição do documentário **Menino 23: infâncias perdidas no Brasil**, de Belisario Franca. Antes da exibição, apresente para a turma a história que levou o diretor a produzir o filme, disponível no trecho do texto complementar das páginas 142 e 143.

Promova um compartilhamento das impressões que os estudantes tiveram sobre o filme e sobre o que ele revela acerca dos conteúdos do capítulo. Estimule interpretações sobre a importância da produção cinematográfica para a divulgação de aspectos relevantes da história brasileira. Depois, peça aos estudantes que elaborem uma sinopse com o intuito de introduzir outros espectadores à temática apresentada.

143

→ [...] Aloísio Silva, um dos sobreviventes, lembra a terrível experiência que escravizou os meninos ao ponto de privá-los do uso de seus nomes, transformando-o no “23”. [...]

A investigação culmina com a descoberta de Argemiro, outro sobrevivente do projeto nazista da Cruzeiro do Sul. Sua trajetória reforça ainda mais como os conceitos de “supremacia branca” e as tentativas de “branqueamento da população” marcaram nossa sociedade deixando sequelas devastadoras até os dias de hoje. Sendo o racismo e – mais ainda – a negação do mesmo, as mais permanentes.

SINOPSE. **Menino 23: infâncias perdidas no Brasil**. [S. l.], [1998?]. Disponível em: <http://www.menino23.com.br/menino-23/>. Acesso em: 1 ago. 2022.

Fonte: PNLD/FTD (2022, p. 143).

Em que pesem as obras enfatizarem a necessidade de entender a natureza dos regimes totalitários para refletir sobre a existência do neonazismo e do neointegralismo na atualidade, não detectei tal discussão nas duas últimas fontes históricas analisadas. Não encontrei esse

debate nem no conteúdo dos textos, nem nas atividades propostas ou nos textos complementares.

O livro “Jovens Sapiens” foi escolhido por sua abordagem pioneira sobre movimentos neonazistas. Ele conecta passado e presente por meio de atividades integradas ao texto e exercícios complementares, abordando neonazismo e neofascismo em diferentes capítulos. Os autores demonstram um compromisso com a denúncia de atos de violência e intolerância na sociedade contemporânea, utilizando referências acadêmicas, como os estudos da antropóloga Adriana Abreu Magalhães Dias, para fundamentar as análises.

Finalmente, temos o livro didático “Jovens Sapiens”, escrito por Adriana Machado de Assis, Keila Grinberg e Marcos César Pellegrini, publicado pela Editora Scipione. A obra é estruturada em 12 capítulos. Especificamente, o capítulo 4, intitulado “O período Entreguerras”, e o capítulo 6, “A Segunda Guerra Mundial”, abordam o tema do nazifascismo. Fica evidente a atenção dos autores a este assunto.

A ligação entre o passado e o presente é estabelecida ao longo do texto principal através de atividades incorporadas no conteúdo ou através de propostas de exercícios complementares. Entre as obras analisadas, esta foi a única que propôs uma discussão sobre os movimentos neonazistas. Essa sugestão fica clara tanto nas atividades integradas ao texto quanto nas atividades complementares propostas.

Notei o empenho dos autores em denunciar atos de violência e intolerância praticados por determinados grupos na sociedade atual. Eles incluíram o subtítulo “O Neonazismo” no capítulo 4, usando como referência um trecho dos estudos da antropóloga, Adriana Abreu Magalhães Dias. No capítulo 6, os escritores voltam a abordar temas como neonazismo e neofascismo. A seção “Hora do Tema” apresenta um texto sobre o crime de apologia ao nazismo (Figuras 10 e 11).

O capítulo 5 aborda o movimento integralista na seção intitulada “A era Vargas”. No entanto, o conteúdo é apresentado de maneira isolada, sem estabelecer conexões relevantes com o período atual. Ademais, o livro não explora o fenômeno do neointegralismo.

O livro aproxima-se da minha dissertação ao abordar temas como nazifascismo, neonazismo e neofascismo, conectando o passado ao presente e promovendo reflexões críticas. A inclusão do subtítulo “O Neonazismo” e a referência aos estudos de Adriana Abreu Magalhães Dias destacam a relevância do combate aos discursos de ódio, alinhando-se ao objetivo da minha pesquisa de problematizar ideologias extremistas e promover debates educacionais sobre intolerância e violência.

Figura 10 _ Atividade do capítulo 4

• Com base na fotografia desta página, dialogue com a turma sobre os possíveis motivos que levaram Hitler a apresentar suas expressões corporais e faciais em seus discursos. Faça questionamentos que levem os alunos a reconhecer esse recurso em outros momentos da história. Esta imagem faz parte de uma série de fotografias tiradas pelo fotógrafo alemão Heinrich Hoffmann, em 1925.

A doutrinação nazista

Fontes históricas da época da ascensão do nazismo na Alemanha mostram que Hitler ensaiava expressões corporais e faciais para fazer seus discursos. Entre essas fontes, estão algumas fotografias feitas por Heinrich Hoffmann, fotógrafo pessoal de Hitler.

Estudiosos do assunto afirmam que esse tipo de expressão facial e corporal de Hitler era uma estratégia para causar impacto e doutrinar as pessoas com a ideologia nazista.

Hitler escutando uma gravação de seu próprio discurso e ensaiando em frente ao espelho. Fotografia de Heinrich Hoffmann, 1925.



O neonazismo

As ideias racistas e antissemitas de Adolf Hitler ainda fazem parte do discurso de ódio de grupos **neonazistas** na atualidade. O número desses grupos aumentou nos últimos anos, inclusive no Brasil, o que gera preocupação entre estudiosos do assunto, como a antropóloga Adriana Abreu Magalhães Dias.

Segundo a antropóloga, os líderes neonazistas usam estratégias semelhantes às empregadas por Joseph Goebbels, ministro da propaganda da Alemanha entre 1933 e 1945. Leia o que ela diz sobre esse assunto.

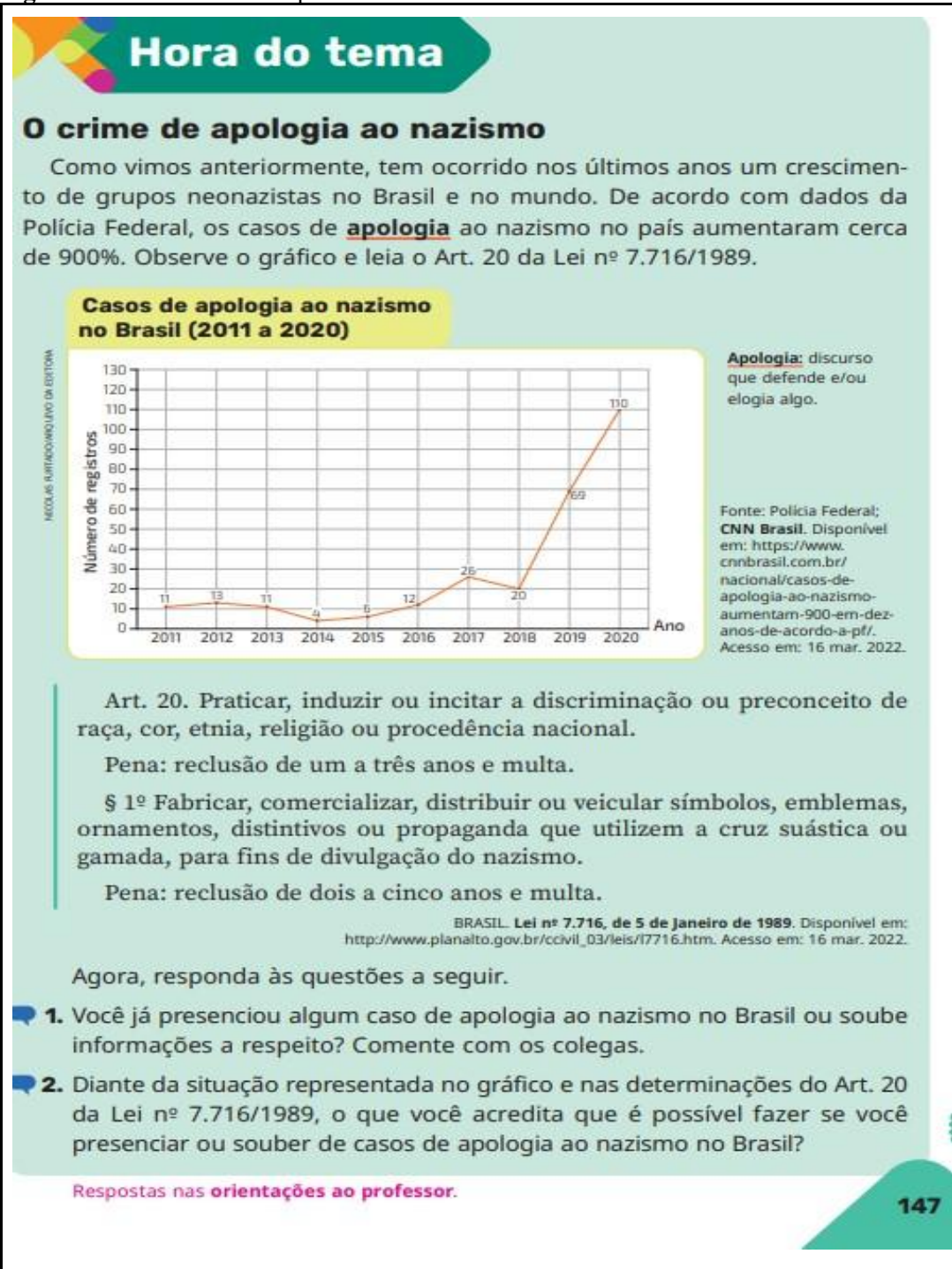
“[...] São símbolos, senhas, nomes usados à exaustão, o que chega a ser desesperador, pois a impressão é de estar lendo a mesma coisa um milhão de vezes. Essa repetição à exaustão é muito semelhante ao que foi a doutrinação nazista [por Joseph Goebbels] para mecanizar o pensamento. Ao se repetir algo indefinidamente, o objetivo não é apenas criar fanatismo ou alienação, é que as pessoas parem de pensar e refletir sobre o que estão repetindo.”

[...]

SUGIMOTO, Luiz. Um mergulho no universo neonazista. *Jornal da Unicamp*, 28 set. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/09/28/um-mergulho-no-universo-neonazista>. Acesso em: 13 mar. 2022.

Neonazismo: ideologia que busca resgatar as concepções nazistas.

Figura 11 – Atividade do capítulo 6



Fonte: PNLD/ Scipione (2022, p. 147).

2.3 Resultados da análise dos livros didáticos de História

Os livros selecionados para a pesquisa do PNLD 2020 não estabelecem uma conexão direta entre o passado e o presente, tratando o fascismo como um evento histórico restrito ao passado. Porém, os conceitos de neofascismo e neonazismo são abordados em uma das obras: *“História: escola e democracia”*, mas o neointegralismo não é mencionado.

Em contraste, os livros escolhidos para o PNLD 2024 demonstram uma preocupação maior em abordar esses temas, mencionando explicitamente neofascismo, neonazismo e neointegralismo. A inclusão desses temas nas coleções de livros didáticos mais atuais pode ser entendida como uma resposta às demandas do contexto contemporâneo. Algumas hipóteses ajudam a explicar essa abordagem. A expansão do bolsonarismo no Brasil, caracterizada pelo uso de discursos autoritários e de intolerância, evidenciando a necessidade de alertar sobre os perigos de ideologias que ameaçam a democracia. Nos últimos anos, eventos globais como o assassinato de George Floyd nos EUA, o aumento de ataques a comunidades judaicas, e a intensificação de crises migratórias na Europa reacenderam discussões sobre racismo, xenofobia e outras formas de intolerância. Nesse sentido, o fortalecimento de partidos de extrema-direita em várias partes do mundo, que utilizam discursos ultranacionalistas, antidemocráticos e xenofóbicos também contribuiu para que os autores se sentissem impelidos a abordar o fascismo de maneira mais específica.

No entanto, entre as obras analisadas, apenas *“Jovens Sapiens”*, de Adriana Machado de Assis, Keila Grinberg e Marcos César Pellegrini, apresenta um texto e atividades dedicadas aos “neofascismos”. Essa observação revela que, apesar do aumento na atenção dada a essas questões, o tema do neonazismo foi abordado de forma mais aprofundada em apenas uma obra. Isso sugere um receio em tratar do assunto, possivelmente por sua delicadeza, como observado por De Jesus (2003). No entanto, considero que esses temas devem ser debatidos no espaço escolar como uma forma de enfrentar as ideias fascistas presentes nos discursos da extrema direita.

Minha pesquisa parte dessa lacuna, pois sempre que abordo esse tema em sala de aula, busco material atualizado sobre a atuação dos fascistas e o perigo que eles representam, tanto no Brasil quanto em outros países. O tratamento dado pelos autores de livros didáticos ao tema do fenômeno do fascismo na atualidade, pode levar a simplificações ou omissões. O debate sobre essa temática é amplamente discutido nas produções acadêmicas e precisa chegar às salas de aula. Compreendo as dificuldades na produção de um livro didático de História e os desafios

do mercado editorial em que ele se insere. Entretanto, é fundamental que esse vínculo seja estabelecido, especialmente considerando o maior acesso que a sociedade tem ao que é produzido e divulgado na Internet. Por isso, é importante que essas questões sejam exploradas no livro didático, para que os estudantes compreendam que grupos sociais e alguns partidos políticos da atualidade são herdeiros da ideologia fascista.

Outra lacuna presente em todos os livros de História selecionados corresponde à ausência do genocídio na África. Ao analisar as obras didáticas, identifiquei que os genocídios ocorridos na África no início do século XX não foram mencionados. Os capítulos que abordam o imperialismo tratam da ocupação do continente resultante da “partilha” realizada pelos europeus, mas não enfatizam a violência empregada nesse processo. Um exemplo significativo é a expansão territorial pelos colonos alemães, que resultou em conflitos diretos com os povos Herero e Nama, que lutavam para manter suas terras.

Após a revolta, o comandante alemão Lothar von Trotha implementou uma política de extermínio que visava não apenas derrotar os Herero, mas exterminá-los completamente. Ele declarou que os Nama que não se rendessem enfrentariam o mesmo destino, resultando em uma campanha sistemática de assassinato e deportação. Na região que hoje corresponde à Namíbia, entre 1904 e 1908, os povos Herero e Nama foram presos em campos de concentração. Submetidos a trabalho forçado, foram utilizados em projetos de construção, como ferrovias e edifícios.

Essa exploração brutal não apenas contribuiu para a economia colonial, mas também resultou em mortes massivas devido ao esgotamento e à falta de cuidados adequados, caracterizando o primeiro genocídio do século XX. Na Etiópia, as tropas de Mussolini invadiram o território utilizando gás mostarda, exterminando a vida de civis.

Esses eventos, apesar de caracterizados como genocídios, são frequentemente negligenciados nos livros didáticos. Possíveis razões para essa ausência incluem a persistência de uma visão eurocêntrica da História, que privilegia narrativas relacionadas à colonização europeia, marginalizando os crimes cometidos contra povos africanos. Além disso, a lacuna historiográfica no Brasil, com poucos pesquisadores e materiais disponíveis sobre o tema, dificulta sua inclusão. Outro fator é a influência política e econômica de países como a Alemanha, que só reconheceu formalmente os genocídios em 2021, tornando o tema recente no debate internacional. Não obstante, localizei esse tema como objeto de estudo em alguns

trabalhos acadêmicos no Brasil e em Portugal³². No Brasil, o historiador José Rivair Macedo classificou o genocídio na Namíbia como um ensaio para o Holocausto, no seu texto intitulado “Namíbia, 1904: a semente do Holocausto”³³.

Enquanto muitos materiais educacionais detalham as atrocidades cometidas durante o regime nazista na Europa, há uma escassez de conteúdo sobre genocídios perpetrados pelo imperialismo europeu, como aqueles contra os povos da região que corresponde à Namíbia e os da Etiópia, no século XIX. Além disso, o ressurgimento de ideologias extremistas, rotuladas como neonazismo, merece uma análise cuidadosa para entender as suas manifestações contemporâneas e o impacto na sociedade atual.

A inclusão desses tópicos nos currículos escolares é crucial para promover uma compreensão da história e fomentar a empatia pelas vítimas dessas tragédias, contribuindo, assim, para a conscientização e prevenção de futuras atrocidades. Este trabalho, portanto, não apenas identifica essas lacunas, mas também sugere caminhos para uma educação mais inclusiva e representativa.

No próximo capítulo, explorarei a empatia histórica, destacando como o conceito tem sido aplicado por pesquisadores na última década. Em seguida, apresentarei o produto da dissertação, comentando três atividades do caderno que desenvolvi, as quais utilizam a empatia histórica.

³² Sobre o genocídio na Namíbia ver: CARDOSO, R. F. G. O primeiro genocídio do Séc. XX. *E-Revista de Estudos Interculturais*, n. 6, 2018. Disponível em: https://www.iscap.pt/cei/e-rei/n6/trabalhos-ei/Rui-Cardoso_OPprimeiro-Genocidio-do-Sec-XX.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

FANKHAUSER, N. *Do imperialismo alemão no sudoeste africano ao extermínio dos judeus*: um estudo sobre as continuidades entre o genocídio namibiano e o holocausto. 2023. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/271110>. Acesso em: 18 abr. 2024.

³³ Selecionei esse texto para compor o caderno de atividades:

MACEDO, J. R. Namíbia, 1904: a semente do holocausto. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 181, p. 10, jun. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/142498>. Acesso em: 04 set. 2024.

CAPÍTULO 3 – EMPATIA HISTÓRICA APLICADA EM CADERNO DE ATIVIDADES

Este capítulo aborda o produto da pesquisa, concentrando-se na aplicação da empatia histórica por meio de um caderno de atividades. O capítulo enfatiza a relevância da empatia histórica como uma ferramenta pedagógica que permite aos alunos compreenderem e se conectar com eventos históricos, que podem ser caracterizados por tragédias e injustiças, como os genocídios ocorridos na África. A empatia histórica é apresentada como um meio de fomentar uma reflexão crítica sobre o passado e suas repercussões no presente. Em seguida, o caderno de atividades desenvolvido como parte da pesquisa é apresentado. Este material é concebido para estimular discussões sobre o genocídio na África no início do século XX e suas relações com o neonazismo contemporâneo, engajando os alunos em atividades que promovem uma compreensão mais profunda da história e de suas consequências.

3.1 Consciência histórica por meio da empatia histórica

Os professores e professoras, independentemente da disciplina que lecionam, anseiam por um aprendizado significativo. Em História, o valor do aprendizado é expresso na formação da consciência histórica, uma habilidade promovida por novas abordagens no ensino desta matéria. Pesquisadores como Rüsen (2020) e Lee (2003) propõem formas para desenvolver essa consciência histórica. A busca por um aprendizado que vá além da simples memorização de fatos é essencial para a formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. A consciência histórica permite uma reflexão mais profunda sobre o passado, presente e futuro, contribuindo para uma educação mais completa e significativa.

No âmbito do ensino e aprendizagem em História, é imperativo adotar uma abordagem que não apenas transmita conhecimentos, mas também envolva os estudantes de maneira significativa. Nesse contexto, trabalhar com uma metodologia ativa se destaca como uma técnica pedagógica essencial, pois propicia um ambiente onde os estudantes são incentivados a participar ativamente do processo educativo, transformando-se de meros espectadores em agentes construtores do saber histórico.

A empatia histórica é uma estratégia que fomenta o ensino e a aprendizagem participativa em História. Este conceito foi destacado por Endacott (2010), Endacott e Brooks (2013), Silva (2018), Moura (2021), Aguiar (2018) e Andrade *et al.* (2011) em seus relatórios de estudo ou de estágio, onde discutem a aplicação prática da empatia histórica.

Rüsen (2020) defende que a consciência histórica representa um voltar-se do pensar e do sentir para o passado, sem abandonar o presente. O pensamento histórico é motivado por questões que o dirigem para o passado, e tocam a vida presente em sua dimensão temporal. Essas questões sobre a consciência histórica são elementos estabilizadores da cultura histórica, sem eles a vida social não funciona. As questões são “tanto acerca do passado desafiador quanto sobre uma perspectiva de futuro, afirmativa ou crítica.” (Rüsen, 2020, p. 18).

Lee (2003) assume que a consciência histórica é adquirida por meio da empatia histórica, que é uma maneira de compreender as ações dos sujeitos no passado com todo o seu contexto. É olhar o passado não com os olhos do presente, mas remeter-se a ele como um tempo que não é fixo. Concorro com as contribuições dos dois autores, entretanto, me aproximo das análises sobre consciência histórica promovidas por Lee (2003). Para ele, a consciência histórica é conquistada através do exercício da empatia histórica.

Outros autores também discorreram sobre a empatia histórica, como Endacott e Brooks (2013). Eles desempenharam um papel crucial ao abordar a inconsistência no modelo conceitual de empatia histórica, criticando abordagens que se limitam a uma compreensão racional do passado. Endacott e Brooks (2013) foram fundamentais ao definir a empatia histórica como um processo que envolve tanto o engajamento cognitivo quanto afetivo dos alunos com figuras históricas. Esse processo ajuda os alunos a compreenderem e contextualizar melhor as experiências históricas, levando em conta como os indivíduos do passado pensavam, sentiam, tomavam decisões e enfrentavam as consequências dentro de seus contextos históricos e sociais específicos (Moura, 2021).

A empatia histórica permite a compreensão das ações do sujeito no passado, e que essas ações foram motivadas e limitadas por fatores internos e externos, ainda que estejam relacionadas às de outros sujeitos. Colocar-se no lugar do outro em termos históricos, leva à compreensão de que o passado não está estagnado. “É somente quando as crianças abandonam a suposição de que as pessoas no passado viam o mundo como nós, que a história se torna significativamente possível [...]” (Lee, 2016, p. 117).

Farei uso do conceito de empatia histórica para aprofundar a compreensão dos eventos do passado. Segundo Lee (2003, p. 20), empatia histórica é definida como “[...] uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram”.

Ao promover exercícios de empatia histórica, é possível não apenas compreender e explicar as ações do passado, mas também conectar essas ações ao entendimento do presente. Dessa forma a empatia histórica é responsável pela aquisição e desenvolvimento de valores que “serve para fomentar atitudes como a alteridade, respeito para com as diferenças e divergências de opiniões, solidariedade entre os seres e superação do individualismo tão em voga na atualidade, resultante de um sistema cruel que tenta nos desumanizar (Aguiar, 2018, p. 121)”.

Para a realização da empatia histórica em sala de aula é preciso que sejam considerados alguns aspectos, como: ideias, ações, intenções, objetivos e circunstâncias. Partindo desses aspectos, questões podem ser formuladas: “Quais são as ações em análise? Qual era a mentalidade ou ideologia predominante da época estudada? Qual foi a motivação e intenção dos sujeitos integrantes do evento? Quais valores eram atribuídos ao acontecimento pelos diferentes sujeitos nele envolvidos?” (Aguiar, 2018, p.113).

Esses questionamentos precisam compor a experiência empática histórica para compreender e analisar o passado como se estivesse nele. Segundo Lee (2003), o ensino de História deve potencializar as ideias contraintuitivas. As crianças e jovens têm um conhecimento intuitivo, ou seja, elas veem as pessoas do passado com capacidades intelectuais e morais diferentes das nossas. Os historiadores pressupõem que as pessoas do passado têm as mesmas capacidades que as do presente, mas pensavam diferente, esse é o pensamento contraintuitivo. Sendo assim, o ensino de História deve promover as ideias contraintuitivas, para que os alunos e alunas compreendam que as pessoas do passado pensavam diferente das pessoas do presente, mas que tinham as mesmas capacidades intelectuais e morais.

As ideias contraintuitivas são estimuladas utilizando o descentramento, “entendido como a capacidade de retorno ao passado de maneira distanciada do tempo presente, de seus valores e ideias” (Lee, 2003, p. 114). A aplicação da empatia histórica por professoras e professores³⁴ sugere como pré-requisito o movimento de descentramento e da imaginação. O Descentramento significa:

[...] afastamento do sujeito dos seus próprios e particulares pontos de vista, de suas percepções sobre ser e viver no tempo presente. Ao deslocar-se para outro tempo, experienciando outra posição no mundo, o aluno poderá vivenciar e adquirir compreensão acerca da falibilidade e da redutibilidade de seus pontos de vista (deles em relação a todo um universo plural e mutável de outros pontos de vista, no presente

³⁴ Ver em:

ANDRADE, B. G. *et al.* Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a História. *História & Ensino*, v. 17, n. 2, p. 257-282, 2011.

SILVA, C. A. S. Empatia Histórica. *Boletim do Tempo Presente*, v. 11, n. 01, p. 55-67. jan. 2022.

e no tempo). Poderá também exercer a imaginação, pois será convocado a criar mundos históricos do qual participará como ator (Andrade *et al.*, 2011, p. 261).

O afastamento do tempo presente é conseguido com o uso da imaginação, requerendo do aluno e da aluna a capacidade imaginativa. É necessário, também, a contextualização do período analisado, utilizando informações sobre o cotidiano da sociedade, por meio de mediadores culturais. Para este objetivo é necessário, quando possível, a utilização de vários recursos didáticos, como imagens, músicas e trechos de filmes da época estudada.

A empatia histórica transcende a mera recriação imaginativa dos eventos passados. Ela representa uma ferramenta essencial para os estudiosos da história, que buscam compreender as nuances e a complexidade das ações e motivações dos agentes históricos em seus respectivos contextos. Para que esse entendimento seja alcançado, é imprescindível a consulta meticulosa às fontes históricas, tanto primárias quanto secundárias (Silva, 2018).

Tais fontes fornecem as evidências necessárias para que possamos, de forma responsável e informada, aproximar-nos das realidades vividas por aqueles que nos precederam. Assim, a empatia histórica não se configura apenas como uma ponte para o passado, mas como um exercício de análise crítica, essencial para a construção do conhecimento histórico.

Ainda, em relação às ideias contraintuitivas, de acordo com Aguiar (2018), a proposição da realização da empatia histórica apresenta dificuldades e potencialidades para a sua aplicação. As dificuldades são voltadas tanto para os discentes, quanto para os docentes. Elas estão relacionadas à disposição defendida por Lee (2003), na qual o estudante tem que estar disposto a tratar as pessoas do passado honestamente, como seres humanos com os mesmos direitos que as pessoas do presente têm. Essa disposição também se reflete na atuação dos docentes, pois até que ponto estes estão preparados para estimular a disposição, ou seja, despertar o interesse nos estudantes.

Outras dificuldades enfrentadas pelos estudantes incluem a compreensão da proximidade ou distância do tempo histórico abordado, a identificação ou rejeição em relação a determinados sujeitos e atos considerados vergonhosos, e a ausência de uma contextualização histórica consistente sobre o período estudado. Além disso, há a tendência de olhar para o passado com os olhos do presente, o que leva à atemporalidade e ao anacronismo, como aponta Aguiar.

O docente também precisa estar atento para não apresentar versões históricas como verdadeiras. Além do desafio de elaborar questões provocantes e conduzir situações hipotéticas na sala de aula para a realização da empatia histórica. Somam-se aos desafios listados, as

dificuldades estruturais, presentes nas escolas brasileiras, que dificultam a aplicação da empatia histórica, como a organização dos currículos e da: “[...] pequena carga horária destinada à disciplina história – evidenciando mais uma vez as disputas curriculares – e a quantidade e organização dos conteúdos, que obriga professores a recorrerem a uma abordagem aligeirada e simplificadora, impedindo, muitas vezes a visão de contexto.” (Aguiar, 2018, p. 119).

A aplicação da empatia histórica apresenta uma série de desafios em sua implementação, porém, é possível superá-los. As dificuldades encontradas nesse processo são amplas, mas ações coordenadas por professores em escolas brasileiras e portuguesas têm demonstrado que é viável promover a empatia histórica no ambiente educacional. Essa perspectiva é respaldada por Ednalva Padre Aguiar, pesquisadora e docente de Metodologia e Prática do Ensino de História na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Aguiar (2018) destaca as inúmeras possibilidades que a aplicação da empatia histórica oferece em sala de aula, ressaltando sua importância para uma didática embasada na ciência e no estudo da história.

A aplicação da empatia histórica nas salas de aula é fundamental para o desenvolvimento de uma visão crítica e respeitosa acerca das diferentes sociedades ao longo da história. Conforme apontado por Aguiar (2018), a ausência dessa perspectiva empática pode resultar em uma compreensão distorcida, onde os alunos acabam por avaliar outras culturas sob a ótica das tecnologias que possuíam ou deixavam de possuir, levando a um julgamento equivocado sobre o seu grau de “evolução” ou “inferioridade”.

É imprescindível, portanto, que o processo educativo incorpore a empatia histórica como uma ferramenta essencial para que os estudantes possam reconhecer que cada sociedade se desenvolve dentro de um contexto único, com seus próprios desafios e conquistas. Tal abordagem não apenas enriquece o entendimento histórico, mas também fortalece o respeito e a valorização das diversas trajetórias humanas. “A empatia histórica contribui para elevar o nível de explicação histórica do aluno já que, como exercício didático, deverá produzir alternativas de ações próprias àquele contexto, considerando seus limites, habilidade que serve também para a interpretação e compreensão do hoje.” (Aguiar, 2018, p.120).

Esse conceito, também, ajuda a evitar relativismos históricos e culturais, levando à compreensão das motivações assumidas pelos personagens históricos e os seus contextos. Por fim, a empatia histórica promove um olhar sensível ao outro, independentemente da época, orientando o ser humano na formação de posturas respeitosas diante da diversidade cultural

3.2 Produto: Caderno de Atividades: Reflexões sobre Genocídio na África no início do século XX e o Neonazismo

Neste caderno de atividades, exploramos os trágicos eventos de genocídio na Namíbia e as invasões na Etiópia, além de discutir os discursos atuais com características neonazistas. Com a aplicação da empatia histórica de Lee (2003), convidamos estudantes e professores do nono ano a refletir sobre esses temas tão atuais e relevantes.

Neste projeto, estou comprometida em desenvolver um caderno de atividade educacional que, não apenas ilustrará conteúdos históricos, mas também irá fomentar a empatia histórica nos estudantes. A base deste trabalho é inspirada nos estudos dos professores Jason L. Endacott e Sarah Brooks. A pesquisa de Endacott (2010) focou na criação de unidades de ensino destinadas a cultivar uma compreensão profunda e empática dos eventos históricos. Embora o estudo original tenha avaliado o nível de empatia histórica alcançado, a dissertação em questão se concentra na elaboração prática do caderno de atividades. Este instrumento será uma ferramenta para os educadores, proporcionando não apenas conhecimento, mas também sensibilizando os alunos para a complexidade das experiências humanas ao longo da história.

Os estudos de Brooks (2008) observam como os alunos reagem a exercícios de escrita em terceira pessoa do singular. Os resultados mostram que, nesses exercícios, os alunos tendem a se concentrar mais em fornecer informações e detalhes históricos corretos. Contudo, essa ênfase no fático pode limitar a expressão de seus próprios pensamentos, já que eles se preocupam mais em relatar fatos do que em conectar essas informações para compreender os aspectos complexos da realidade histórica (Brooks, 2008, p. 144-145 *apud* Moura, 2021, p. 3637).

Endacott (2010) realizou um estudo sobre empatia histórica aplicando seu método instrucional que foi baseado nos achados de Doppen e Kohlmeier, pesquisadores que desenvolveram métodos instrucionais para promover a empatia histórica nos estudantes. No método de Endacott (2010), os alunos foram encorajados a explorar paradoxos entre suas próprias perspectivas e aquelas que estavam estudando, interpretando fontes históricas primárias e secundárias de forma individual e considerando os vieses presentes. Por meio de discussões em classe, os alunos desenvolveram habilidades de contextualização histórica e recontextualizaram seus conhecimentos em forma de narrativas.

Os métodos instrucionais de Doppen e Kohlmeier foram utilizados para inspirar Endacott a criar unidades de ensino que seguem fases sequenciais para promover a empatia histórica, são eles: personalização da decisão, introdução ao paradoxo histórico, imersão contextual através de atividades de investigação, enfrentamento do paradoxo histórico, criação de narrativas em primeira pessoa e atividades metacognitivas.

Em um estudo mais recente Endacott e Brooks (2013) propuseram uma “uma conceituação cognitivo-afetiva bidimensional atualizada da empatia histórica que diferencia a empatia histórica dos modos de investigação exclusivamente cognitivos ou afetivos” (Endacott; Brooks, 2013, p. 42). Para eles a empatia histórica deve estar mais alinhada com a concepção psicológica bidimensional de empatia, que geralmente inclui duas dimensões: cognitiva (tomar a perspectiva de outro) e afetiva (sentir o que o outro sente). Destacam que a empatia histórica é qualitativamente diferente da empatia contemporânea devido às diferenças de contexto político, social e cultural do passado. Para alcançar a empatia histórica, são necessários três esforços: contextualização histórica, tomada de perspectiva e conexão afetiva.

Dentre as unidades de ensino criadas por Endacott (2010) vou utilizar de forma adaptativa a imersão contextual através de atividades de investigação, as narrativas em primeira pessoa e atividades metacognitivas, visando a promoção de um ambiente de aprendizado mais significativo para o estudante.

A imersão contextual é uma forma de promover o descentramento e ambientação (Andrade *et al.*, 2011) nos estudantes, ou seja, promover a contextualização histórica. A imersão é projetada para situar os alunos em cenários que replicam as condições históricas sendo estudadas, facilitando, assim, uma compreensão mais profunda e empática dos eventos e figuras do passado. Isso é alcançado através da análise de fontes primárias e secundárias, que são selecionadas com cuidado para facilitar o desenvolvimento da empatia (Endacott, 2010). Essas fontes são exploradas por meio de questionamentos específicos que visam não apenas a absorção fatural, mas também a capacidade crítica e reflexiva do estudante.

A narrativa em primeira pessoa proporciona o desenvolvimento da capacidade imaginativa dos estudantes; entretanto implica mais do que colocar-se no lugar de figuras históricas: envolve uma imaginação controlada e contextualizada. Esse tipo de exercício exige a reconstrução imaginária de contextos e a diferenciação entre os pontos de vista do aluno e dos personagens históricos, focando na compreensão de suas ações e valores destes, e não os do aluno (Sáiz, 2013, p. 4).

No Ensino de História, a empatia histórica é promovida ao encorajar os alunos a “agirem como se” estivessem no lugar de outra pessoa, adotando uma perspectiva em primeira pessoa. Socialmente, esse fenômeno é conhecido como “tomada de perspectiva”, que envolve “imaginar como alguém se sentiria no lugar da vítima ou tentar imaginar diretamente como a vítima se sente com base nas informações disponíveis sobre ela” (Hoffman, 2001, p. 12230 *apud* Endacott, 2010, p. 9).

A utilização das narrativas em primeira pessoa é justificada pela necessidade de colocar os alunos em situações que os incentivem a se envolver na tomada de perspectiva, especialmente ao focar nas possíveis reações afetivas das figuras históricas. “Narrativas em primeira pessoa foram usadas para este estudo porque eu queria colocar os alunos em uma situação em que eles fossem propensos a se envolver em uma tomada de perspectiva, concentrando-se nos potenciais reações afetivas de as figuras históricas.” (Endacott, 2010, p. 11-12). No entanto, reconhece-se que muitos educadores de história consideram problemático o uso desse tipo de narrativa.

Na busca por uma abordagem mais inclusiva e expressiva no ensino, decidi adaptar as unidades de ensino de Endacott para melhor atender às necessidades dos meus alunos. Inspirada no trabalho desenvolvido pelo professor Rogério Rosa³⁵, minha proposta envolve a incorporação de atividades que permitam aos estudantes expressarem-se não apenas por meio de palavras, mas também através de desenhos e imagens. Este método visa não só facilitar a compreensão e a internalização dos conteúdos, mas também estimular a criatividade dos estudantes.

A adaptação reside na incorporação de atividades de desenho ou montagem de imagens. Ao permitir que os estudantes traduzam os conceitos aprendidos em desenhos e imagens, estou não só facilitando uma forma alternativa de expressão, como também estimulando a criatividade e a interpretação pessoal do conteúdo. Acredito que essa abordagem não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também torna as aulas mais dinâmicas e acessíveis, permitindo que cada aluno demonstre seu entendimento de maneira única e pessoal.

A importância de explorar diferentes formas de expressão para entender como os jovens concebem e interpretam períodos históricos é evidenciada pela análise de desenhos feitos por alunos, que revelam uma rica narrativa além do texto escrito. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também valoriza a capacidade criativa dos estudantes ao resolver

³⁵ Ver a explicação do seu trabalho em: QUANDO O CORPO FALA – ensino de história e produção de presença sobre a Guerra do Contestado. Publicado pelo canal VI Simpósio Nacional – Contestado. Palestra com Rogério Rosa Rodrigues. [S. l.: s. n.], 20 out. 2020. 1 vídeo (15min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N6fYyhlBs1c>. Acesso em: 30 jul. 2024.

complexidades representativas de eventos históricos. “A forma como a imaginação infantil resolve problemas complexos de representação histórica é algo que merece mais atenção” (Rodrigues, 2022, n.p.). Assim, a imaginação torna-se um meio essencial para aprofundar a compreensão histórica e cultural.

A incorporação de diversos gêneros literários e imagens, sejam fixas ou em movimento, como fontes históricas em atividades de História pode proporcionar uma experiência educativa mais envolvente e significativa. A imaginação dos estudantes pode ser expressa por meio de textos escritos em primeira ou terceira pessoa, ou ainda através de outras formas de expressão, como desenhos. Essa abordagem dialoga com a Competência 04 da BNCC, que propõe o uso de diferentes linguagens – verbais, visuais, corporais, sonoras e digitais – para se expressar, compartilhar experiências e produzir sentidos. (Brasil, 2017, p. 09). A diversidade de abordagens, como destacou o professor de História Rogério Rosa, permite explorar diferentes maneiras de representar e compreender períodos históricos, enriquecendo o processo de aprendizagem.

As atividades metacognitivas estão relacionadas à produção de textos em terceira pessoa (Endacott, 2010). Estratégia utilizada na unidade de ensino de Endacott com o objetivo de “detalhar e revisitar pontos de vista históricos a partir de um ponto de vista abrangente em terceira pessoa” (Endacott, 2010, p. 16).

Para a realização das atividades propostas, é fundamental que os estudantes possuam conhecimentos prévios sobre o Imperialismo do século XIX e os movimentos fascistas na Europa. Esses temas são essenciais para fornecer uma base teórica que permita a compreensão e a execução das tarefas de forma mais significativa. Esses conhecimentos podem ser adquiridos por meio de aulas, estudos anteriores e pesquisas no livro didático. Embora o foco deste caderno seja abordar as lacunas presentes nos manuais didáticos, é importante destacar que o entendimento prévio desses assuntos é indispensável para contextualizar e embasar as atividades propostas, enriquecendo a experiência de aprendizado dos estudantes.

3.3 Descrição do caderno de atividades

Fiz uma pré-seleção de atividades para compor o caderno, e, embora tenha sido difícil fazer as escolhas, utilizei como critérios a diversidade de fontes e a facilidade de leitura. Cada fonte histórica está acompanhada da descrição da atividade e de uma sugestão de orientação para o professor. Como o caderno é inspirado nas unidades de ensino criadas por Endacott,

adapte as atividades para incluir a imersão contextual através de investigação, narrativas em primeira pessoa, e atividades metacognitivas, com o objetivo de promover um ambiente de aprendizado mais significativo para os estudantes. Essas indicações estão detalhadas em cada atividade. Além disso, cada uma delas é acompanhada de um roteiro de análise. Selecionei três atividades para cada tema que me comprometi a estudar. Para exemplificar, incluirei no corpo do texto três atividades com comentários mais aprofundados; as demais estarão disponíveis no anexo.

Início com as legislações que fundamentam o estudo do genocídio, fascismo, integralismo, neofascismo e neointegralismo, destacando as habilidades que os estudantes do 9º ano devem desenvolver de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Rio Grande do Norte. Também destaco o desenvolvimento da competência específica de História para o Ensino Fundamental, nº 03: elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, utilizando diferentes linguagens e mídias, e exercitando empatia, diálogo, resolução de conflitos, cooperação e respeito. Na sequência, apresento a proposta das atividades selecionadas para o caderno.

O caderno de atividades foi desenvolvido em conformidade com as diretrizes nacionais prescritas pela BNCC, que define trinta e seis habilidades a serem alcançadas pelos alunos na disciplina de História no 9º ano do ensino fundamental.³⁶ Desse conjunto, selecionei nove habilidades que estão no *Quadro 1* e que podem ser trabalhadas no caderno de atividades.

Quadro 01 – Habilidades previstas na BNCC para o 9º ano do ensino fundamental

Habilidade 37	Especificação
EF09HI02	Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.

³⁶ Sobre as prescrições da BNCC para o nono ano no componente curricular História, ver as páginas 428 a 433 do seguinte site: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

³⁷ O exemplo a seguir ilustra a codificação das habilidades na BNCC. A habilidade EF09HI01 pode ser decodificada da seguinte forma: EF indica o Ensino Fundamental (etapa de ensino); 09 corresponde ao nono ano (ano ao qual a habilidade se aplica); HI representa História (componente curricular); e 01 se refere à habilidade número 1 (numeração da habilidade).

EF09HI12	Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
EF09HI13	Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
EF09HI14	Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

EF09HI23	Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
EF09HI24	Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
EF09HI26	Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
EF09HI33	Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação
EF09HI36	Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: Brasil (2017).

A primeira atividade tem o objetivo de discutir o genocídio dos povos Herero e Namas. Ao discutir o conceito de genocídio, é comum que as referências iniciais nos levem às atrocidades cometidas durante o Holocausto nazista na Europa, onde grupos como judeus, ciganos, comunistas, homossexuais, pessoas com deficiências, negros, soviéticos, padres e pastores que pregavam contra a guerra e intelectuais que não concordavam com o nazismo foram sistematicamente exterminados.

No entanto, a prática do genocídio não se limita a esse contexto histórico ou geográfico. Nas Américas, muito antes da Segunda Guerra Mundial, povos originários enfrentaram uma devastação semelhante, sob o pretexto da colonização e expansão territorial. Da mesma forma, o continente africano foi palco de tragédias comparáveis, onde em algumas regiões, práticas genocidas foram utilizadas como uma espécie de “ensaio” para futuras atrocidades.

Utilizando as unidades de ensino criadas por Endacott (2010), classifiquei a atividade de investigação por meio da imersão contextual. A atividade corresponde a leitura e análise do texto “Namíbia, 1904: a semente do holocausto” de José Rivair Macedo. As sugestões de orientações são: Professor(a), em sala de aula, faça uma leitura compartilhada com os estudantes de um trecho do referido artigo jornalístico. O texto é de autoria do professor José Rivair Macedo, professor do departamento de História e do PPG em História; coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos e coordenador da Rede Multidisciplinar de Estudos Africanos do ILEA/UFRGS. Em seguida, analise o texto com as questões sugeridas. Atividade 1 no Quadro 02 e 03.

Quadro 02 – Atividade 1 (parte 1)

Namíbia, 1904: a semente do holocausto

[...]

Como se sabe, a participação da Alemanha na partilha e colonização da África foi limitada e efêmera. As pretensões expansionistas do Estado então recém-unificado levaram a que as negociações entre as metrópoles europeias transcorressem em Berlim durante os anos 1884-1885, e que, na “cartografia imperial” ali delineada, tanto a Bélgica do rei Leopoldo II (1835-1909) quanto a Alemanha de Otto Von Bismarck (1862-1890) amealhassem partes do continente africano – embora os principais beneficiados na partilha continuassem a ser a Inglaterra e a França. Além dos territórios das atuais repúblicas do Togo e dos Camarões, coube aos germânicos o direito, à revelia dos africanos, de exercer o protetorado em áreas da África Oriental (Zanzibar, Burundi e Ruanda) e no extenso litoral atlântico, situado a sudoeste do continente, onde se encontra a República da Namíbia, que entre 1884-1915 recebeu na Europa a denominação de Deutsch Sud-West Afrika (África Alemã do Sudoeste).

Os alemães mantiveram temporariamente relações com as populações locais, que eram de variada procedência e pertencimento étnico, vinculadas em geral ao extenso grupo linguístico de matriz banto: Khoisans (bosquímanos), Ovambos, Okavango, Kaokovelders, Damaras, Hereros e Namas, entre outros. Tais relações não foram tranquilas, pois a interferência estrangeira afetou o seu estilo de vida tradicional, e alguns grupos reagiram militarmente. Foi o que aconteceu em 1903, quando, devido a questões relacionadas ao acesso à terra, eclodiu uma revolta entre os povos Namas, conduzidos por Hendrick Whitbooi (1830-1905), que logo se espalhou entre os Hereros sob a liderança de Samuel Maherero (1856-1923). Centenas de

fazendeiros alemães foram mortos e algumas comunidades povoadas pelos colonizadores, entre as quais Okahandja, acabaram cercadas e atacadas.

Com a multiplicação de ataques e a execução de agentes do colonialismo, medidas foram tomadas pelo kaiser Guilherme II (1859-1941) para pôr cobro aos levantes. Seu governo designou um representante do alto comando militar para organizar a repressão: um líder cuja frieza e crueldade dariam outra dimensão ao conflito. Muito melhor aparelhadas que os “nativos”, as tropas do comandante Adrien Dietrich Lothar Von Trotha (1848-1920) derrotaram os Herero em 11 de agosto de 1904 na batalha de Hamakari, em Waterberg, após incessantes bombardeios lançados sobre os revoltosos.

O processo de ocupação e conquista político-militar e as reações daí decorrentes não constituíram eventos particulares da Namíbia, mas vincularam-se em toda parte à marcha de

instalação do sistema colonial europeu na África. Em outras áreas de ocupação estrangeira, repetiram-se conflitos mais ou menos sangrentos, sob o comando de lideranças que, no período das independências africanas, décadas mais tarde, seriam alçadas à posição de heróis nacionais – como Samori Touré (1830-1900), na Guiné Francesa, Lat Dior (1842-1886), no Senegal, e Menelique II (1844-1913), na Etiópia.

O desfecho do conflito no Sudoeste africano impressionou, todavia, pelo grau de violência dos vencedores e pelas mostras evidentes de desprezo pelos vencidos. Lothar Von Trotha não fez qualquer esforço para ocultar suas reais intenções, tornando-as públicas na imprensa, chegando mesmo a assinar uma carta aberta endereçada aos Hereros, à qual mandou dar ampla divulgação, em que a guerra sem quartel e o extermínio são anunciados. [...]

[...]. Perseguidos e encurralados no grande deserto de Ohmeke (Kalahari), isolados, os Hereros foram levados à inanição, mortos ao consumir água envenenada nos poços ou abatidos quando tentavam furar o cerco que lhes foi imposto. Segundo estimativas, em todo o período da ocupação alemã, entre 75% e 85% da população herero, calculada entre 60 e 80 mil pessoas, foi exterminada, o mesmo tendo ocorrido com os cerca de 10 mil indivíduos de ambos os sexos pertencentes ao grupo Nama. Em torno de 2 mil sobreviventes, inclusive Samuel Maherero, encontraram refúgio em territórios de Botswana.

Após o que ficou conhecido como “Massacre de Ohmeke”, que pode ser considerado o primeiro genocídio do século XX, a sorte das populações remanescentes não melhorou. Elas foram mantidas sob uma constante vigilância, com limitada capacidade de circulação em territórios administrados pelos alemães. Mulheres, velhos e crianças acabaram os dias em campos de trabalho forçado, denominados “campos de concentração” (konzentrationslager) nas cidades de Karibib, Swakopmund, Okahandja, Windhoek e na ilha de Shark, nas proximidades de Luderitz. Avalia-se que 14 mil pessoas tenham sido mantidas nessa condição, aí encontrando a morte. É por isso que, desde 2001, lideranças namibianas reivindicam em tribunais internacionais um pedido de desculpas formal da Alemanha e a reparação pelo genocídio.

De fato, segregação e extermínio marcaram as atitudes dos conquistadores, que eram orientados por um sentimento de superioridade racial. Vistos como “selvagens”, “naturalmente inferiores”, os “nativos” foram expostos a diversas formas de discriminação: cadáveres de Hereros e Namas foram empregados como evidências de análise em estudos de craniometria e eugenia. Só muito recentemente, alguns órgãos da Universidade de Medicina

de Berlim e de Freiburg tomaram a iniciativa de devolver crânios, esqueletos e outros despojos humanos ali mantidos para estudo.

A Namíbia tornou-se espaço privilegiado para as pesquisas de campo de cientistas adeptos das doutrinas científicas que pressupunham a superioridade branca, interessados em estudar os meios para a preservação da integridade das raças superiores. [...]

[...]

Aqui está, em germe, uma antecipação das práticas de segregação e extermínio coletivo que atingiriam proporções inimagináveis três décadas mais tarde, durante o período nazista, e levariam ao aniquilamento em massa dos judeus. Nesse ponto, a colonização do sudoeste da África funcionou como um balão de ensaio em que alemães dariam início a experiências que se consolidariam no regime totalitário posterior. [...]

MACEDO, José Rivair. Namíbia, 1904: a semente do holocausto. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 181, p. 1011, jun. 2015.

Agora, responda:

- a. Localize no mapa mundi o continente retratado no texto.
- b. Transcreva do texto as populações locais do sudoeste da África.
- c. Pesquise sobre os povos Hereros e Namas³⁸.
- d. Qual a ideia principal do texto?
- e. Qual a mentalidade predominante da época estudada?
- f. Descreva as formas de discriminação que foram submetidos os Hereros e Namas.
- g. Qual foi a motivação e a intenção dos colonizadores alemães no sudoeste da África?
- h. Pesquise no livro didático ou na biblioteca informações sobre o genocídio na Segunda Guerra Mundial.
- i. Como a ideologia fascista na Alemanha promovia a ideia de superioridade da raça ariana e quais foram as consequências dessa crença para grupos considerados como inferiores ou inimigos do estado nazista?

Fonte: autoria própria (2024).

A segunda atividade, assim como a primeira, tem como foco o genocídio dos povos

³⁸ Sobre os povos Hereros e Namas ver: WHEWELL, T. O que aconteceu no ‘genocídio esquecido’ da Alemanha na Namíbia, reconhecido mais de um século. *BBC News Brasil*, 29 maio 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional57292909#:~:text=Dezenas%20de%20milhares%20de%20pessoas,onde%20muitos%20morreram%20de%20fome>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Herero e Namas. Utilizarei a unidade de ensino criada por Endacott (2010), que é classificada como uma atividade narrativa em primeira pessoa. Nessa atividade, o objetivo é que o estudante elabore um texto em primeira pessoa, demonstrando o desenvolvimento da empatia histórica. As orientações sugeridas para o professor incluem: a atividade individual deve ser uma produção textual na primeira pessoa do singular, e o estudante deve ter o cuidado de não inserir no texto a mentalidade do século XXI. Atividade 2 no *Quadro 03*.

Quadro 03 – Atividade 1 (parte 2)

Agora, com base nos seus estudos... imagine que você é um sobrevivente do massacre do povo Herero (vivia na região da atual Namíbia) e vai registrar suas memórias em um caderno. Inclua em suas memórias a interação com o colonizador, descrevendo o primeiro encontro e o que aconteceu ao seu povo. Escreva uma narrativa do ponto de vista de um sobrevivente que viveu entre o final do século XIX e o início do século XX no sudoeste da África (atual Namíbia). Cuidado para não inserir no texto a mentalidade do século XXI.

Fonte: autoria própria (2024).

A terceira atividade consiste na análise de dois vídeos disponíveis na plataforma do YouTube, ambos abordando o tema do fascismo na atualidade. O primeiro vídeo, intitulado “Ato de neonazistas em apoio a Jair Bolsonaro”, está disponível no canal Locomotiva da História. Ele apresenta uma montagem de imagens de uma manifestação neofascista ocorrida em 2011 no Vão Livre do MASP, na Avenida Paulista, São Paulo. O vídeo também inclui a repercussão dessa ação em várias emissoras de televisão, oferecendo um vislumbre da atuação de grupos neonazistas no Brasil. O segundo vídeo, “CAÇADORA DE NAZISTAS: Mulheres F*d4 - Adriana Dias”, foi apresentado no canal Tempero Drag e é uma homenagem à antropóloga Adriana Dias. As apresentadoras narram a história de Adriana Dias, destacando sua carreira acadêmica, seu trabalho, suas ideias, e sua luta antifascista, além de sua defesa dos direitos de pessoas com deficiência e doenças raras. Adapte a unidade de ensino criada por Endacott (2010), vou classificar de “atividade de investigação: narrativa por meio de imagens”.

As orientações para a realização das atividades são as seguintes: primeiro, é importante contextualizar os vídeos que serão exibidos. Em seguida, os alunos assistirão aos vídeos em sessões organizadas, com supervisão e a possibilidade de pausas para discussões rápidas ou esclarecimentos. Após a exibição de cada vídeo, será realizado um debate guiado, incentivando os estudantes a compartilharem suas percepções e reflexões sobre o conteúdo. Questões como: “Que emoções você sentiu durante o vídeo?”, “Houve algum momento particular que te

impactou mais?”, “Por que o fascismo ainda atrai pessoas?”, “Como podemos identificar e enfrentar ideologias extremistas em nossa comunidade?” e “Como os vídeos influenciam sua percepção sobre a importância da tolerância e do respeito às diferenças em uma sociedade?”. O link de acesso está no Quadro 04.

Quadro 04 – Links sobre a importância da tolerância

ATO DE NEONAZISTAS em apoio a Jair Bolsonaro. [S. l.: s.n.]. 2016. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Locomotiva da História. Disponível em: https://youtu.be/UX8LUSfB73M?si=vgMEkX85NV2sul_C. Acesso em: 25 ago. 2024.

CAÇADORA DE NAZISTAS: Mulheres F*d4 - Adriana Dias [S. l.: s.n.]. 2023. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo canal Tempero Drag. Disponível em: <https://youtu.be/Sd5QepwBkL8?si=6k-QY1XcoLqHHdLd>. Acesso em: 13 ago. 2024.

Fonte: autoria própria (2024).

As atividades que desenvolvi visam promover a empatia histórica entre os estudantes, uma abordagem que, de forma inconsciente, eu já utilizava em sala de aula. Embora não soubesse que essa prática tinha uma definição específica ou fosse objeto de estudos, percebi que alguns livros didáticos que usei ao longo da minha trajetória profissional continham atividades com características de empatia histórica, apesar de não ser explicitado.

O Mestrado Profissional em Ensino de História não só me proporcionou um retorno à academia, mas também revelou que minha prática docente estava alinhada à promoção da consciência histórica. Sempre foi uma preocupação minha, mostrar aos estudantes o “fazer sentido” do que está sendo estudado. Em várias ocasiões, penso nessa locução verbal quando abordo os temas de História em sala de aula. Um exemplo prático dessa preocupação ocorre no final da aula de História. Neste momento, os estudantes são convidados a expressar o que entenderam do assunto em poucas palavras, por meio de uma nuvem de palavras³⁹, depois organizamos essas palavras em um parágrafo escrito coletivamente no quadro, demonstrando o aprendizado alcançado.

³⁹ Recurso avaliativo que utilizo no final das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da dissertação foi atingido, que consistiu em analisar a representação do fascismo em seis livros didáticos de História do nono ano. O intuito foi compreender como os ideais de nazifascismo e integralismo são abordados e discutidos, verificando se esses temas são contextualizados de maneira a permitir uma ligação clara com o cenário atual, de modo que os estudantes possam reconhecer as manifestações contemporâneas dessas ideologias. Essa análise serviu de base para a elaboração de um caderno de atividades que incorpora a proposta da empatia histórica para o desenvolvimento da consciência histórica.

Para atingir os objetivos da pesquisa, realizei uma análise dos livros didáticos de história que tinha selecionado e investiguei textos acadêmicos, incluindo artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalhos de graduação, complementando com uma pesquisa bibliográfica. Além disso, apliquei um pequeno questionário em duas turmas do 8º ano e uma do 9º ano na Escola Municipal Professor José do Patrocínio Pereira Pinto, onde atuo. O questionário, composto por perguntas simples, foi projetado para ser respondido em pouco tempo e tinha como objetivo explorar uma inquietação pessoal sobre como os estudantes buscam informações e estudam na atualidade.

Os resultados desta pesquisa se baseiam na premissa que o livro didático é a principal fonte de pesquisa disponível para os estudantes. Essa constatação me levou à elaboração de um caderno de atividades voltado para o nono ano do Ensino Fundamental. Defendo o uso do livro didático como recurso de pesquisa, pois, embora a pesquisa que realizei demonstra que parte dos alunos pesquisados utiliza a internet para se informar ou estudar, e que dados do IBGE indicam que mais de 90% dos lares brasileiros têm acesso à Internet, essa conexão não é plena para todos por questões tecnológicas e sociais. O acesso à Internet ainda não é democrático, e nem todos têm a mesma oportunidade de utilizá-la.

O caderno de atividades criado na pesquisa visa promover a consciência histórica por meio da empatia. Não é um produto definitivo, mas uma contribuição importante para a educação democrática. A educação, longe de ser neutra, é um campo de resistência antifascista onde se promovem e defendem ideias antifascistas. Por meio dela, é possível combater ideologias fascistas, formando cidadãos críticos que protejam e fortaleçam a democracia.

Desenvolver o caderno foi um desafio, exigindo reflexão sobre questões atuais para fomentar a consciência histórica dos estudantes através da empatia. Vejo isso como uma contribuição vital para enfrentar ideologias fascistas e defender a democracia.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, E. P. A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, p. 109-124, 2018. Disponível em: <https://homolog-sites.utp.br/index.php/a/article/view/815/673>. Acesso em: 06 jul. 2024.
- ALMEIDA, L. N. D. de; MORAES, M. de. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 19–34, 2014.
- ANDRADE, B. G. *et al.* Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. **História & Ensino**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 257–282, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239>. Acesso em: 06 jul. 2024.
- BARBOSA, J. R. **Integralismo e ideologia autocrática chauvinista regressiva: crítica aos herdeiros do sigma**. 2012. 717f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f6c53e32-852d-4309-bf70b2ebf9811ccc/content>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BARCA, I. Educação Histórica: vontades de mudança. **Educar em Revista [online]**, n. 42, p. 59-71, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500005>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e História da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BEZERRA, C. A. A. **“O Fascismo é fascinante, deixa a gente ignorante e fascinada”**: Ensino de História, livros didáticos e a emergência das ideias fascistas no espaço escolar. 2020. 191f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Centro de Humanidades, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601579>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BEZERRA, L. A. *et al.* **Revista Avant, Florianópolis**, v. 8, n. 2, p. 14–35, 2024. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/avant/article/view/7652>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BORGES, C. Oito homens presos em encontro de célula nazista viram réus em SC. **G1 Santa Catarina**, 13 dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santacatarina/noticia/2022/12/13/oito-homens-presos-em-encontro-de-celula-neonazista-viramreus-em-sc.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d’une théorie de la pratique*. Genebra: Drozm, 1972.

CALDEIRA NETO, O. **Intolerância e Negacionismo**: Sérgio Oliveira e Revisão Editora. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/1509270/Intoler%C3%A2ncia_e_Negacionismo_S%C3%A9rgio_Oliveira_e_Revis%C3%A3o_Editora. Acesso em: 20 jun. 2024.

CARDOSO, R. F. G. O primeiro genocídio do Séc. XX. **E-Revista de Estudos Interculturais**, n. 6, 2018. Disponível em: https://www.iscap.pt/cei/e-rei/n6/trabalhos-ei/RuiCardoso_O-Primeiro-Genocidio-do-Sec-XX.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

COIMBRA, K. S. de A. **Práticas políticas repressivas do século XX e consciência histórica**: um propositivo didático das aulas de história no Colégio Santa Cruz – Araguaína – TO. 2018. 75f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de PósGraduação em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1705/1/Kamila%20Soares%20de%20Ara%C3%BA%20Coimbra%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.

CONCEIÇÃO, C. E. M. da. **O nazismo nos livros didáticos de história brasileiros**: contribuições para uma história do tempo presente. 126 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11303>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CONRAD, J. **Coração das Trevas**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Antofágica, 2019.

DIANA, E. de D. Contra os negacionismos: A História Pública, o ensino de História e o papel do professor de História como intelectual público no combate aos abusos do passado. **Temporalidades - Revista de História**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 911-942, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/48150/43531>. Acesso em: 06 jul. 2024.

DIAS, A. A. M. **Observando o Ódio**: Entre uma etnografia do neonazismo e a biografia de David Lane. 2018. 336f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.1060866>. Acesso em: 06 jul. 2024.

DIAS, A. A. M. **Os anacronautas do teutonismo virtual**: uma etnografia do neonazismo na internet. 2007. 329f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=496597&tipoMidia=0>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ENDACOTT, J. L. Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. **Theory and Research in Social Education**, v. 38, n. 1, p. 06-49, jan. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234662257_Reconsidering_Affective_Engagement_in_Historical_Empathy. Acesso em: 06 jul. 2024.

ENDACOTT, J. L.; BROOKS, S. An Updated Theoretical and Pratical Model for Promoting Historical Empathy. ***Social Studies Research and Practice***, v. 8, n. 1, p. 41-58, 2013.

FAGUNDES, B. F. L.; ÁLVAREZ, S. V. (Orgs.). **Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais**. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/editora/obras-digitais/ensino-de-historiae-historia-publica>. Acesso em: 06 jul. 2024.

FAGUNDES, B. F. L.; HAHN, F. A. “As duas faces de uma mesma moeda? Considerações sobre Profhstória e História Pública”. In: HERMETO, M.; FERREIRA, R. de A. (Ed.). **História pública e ensino de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2021. p. 165.

FANKHAUSER, N. **Do imperialismo alemão no sudoeste africano ao extermínio dos judeus: um estudo sobre as continuidades entre o genocídio namibiano e o holocausto**. 2023. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/271110>. Acesso em: 18 abr. 2024.

FLOR, D. C.; OTTO, C. A escuta como forma de testemunhar o sofrimento vivido por crianças na Segunda Guerra Mundial. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 16, p. 256-259, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/556/324>. Acesso em: 06 jul. 2024.

FONSECA, T. N. de L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, P. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GERTZ, R. **O neonazismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS/AGE, 2012.

GONÇALVES, L. P.; CALDEIRA NETO, O. **O fascismo em camisas verdes: do integralismo ao neointegralismo**. São Paulo: Editora FGV, 2020.

HERMETO, M.; FERREIRA, R. de A. (Ed.). **História pública e ensino de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

HERMETO, M.; FERREIRA, R. de A. Entrevista com Marieta de Moraes Ferreira: uma trajetória em (o que hoje chamamos) história pública. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 223–238, 2019.

JERÓNIMO, M. B. As provas da “civilização”: fotografia, colonialismo e direitos humanos. In: VICENTE, F. L. (org.). **O império da visão: fotografia no contexto colonial (1860-1960)**. Lisboa: Edições 70, 2014, p. 393-394.

JESUS, C. G. N. de. A infovia como instrumento de intolerância: o caso da Revisão Editora. **Revista Eletrônica de Educação e Ciência – REEC**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 75-96, set. 2011.

JESUS, C. G. N. de. Neonazismo: nova roupagem para um velho problema. **Akrópolis Revista de Ciências Humanas**, 2003. Acesso em 31 jul. 2023.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa¹. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In. BARCA, I. (org). **Educação histórica e museus**. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; LORETO, E. L. S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MACEDO, J. R. Namíbia, 1904: a semente do holocausto. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 181, p. 1011, jun. 2015.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital¹. **Revista Brasileira de História**, v. 37, p. 135-154, 2017.

MARTINS, D. K. O. **A Livre expressão na alfabetização de jovens e adultos: vivências em salas de aula**. 2005. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14232/1/DeyseKOM.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MAYNARD, D. C. S. 7. Ciberespaço e Extremismos Políticos no Século XXI. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 14, p. 71-80, out./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/2691/2324>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MENDES, C. A. M.; COSTA, M. A. F. da. O sequestro do imaginário e a escrita da história: o caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, set. 2016.

MORAES, A. L. S. **Análise dos fenômenos dos fascismos nos livros didáticos aprovados pelo PNLD (2018) /Ensino Médio**. 2018. 91f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430086/2/UFS.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MOURA, T. V. C. **A aprendizagem através da empatia histórica no 3º Ciclo do Ensino Básico**. 2021. 128f. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2021. Disponível em: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/97011/1/TiagoMoura_versaofinal.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda** [recurso eletrônico]. Editora do Brasil S.A., 2019.

PACIEVITCH, C. “Ensino de História: narrativas que percorrem a escola e o público”. In: HERMETO, M.; FERREIRA, R. de A. (Ed.) **História pública e ensino de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2021. p. 115-134.

PAXTON, R. O. **Anatomia do fascismo [recurso eletrônico]**. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

PINHEIRO, R. A. **Formação de educadores de jovens e adultos no Programa Geração Cidadã: relação entre saberes na proposição curricular**. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14550/1/Forma%. Acesso em: 26 jun. 2023.](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14550/1/Forma%c3%a7%c3%a3oEducadoresJovens_Pinheiro_2007.pdf)

PROHMANN, A. C. As experiências através de conversações e pesquisa-ação no movimento da História Pública junto ao Ensino de História. In: FAGUNDES, B. F. L.; ÁLVAREZ, S. V. (Orgs). **Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais**. Campo Mourão, PR: Fecilcam, 2022.

PSZCZOL, E; VAITSMAN, H. **(Neo)Nazismo, um risco atual: Por que? Onde? Como?:** Conversas com Eliane Pszczol e Heliete Vaitsman. São Paulo: Numa Editora, 2022.

QUANDO O CORPO FALA – ensino de história e produção de presença sobre a Guerra do Contestado. Publicado pelo canal VI Simpósio Nacional – Contestado. Palestra com Rogério Rosa Rodrigues. [S. l.: s. n.], 20 out. 2020. 1 vídeo (15min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N6fYyhIBs1c>. Acesso em: 30 jul. 2024.

RAMOS, A. E. **Livro didático de história: uma análise de estrutura, abordagens e conteúdos contemporâneos**. 2018. 24f. Artigo de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2018.

REBUÁ, E.; COSTA, R.; GOMES, R. L. R.; CHABALGOITY, D. **(Neo)fascismos e Educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. Disponível em: <https://morula.com.br/wpcontent/uploads/2020/12/Neofascismos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RODRIGUES, L. Conselho leva à ONU alerta sobre avanço do neonazismo no Brasil. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro. 09 abr. 2024. Disponível em: <https://acesse.dev/tdKOP>. Acesso em: 12 ago. 2023.

RODRIGUES, R. R. Quem narra um conto, aumenta um ponto: responsabilidade social e escrita colaborativa a partir dos desenhos infanto-juvenis da Guerra do Contestado. **Revista NUPEM**, v. 33, n. 14, p. 64-82, 2022.

ROVAI, M. G. de O. História pública: um desafio democrático aos historiadores. **História do Tempo Presente**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. V. 2.

RÜSEN, J. Consciência histórica como tema da didática da História. **Métis: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, jul./dez. 2020.

SÁIZ, J. Empatía histórica, história social e identidades: pensar historicamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. **Clio**, n. 39, p. 1-20, 2013. Disponível em: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SANTANA, D. L.; MAYNARD, D. O portal metapédia: revisionismo histórico e negacionismo no tempo presente. “Dossiê: As NTICs e a escrita da história no tempo presente”. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 11, ano 4, p.23-41, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/31586/22482>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SANTHIAGO, R. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286–309, 2018.

SANTHIAGO, R.; BORGES, V. T.; RODRIGUES, R. R. O devir público da História no tempo presente: outras linguagens, outras narrativas. **Canoa do Tempo**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 13–38, 2020. Disponível em: <https://acesse.dev/E82g2>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SANTOS, R. C. G. P. Conceito de segunda ordem e consciência histórica de professores de história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: SNH, 2015. Disponível em: <https://11nq.com/462Nm>. Acesso em: 03 ago. 2024.

SCHARGEL, S. O fascismo como conceito genérico: os cinco estágios de Robert Paxton. **Faces de Clio**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 356–379, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/38360>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SCHLATTER, B. B. N. **A história que queremos**: ensino de história, protagonismo e passado prático nas redes sociais. 2020. 98f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://11nk.dev/AJRAf>. Acesso em: 24 maio 2023.

SILVA, C. A. da. Empatia Histórica. **Boletim do Tempo Presente**, v. 11, n. 01, p. 55-67, jan. 2022.

SILVA, M. V. M. **A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História**. 2018. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2018. 126f. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/116540/2/297035.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVEIRA, F. L. da; AMARAL, Augusto Jobim do. Propaganda fascista e tecnologias algorítmicas na conjuntura neoliberal. **Locus: Revista de História**, v. 28, n. 2 p. 282-301, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/36658>. Acesso em: 29 jul. 2024.

STANLEY, J. **Como funciona o fascismo**: A política do " nós " e " eles " [recurso eletrônico]. São Paulo: L&PM Editores, 2018.

TEIXEIRA, I. V. **Inteligência artificial, big data e democracia: o caso Cambridge Analytica e a regulação de novas tecnologias no ordenamento jurídico brasileiro**. 2023. 26f. Monografia (Graduação em Direito) - Escola de Direito, Negócios e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6400/1/ISABELA%20VIEIRA%20TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

TIBURI, M. **Como derrotar o turbotecnocratonazifascismo** [recurso eletrônico]. São Paulo: Record, 2020.

TRINDADE, M. P. A. As Relações entre o Livro Didático de História e a construção dos seus conteúdos: ensinando o Estado Novo através de Representações. **Boletim do Tempo Presente**, v. 8, n. 13, p. 37-51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempopresente/article/download/11468/8894>. Acesso em: 29 jul. 2024.

VICENTE, F. L. “O Império da visão: histórias de um livro”. In: VICENTE, F. L. (org.). **O império da visão: fotografia no contexto colonial (1860-1960)**. Lisboa: Ed. 70, 2014, p. 1129.

VON, C. **Cultura de paz**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

FONTES

AZEVEDO, Gislane de. CALBENTE, Leandro. SERIACOPI, Reinaldo. **A Conquista da História: 9º ano**. São Paulo: Editora FTD, 2022. 1ª edição.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania: 9º ano**. São Paulo: FTD, 2018. 4ª edição.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania: 9º ano**. São Paulo: FTD, 2022. 1ª edição.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricularbncc>. Acesso em: 25 ago. 2024. p. 429-433.

BRASIL. Ministério da Educação. **História: Guia Digital PNLD 2024**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2023. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_historia.pdf. Acesso em: 07 nov. 2023

BRASIL, Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Lex: **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 19/7/2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de livros didáticos: PNLD 2020**. Brasília, 2020.

CAMPOS, Flavio. CLARO, Regina. DOLHNIKOFF, Miriam. **História Escola e Democracia: 9º ano**. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 2018. 1ª edição.

DIAS, Adriana Machado. **Vontade de Saber: 9º ano**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018. 1ª edição.

DIAS, A. 'Caçadora de nazistas', ela descobriu 1.117 grupos extremistas no Brasil. [Entrevista cedida a] Coluna Fizeram História. **ECO A UOL**, São Paulo, 18 maio 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/eco/ultimas-noticias/2023/05/18/com-ossos-de-vidro-ela-lutou-contra-neonazistas-e-pelos-diretos-dos-pcds.htm?&cmpid=copiaecola>. Acesso em: 12 ago. 2023.

IBGE. Informações atualizadas sobre tecnologia da informação e comunicação. **IBGE Educa**, 2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 09 ago. 2024.

LOPES, L. Conheça a simbologia e referências da máscara usada por adolescente que matou professora em SP. **CNN Brasil**. 28 mar. 2019. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/conheca-a-simbologia-e-referencias-da-mascara-usada-por-menor-que-matou-professora-em-sp/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

GUIMARÃES, D. Obras de trincheira e drenagem isolam bairro Nordeste e KM 6. **Agora RN**. 03 nov. 2023. Disponível em: <https://agorarn.com.br/ultimas/obras-de-trincheira-edrenagem-isolam-bairros-nordeste-e-km-6/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

OLIVEIRA, M. Sobre as denúncias recebidas pela SaferNet ver a matéria: Denúncias de neonazismo à Safernet aumentam 60% em um ano. **SaferNet Brasil**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/denuncias-de-neonazismo-safernet-aumentam-60-em-um-ano#mobile>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ZAGOTO, V.; CONTI, M. F. Ex-aluno tinha suástica na roupa e usou arma do pai PM em ataques em Aracruz. **A Gazeta**. 25 nov. 2022. Disponível em: <https://11nq.com/ziyQn>. Acesso em: 26 jun. 2023.

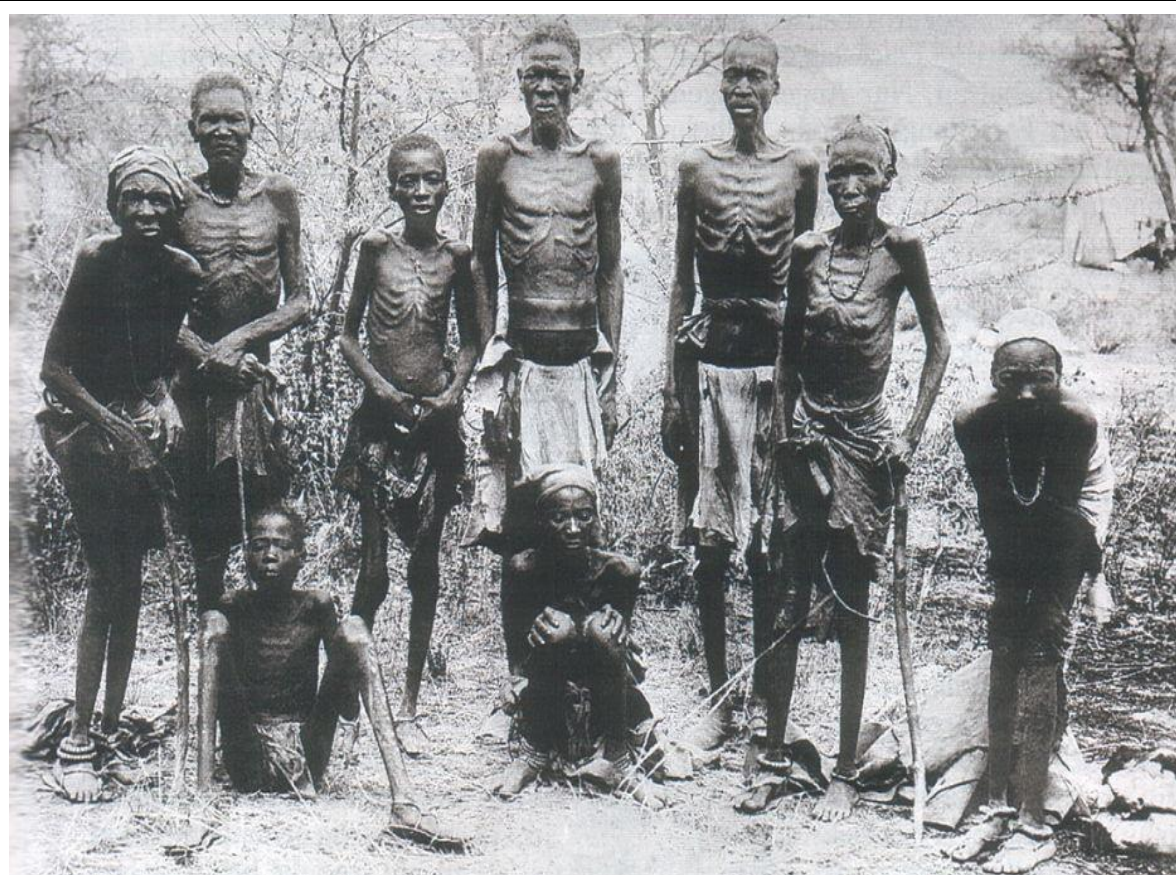
APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES

Exemplo de atividade de investigação: imersão contextual / Exemplo de atividade metacognitiva em terceira pessoa

Fonte: autoria própria (2024).

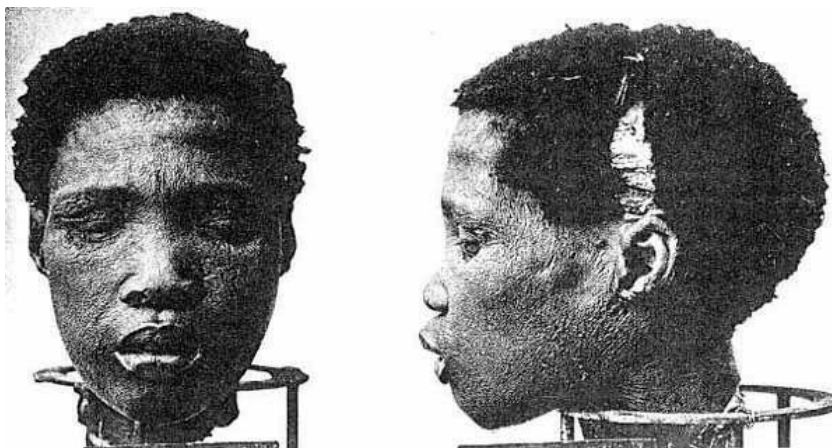
○ Professor, oriente a formação de duplas de alunos para realizar a atividade. As imagens a seguir foram retiradas do site “Ensinar História” da professora Joelza Ester Domingues. Elas são das vítimas do Holocausto no sudoeste da África. Analise as imagens de forma conjunta com a turma, em seguida segue uma sugestão de atividade.

Quadro 1 – Sobreviventes Hereros do massacre do deserto de Omaheke, 1907



Fonte: DOMINGUES, Joelza Ester. **Blog Ensinar História**, @2015. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/genocidio-dos-hereros-e-namaquas/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

Quadro 2 – Cabeça de *herero* proveniente da ilha de Shark usada para estudo



Centenas de crânios de vítimas foram enviadas à Alemanha para estudos sobre diferenças raciais que tentavam identificar uma superioridade dos brancos. Vinte desses crânios foram devolvidos de um hospital em Berlim para a Namíbia em 2011.

Fonte: DOMINGUES, Joelza Ester. **Blog Ensinar História**, @2015. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/genocidio-dos-hereros-e-namaquas/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

a. Elabore um texto jornalístico relatando o massacre do povo *herero*, no seu texto inclua a descrição das duas imagens.

Exemplo de atividade de investigação: imersão contextual

Fonte: autoria própria (2024).

● O trecho a seguir foi extraído do livro “Coração das Trevas” de Joseph Conrad, escrito no século XIX, no auge do imperialismo. Embora o autor tenha sido um conservador⁴⁰, este livro questiona a ideia de civilização, atribuída ao europeu (o homem branco). Filipe Nobre Figueiredo⁴¹, que fez a apresentação do livro, o considera não apenas “um documento histórico, mas também sentimental” [...]. Na obra, o marinheiro Charles Marlow conta a sua aventura na África, ele é o narrador do texto. Em uma parte da história, Marlow relata suas percepções sobre a colonização. Faça uma leitura compartilhada do texto, em seguida segue um roteiro para a análise do texto para o Quadro 3.

⁴⁰ Um dos textos de apoio no livro, o autor é definido como conservador: Da foz à nascente: uma jornada para todos os tempos por Ana Maria Bahiana.

⁴¹ Filipe Nobre Figueiredo é um tradutor, jornalista e escritor. Com formação em História, ele contribui para a Gazeta do Povo e lidera o podcast Xadrez Verbal, além de participar do canal do YouTube Nerdologia.

Quadro 3 – Trecho do livro “Coração das Trevas”

“Mas esses sujeitos não eram grande coisa na verdade. Não eram colonizadores; a administração deles era mera exploração, mais nada, eu acho. Eram conquistadores, e para isso é preciso apenas força bruta, nada para se orgulhar uma vez que a sua força é um mero acidente que brota da fraqueza dos outros. Eles agarravam o que podiam só porque estava ali. Era apenas roubo com violência, agravado por assassinato em massa, e homens partindo em direção a isso às cegas, como é bem apropriado aos que enfrentam as trevas. A conquista da terra, que significa principalmente tomar daqueles que têm compleição diferente ou narizes ligeiramente mais chatos do que os nossos, não é uma coisa bonita quando se olha bem para ela. O que redime é apenas a ideia. Uma ideia no fundo disso; não uma desculpa sentimental, mas uma ideia; e uma convicção generosa na ideia: uma coisa que você pode elevar, se curvar diante dela e oferecer sacrifício [...]”.

Fonte: CONRAD, Joseph. **Coração das Trevas**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Antofágica, 2019.

Roteiro do Quadro 3:

- a. Como Charles Marlow descreveu os colonizadores europeus?
- b. O que Marlow quis dizer com “A conquista da terra, que significa principalmente tomar daqueles que têm compleição diferente ou narizes ligeiramente mais chatos do que os nossos, não é uma coisa bonita quando se olha bem para ela”?
- c. Em duplas, pesquise na internet sobre o autor do livro e o contexto histórico em que ele foi produzido.

Exemplo de atividade de investigação: imersão contextual / Exemplo de atividade narrativa em primeira pessoa

Fonte: autoria própria (2024).

○ O texto e as imagens foram retirados do livro “O império da visão: fotografia no contexto colonial (1860-1960)”. O artigo de Miguel Bandeira Jerónimo explora a importância da fotografia nos conflitos armados e ideológicos no contexto colonial. Jerónimo discute como as imagens serviram de prova e contraprova em debates sobre trabalho forçado, escravidão e a

tortura em colônias, principalmente portuguesas, britânicas e belgas, influenciando a emergência de um novo conceito de direitos humanos. Ele destaca a necessidade de uma análise crítica das imagens em contextos históricos e políticos. Dentre os casos abordados por Jerónimo, destacamos o de uma mulher, missionária batista britânica, que também fotografou e publicou *The Camera and Congo Crime*, em 1909, onde a imagem surge como uma maneira de provar as formas de escravidão moderna que ela queria denunciar. Oriente a leitura do texto e das imagens em dupla, seguindo o roteiro para o Quadro 4.

Quadro 4 – Atividade narrativa em primeira pessoa

A Kodak de Alice

A missionária britânica Alice Harris, que trabalhava no Congo, registrou casos impactantes, como o de Nsala, que contemplava a mão e o pé de sua filha, assassinada em conjunto com a mãe por milícias da Anglo-Belgian India Rubber Company. Isso ocorreu devido ao não pagamento de impostos em borracha, levando a represálias brutais como mutilação ou morte. Diante da imagem, a 19 de maio de 1904, John Harris escreveu ao missionário Harry Guinness - Director da congo Balolo Mission (CBM, da *Baptist Missionary Society*), filho do conhecido Henry Grattan Guinness -, declarando que “a fotografia é bastante reveladora, e enquanto slide irá conduzir qualquer audiência a uma demonstração de raiva, a expressão da cara do pai, o horror dos que assistem, o apelo mudo da mão e do pé irá comunicar com o mais céptico”.

[...] Tal como Harris, Guinness compreendia muito cedo o potencial comunicativo dos *magic lantern slides*: uma das *tours* que fez em 1903 centrava-se na apresentação de uma *lecture* sobre “*A reign of terror on the congo*” que continha inúmeras imagens reveladoras, da autoria de W. D. Armstrong (CBM). Em 1905, a *tour* dos Harris passou por quarenta e nove cidades norte-americanas, tendo estes participado em mais de duzentos meetings, expondo os seus testemunhos e as suas provas visuais. A maior parte destas últimas era de

Alice Harris, que apenas publicou um panfleto, sugestivamente intitulado “*The camera and congo crime* (1909)”, contendo vinte e quatro fotografias da sua autoria”.

John Harris publicou “*Down in Darkest Africa*” em 1912 após uma viagem aos territórios coloniais portugueses e belgas com sua esposa, Alice Harris. Eles foram a Lisboa em 1910

para discutir o futuro das colônias, especialmente sobre o trabalho nativo, com o novo regime republicano. Apesar das promessas de reforma, Harris destacou a continuação da escravidão em São Tomé após sua visita a Angola e São Tomé e Príncipe. Ele expressou suas preocupações em uma carta intitulada “Portuguese Slavery”, publicada na *Contemporary Review* em maio de 1912. “Várias fotografias de Alice Harris surgiram como suporte probatório do argumentário de John Harris, sobretudo no já referido livro, alimentando novas investidas em torno do governo britânico[...]”.



Figura 1 – Fotografia de Alice Hanis e Anti-Slavery International/panos pictures.
Fonte: Alice Hanis/Anti-Slavery International/Panos Pictures. (Imagem de print do livro)



Figura 2 – “Flogging in the Congo Free State”, reproduzida em John Harris, *Essential Facts on the Congo Question* (1908), p. 11

Fonte: Alice Hanis/Anti-Slavery International/Panos Pictures. (Imagem de print do livro)

Fonte do texto e das imagens:

JERÓNIMO, Miguel Bandeira. As provas da “civilização”: fotografia, colonialismo e direitos humanos. *In*: VICENTE, Filipa Lowndes (org.). **O império da visão**: fotografia no contexto colonial (1860-1960). Lisboa: Edições 70, 2014, p. 393-394.

Roteiro do Quadro 4:

- a. Quem registrou a primeira imagem?
- b. Quando, por que e em quais circunstâncias houve o registro da primeira imagem?
- c. Para quem foi direcionado o registro das imagens?
- d. Qual o conteúdo das imagens e o que elas denunciavam?
- e. Qual foi a importância das fotografias de Alice Harris para documentar o que estava acontecendo nas colônias portuguesa e belga?
- f. Explique a frase: “a fotografia é bastante reveladora, e enquanto slide irá conduzir qualquer audiência a uma demonstração de raiva, a expressão da cara do pai, o horror dos que assistem, o apelo mudo da mão e do pé irá comunicar com o mais céptico”.
- g. Agora, imagine que você está em uma viagem à África no final do século XIX e testemunha várias crueldades praticadas pelos colonizadores europeus. Você tem a oportunidade de expor essas crueldades. Pense sobre como você pode formalizar essa denúncia. Pode ser uma carta aberta voltada à sociedade europeia, um artigo publicado em um jornal de grande circulação, uma poesia ou um desenho. Ao elaborar o documento, não se esqueça de levar em consideração o período histórico em que se encontra (século XIX), as tecnologias disponíveis na época e a mentalidade predominante.

Exemplo de atividade de investigação: imersão contextual

Fonte: autoria própria (2024).

○ A passagem que se segue foi extraída do material de apoio da obra "Coração das Trevas", sob o título “Imperialismo, colonização e racismo”, de autoria de Silvio Luiz de Almeida. Este notável jurista, docente de filosofia e professor universitário, ocupa atualmente o cargo de Ministro de Estado dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil. Oriente uma leitura atenta do texto.

Quadro 5 – Imersão contextual

Imperialismo, colonização e racismo

[...]

É mister que a memória dos horrores coloniais seja reconstituída para que um novo caminho possa ser aberto diante da encruzilhada em que as lutas pela independência colocaram os povos colonizados. Novas formas de organização social, novos modos de pensar, novas relações econômicas, novas formas de relacionar-se com os outros e com o mundo circundante, e novos parâmetros estéticos são imperativos para uma real libertação do jugo colonial. Já dissemos aqui: a colônia é uma forma de gestão diretamente relacionada à reprodução econômica e técnicas de morte, destruição, controle e humilhação. Por constituir uma tecnologia da morte, sustentada por uma ideologia racista, o modelo da colônia pode ser reconfigurado para outros contextos de dominação além das plantations, sempre que, diante de uma crise, for necessário administrar a morte e o descarte de vidas, como se observa atualmente nas periferias, nas favelas, nos guetos e nos presídios de várias partes do mundo, e até dentro do território europeu, como é exemplo histórico a Alemanha Nazista.

Por isso, a necessidade de uma leitura crítica de *Coração das trevas*. Livro absolutamente fundamental pelos seus valores estético-literários, mas também porque traz consigo profundas contradições e dilemas que ainda chegam a nosso tempo na forma da normalização do racismo, da morte e da miséria.

Fonte: CONRAD, Joseph. **Coração das Trevas**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Antofágica, 2019.

Roteiro do Quadro 5

- a. De acordo com o texto, qual a importância de reconstituir a memória dos horrores do colonialismo?
- b. Como a colônia é descrita por Silvio Luiz de Almeida?
- c. Como o texto relaciona a estrutura colonial com a perpetuação de práticas de exploração, morte e controle, e de que maneira ele sugere que essa “tecnologia da morte” pode ser adaptada a outros contextos de dominação e exclusão, tanto em regiões marginalizadas quanto em situações históricas como a da Alemanha Nazista?

Exemplo de atividade de investigação: imersão contextual

Fonte: autoria própria (2024).

○ Professor(a), ao abordarmos eventos históricos significativos que moldaram o cenário geopolítico mundial, é imprescindível que nos utilizemos de recursos didáticos que não apenas informem, mas que também engajem e provoquem reflexão crítica nos estudantes. Neste contexto, sugiro a incorporação do documentário produzido pela BBC News Brasil, intitulado “Haile Selassie: o monarca africano que inspirou Bob Marley e o rastafári na Jamaica”⁴². Este recurso audiovisual, de duração concisa, captura as nuances do processo de invasão da Etiópia pelas tropas de Mussolini em outubro de 1935, um episódio marcado pelo uso de armas químicas. O documentário não só oferece uma visão dos eventos, como também proporciona uma perspectiva cultural enriquecedora, ao explorar a figura de Haile Selassie, um líder que transcendeu as fronteiras de seu país, influenciando movimentos culturais e religiosos em outras partes do mundo, notadamente o rastafári na Jamaica. A utilização deste material em sala de aula permitirá aos estudantes uma compreensão das dinâmicas políticas e sociais envolvidas. Após a exibição, recomendo a realização de uma discussão orientada, com base em um roteiro sugerido. Este debate será uma excelente oportunidade para trabalhar a oralidade dos alunos, incentivando-os a expressar suas análises e a desenvolver argumentos sólidos sobre os temas tratados no documentário. Além disso, esta atividade estimula o pensamento crítico e a capacidade de articulação verbal, competências essenciais no âmbito acadêmico e profissional.

Roteiro:

- a. O que acharam do documentário?
- b. Qual o personagem histórico retratado?
- c. Já conheciam esse personagem?
- d. Ele era o imperador de qual país?
- e. Comente as críticas sobre Haile Selassie apresentadas no documentário.
- f. Como a ideologia fascista influenciou a decisão da Itália de invadir a Etiópia em 1935, e quais foram as justificativas apresentadas por Benito Mussolini para essa ação? ***

⁴² O documentário está disponível em: https://youtu.be/npnfWixqLwk?si=1R-Kt-dMwZstIs_e. Acesso em: 31 jul. 2024.

Exemplo de atividade de investigação: imersão contextual

Fonte: autoria própria (2024).

○ Professor(a) para realizar a atividade com os estudantes, apresente esse questionamento: você já parou para imaginar como teria sido estar na Liga das Nações em 1936, testemunhando um momento crítico da história? Imagine o imperador da Etiópia, Haile Selassie, fazendo um apelo dramático ao mundo. Ele estava lá, em pé, diante de uma assembleia de nações, após as tropas italianas invadirem o território etíope, uma região crucial no Chifre da África. Leia com os estudantes um trecho do discurso de Haile Selassie no Quadro 6.

Quadro 6 – Trecho do discurso de Haile Selassie

O memorável Discurso de Selassie na Liga das Nações foi realizado em 30 de junho de 1936, em Genebra, Suíça:

“Eu, Haile Selassie I, Imperador da Etiópia, estou aqui hoje para reivindicar a justiça que é devida ao meu povo, e a assistência prometida a ele oito meses atrás, quando cinquenta nações afirmaram que a agressão cometida foi em violação de tratados internacionais. Não há precedente para um Chefe de Estado em pessoa falando nesta assembleia. Mas também não há precedente para um povo ser vítima de tal injustiça e sendo atualmente ameaçado pelo abandono ao seu agressor. Além disso, nunca antes foi um exemplo de qualquer Governo de prosseguir para o extermínio sistemático de uma nação por meio bárbaro, em violação das mais solenes promessas feitas pelas nações da terra que não deve ser usada contra seres humanos inocentes, o terrível veneno de gases nocivos. É para defender um povo que luta por sua independência antiga que o cabeça do Império Etíope veio a Genebra para cumprir este dever supremo, depois de ter lutado na frente de seus exércitos. Peço a Deus Todo-Poderoso para que Ele possa poupar as nações os sofrimentos terríveis que acabaram de ser infligida a meu povo, e do qual os chefes que me acompanham aqui foram horrorizadas testemunhas. É meu dever informar aos Governos reunidos em Genebra, responsável como eles são para a vida de milhões de homens, mulheres e crianças, do perigo mortal que os ameaça, descrevendo-lhes o destino que foi sofrido pela Etiópia. Não é apenas sobre os guerreiros que

o Governo italiano fez a guerra. Ele tem, acima de tudo as populações atacadas longe das hostilidades, a fim de aterrorizar e exterminá-los. No início,

no final de 1935, aviões italianos lançaram sobre meus exércitos bombas de gás lacrimogênio. Mas seus efeitos foram ligeiros. Os soldados aprenderam a dispersão, esperando até que o vento dispersasse rapidamente os gases venenosos. O avião italiano então recorreu ao gás mostarda. Barris de líquido foram lançadas sobre grupos armados. Mas isso também não foi eficaz, o líquido afetou apenas alguns soldados, e os barris no chão eram eles mesmos um aviso às tropas e à população do perigo. Foi no momento em que as operações para o cerco de Makalle estavam ocorrendo que o comando italiano, temendo uma derrota, seguiu o procedimento que agora é o meu dever de denunciar ao mundo. Pulverizadores especiais foram instalados a bordo das aeronaves de modo que pudessem vaporizar, sobre vastas áreas do território, uma chuva mortífera. Grupos de nove, quinze, dezoito aviões se sucederam de forma que o nevoeiro que emite a partir delas formaram uma folha contínua. Foi assim que, a partir do final de janeiro de 1936, soldados, mulheres, crianças, gado, rios, lagos e pastagens foram encharcados constantemente com essa chuva mortal. A fim de matar sistematicamente todas as criaturas vivas, a fim de mais seguramente as pastagens e a água se tornarem veneno, o comando italiano fez a sua aeronave passar por cima e outra vez. Isso foi o seu principal método de guerra. Devastação e Terror. O verdadeiro refinamento do barbarismo consistia na realização de devastação e terror nas partes mais densamente povoadas do território, os pontos mais distantes do cenário de hostilidades. O objetivo era espalhar o medo e morte sobre uma grande parte do território etíope. Essas táticas de medo conseguiram. Homens e animais sucumbiram. A chuva mortal que caiu das aeronaves fez todos aqueles a quem tocou gritar de dor. Todos aqueles que beberam a água envenenada ou comeram o alimento infectado também sucumbiram em sofrimento atroz. Em dezenas de milhares, as vítimas do gás mostarda italiano caíram. É para denunciar ao mundo civilizado as torturas infligidas ao povo etíope que resolvi vir para Genebra. Ninguém menos do que eu e meus companheiros corajosos nos braços poderia trazer a Liga das Nações a prova inegável. Os apelos de meus delegados dirigida à Liga das Nações havia permanecido sem qualquer resposta; meus delegados não tinham sido testemunhas. É por isso que decidi vir para testemunhar contra o crime perpetrado contra o meu povo e dar à Europa um aviso do castigo que o aguarda, devendo curvar-se diante do fato consumado.

[...]

Numa época em que meu povo é ameaçado de extermínio, quando o apoio da Liga pode afastar o golpe final, que eu seja permitido falar com franqueza completa, sem reticências,

com toda franqueza, como é exigido pela regra da igualdade como entre todos os Estados membros da Liga? Além do Reino do Senhor não existe nesta terra qualquer nação que seja superior a qualquer outra.

[...]

Eu peço as 52 nações, que deram ao povo etíope uma promessa de ajudá-los em sua resistência ao agressor, o que eles estão dispostos a fazer para a Etiópia? E as grandes potências que prometeram a garantia da segurança coletiva para pequenos Estados sobre os quais pesa a ameaça de que eles podem um dia sofrer o destino da Etiópia, peço que digam quais medidas pretendem tomar? Representantes do mundo. Eu vim a Genebra para dizer no meio de ti o mais doloroso dos deveres do chefe de um Estado. Que resposta devo ter para dizer de volta ao meu povo?

HIM Imperor Haile Selassie - Junho de 1936. Genebra, Suíça.

Tradução e Adaptação da versão em inglês do discurso na íntegra do acervo do FYADUB. Nenhuma tradução é fidedigna da língua original, ou seja, qualquer tipo de transliteração deixa lacunas, o esforço é deixar o mínimo de lacunas possível, devido a isso busque sempre ler os artigos originais. (by RAS Wellington).

Fonte: HAILE SELASSIE: Apelo a liga das nações – junho/1936. Disponível em: <http://fyadub.blogspot.com.br/2011/10/haile-selassie-apelo-liga-das-nacoes.html>. Acesso em: 31 jul. 2024.

Roteiro:

- a. Em dupla, pesquise sobre a Liga das Nações.
- b. Com sua nação sob ameaça, você sabe o que Selassie disse?
- c. Para quem foi dirigido o discurso de Selassie?
- d. Com base no texto, descreva o ataque com armas químicas na Etiópia.
- e. Depois do apelo de Selassie, qual foi a atitude tomada pela Liga das Nações?

Exemplo de atividade: narrativa por meio de imagens

Fonte: autoria própria (2024).

○ Professor(a), ao abordar a intersecção entre música e história em suas aulas, sugiro explorar a obra de Bob Marley, particularmente as canções “War/No More Trouble”⁴³, a primeira canção se inspira no discurso de Haile Selassie. Este discurso, proferido em 1936 perante a Assembleia Geral das Nações Unidas, ecoa temas de igualdade, paz e o reconhecimento da humanidade compartilhada. Para enriquecer o aprendizado e estimular uma reflexão crítica sobre as continuidades e rupturas históricas, proponho a seguinte atividade. Inicialmente, conduza uma audição da música em questão, permitindo que os alunos absorvam não apenas a melodiosa harmonia, mas também as potentes mensagens entrelaçadas na letra. Em seguida, retome o texto original do discurso de Selassie, incentivando uma comparação entre o documento histórico e sua interpretação musical. Avancem na atividade com uma discussão guiada.

Roteiro:

- a. Como as palavras de Selassie, embora proferidas há décadas, ressoam no contexto atual?
- b. De que maneira Bob Marley conseguiu capturar e transmutar essas ideias em uma expressão artística que ainda hoje mobiliza e inspira?
- c. Você já imaginou como seria unir o poder transformador da música de Bob Marley com imagens que cruzam o tempo? Que tal embarcar em uma jornada criativa e analisar o vídeo da música “War/No More Trouble”, com a letra traduzida, para compreender a profundidade de sua mensagem. Elabore um projeto criativo que possa representar visualmente a conexão entre o passado e o presente das lutas por direitos humanos e igualdade, inspirados pelas palavras de Selassie e Marley. Este projeto pode ser concretizado na forma de uma apresentação multimídia.

⁴³ Mais detalhes sobre a vida de Bob Marley, estão no vídeo disponível em: https://youtu.be/gdRmN3Wx5mE?si=qTA1UzTs5cYoo5_q. Acesso em: 31 jul. 2024.

Exemplo de atividade de investigação: narrativa por meio de imagens

Fonte: autoria própria (2024).

- Diante do desafio de sensibilizar nossos estudantes sobre temas históricos e contemporâneos, proponho uma atividade educativa focada no entendimento e na reflexão sobre o neonazismo. Esta ideologia extremista, que ainda persiste em diversas partes do mundo, é um resquício perigoso do fascismo e necessita ser abordado em nosso ambiente escolar. Para tal, sugiro a utilização de dois filmes que oferecem perspectivas sobre como ideias neonazistas podem infiltrar-se em sociedades contemporâneas e provocar atos de violência extrema. Os alunos assistirão aos filmes em sessões organizadas na escola, com supervisão e possibilidade de pausas para breves discussões ou esclarecimentos.
- Após a exibição de cada filme, será realizado um debate guiado, incentivando os alunos a expressar suas percepções e reflexões sobre o filme. Questões como: “Que emoções você sentiu durante o filme?”, “Houve algum momento particular que te impactou mais?”, “Por que o fascismo ainda atrai pessoas?”, “Como podemos identificar e enfrentar ideologias extremistas em nossa comunidade?” e “Como o filme influenciou sua percepção sobre a importância da tolerância e do respeito às diferenças em uma sociedade?”. A sugestão dos filmes está no quadro 7.

Quadro 7 – Sugestão dos filmes

○ Filmes Sugeridos:

1. “A Onda” (Die Welle), disponível no YouTube.

Descrição: Este filme alemão explora a recriação de um movimento autocrático em uma escola, quando um professor propõe um experimento para ensinar sobre o totalitarismo e o fascismo. O que começa como um estudo controlado rapidamente se transforma em um movimento real, mostrando como é fácil para a juventude ser cooptada por ideologias autoritárias.

2. “22 de Julho”, disponível no *streaming* da Netflix.

Descrição: Focado nos ataques de 2011 na Noruega, este filme retrata não apenas o dia do atentado que matou 77 pessoas, mas também explora suas consequências, incluindo o julgamento do terrorista Anders Breivik. É uma análise sobre as raízes e os impactos do extremismo de direita.

Exemplo de atividade de investigação: imersão contextual

Fonte: autoria própria (2024).

○ A crescente visibilidade e atividade de grupos neonazistas e racistas nos Estados Unidos é um tema que demanda atenção e reflexão crítica. Para explorar essa realidade preocupante, sugiro uma atividade baseada na leitura e análise do artigo “‘Sou nazista, sim’: O protesto da extrema-direita dos EUA contra negros, imigrantes, gays e judeus”, escrito por Ricardo Senra, enviado da BBC Brasil a Charlottesville (EUA) em 2017. Esta atividade tem como objetivo entender as raízes e as manifestações contemporâneas do racismo e da xenofobia, que são pautas frequentes nos discursos da extrema direita norte-americana no Quadro 8.

Quadro 8 – Discursos da extrema direita norte-americana

Figura 1 – Nacionalistas carregam tochas ao redor da estátua de Thomas Jefferson na Universidade da Virgínia

Fonte: Alejandro Alvarez/Reuters

‘Sou nazista, sim’: O protesto da extrema-direita dos EUA contra negros, imigrantes, gays e judeus”

Centenas de homens e mulheres carregando tochas, fazendo saudações nazistas e gritando palavras de ordem contra negros, imigrantes, homossexuais e judeus. Foi a cena –surreal, para muitos observadores– que desfilou aos olhos da pacata cidade universitária de Charlottesville, no Estado americano de Virgínia.

O protesto, na noite da sexta-feira (11), foi descrito pelos participantes como um aquecimento para o evento “Unir a Direita”, que acontece na tarde deste sábado na cidade e promete reunir mais de mil pessoas, incluindo os principais líderes de grupos associados à extrema direita no país.

A cidade, de pouco mais de 50 mil habitantes e a apenas duas horas de Washington, foi escolhida como palco dos protestos após anunciar que pretende retirar uma estátua do general confederado Robert E. Lee de um parque municipal.

Durante a Guerra Civil do país (1861-1865), os chamados Estados Confederados, do sul americano, buscaram independência para impedir a abolição da escravidão. Atualmente, várias cidades americanas vêm retirando homenagens a militares confederados - o que tem gerado alívio, de um lado, e fúria, de outro.

Os participantes do protesto desta sexta-feira carregavam bandeiras dos Confederados e gritavam palavras de ordem como: “Vocês não vão nos substituir”, em referência a imigrantes; “Vidas Brancas Importam”, em contraposição ao movimento negro Black Lives Matter; e “Morte aos Antifas”, abreviação de “antifascistas”, como são conhecidos grupos que se opõem a protestos neonazistas.

Estudantes negros do campus da universidade da Virgínia, onde ocorreu a marcha, e jovens que se apresentavam como antifascistas tentaram fazer uma “parede-humana” para impedir a chegada dos manifestantes à parada final do marcha, uma estátua do terceiro presidente americano, Thomas Jefferson.



Figura 2 – Nacionalistas protestam com tochas na Universidade da Virgínia na noite de sexta-feira (11).

Fonte: Alejandro Avarez/Reuters “Fogo! Fogo! Fogo!”, gritavam os manifestantes, enquanto se aproximavam do grupo de estudantes.

Em número bem menor, o grupo que fazia oposição à marcha foi expulso da estátua em poucos minutos. A reportagem flagrou homens lançando tochas sobre os estudantes, enquanto estes, por sua vez, dispararam spray de pimenta nos olhos dos oponentes.

A polícia, que acompanhou todo o protesto de longe, interveio e separou os dois grupos, enquanto ambulâncias se deslocavam ao local para socorrer feridos pelo confronto.

“Esta manifestação é ilegal”, afirmou um dos oficiais aos manifestantes, que se afastaram. A polícia não confirmou se houve presos.

NAZIS

“Sim, eu sou nazista, eu sou nazista, sim”, afirmou um homem, em frente à reportagem, durante uma discussão com um dos membros do grupo opositor.

Ao contrário das especulações anteriores, a marcha incluiu muitas mulheres, que também seguravam tochas.

A BBC Brasil conversou com um pai e uma mãe que levaram a filha de 14 anos ao protesto. “Eu aprendi com meu pai que precisamos defender a raça branca e hoje estou passando este ensinamento para a minha filha”, afirmou o pai.

“Se não fizermos algo, seremos expulsos do nosso próprio país”, disse a mãe. A conversa foi interrompida por um homem forte e careca. “Vocês estão falando com um estrangeiro. Olha o sotaque dele!”, afirmou, rindo, em referência ao repórter.

A família se afastou e se juntou ao coro, que cantava “Judeus não vão nos substituir”. Os três seguravam tochas.

Outro homem afirmou que estava ali porque “têm o direito de se expressar”.

“Gays, negros, imigrantes imundos, todos eles se manifestam e recebem apoio por isso. Porque quando homens brancos decidem gritar por seus direitos e sua sobrevivência vocês fazem esse escândalo?”, questionou o homem a um grupo de jornalistas.

Perto dali, sozinho, um rapaz jovem estendia a mão e fazia uma saudação nazista, enquanto era fotografado por fotojornalistas e gritava “Vocês não vão nos substituir”.

As tochas são uma marca da Ku Klux Klan, grupo fundado pouco depois da guerra por exsoldados confederados - derrotados no conflito. Originalmente concebida como um clube recreativo, a KKK rapidamente começou a promover a violência contra populações negras do sul dos EUA.

Por muitas décadas, grupos supremacistas brancos promoveram linchamentos, enforcamentos e assassinatos de negros.

Não houve referências ao presidente americano Donald Trump durante todo o ato. Mas as críticas à imprensa eram constantes e faziam coro com o slogan de Trump: “Não temos medo de ‘fake news’, seus mentirosos”.

Chorando muito, uma estudante era amparada por amigos. “É pior do que a gente pensava. É muito pior. Isso vai virar um inferno.”

“A negra está assustada!”, gritou uma mulher, rindo junto a um grupo de homens portando tochas.

ALT-RIGHT

O prefeito de Charlottesville divulgou uma nota após a marcha, classificando o ato como “uma parada covarde de ódio, fanatismo, racismo e intolerância”.

“A Constituição permite que todo mundo tenha o direito de expressar sua opinião de forma pacífica, então aqui está a minha: não só como prefeito de Charlottesville, mas como membro e ex-aluno da universidade de Virginia, fico mais do que incomodado com essa demonstração não-autorizada e desprezível de intimidação visual em um campus universitário”.

Para o protesto deste sábado, são esperadas figuras como Richard Spencer, criador do termo alt-right, uma abreviação de “alternative right”, ou “direita alternativa”, em português. O grupo é acusado de racismo e antissemitismo e têm representantes no governo de Donald Trump.

Esta é a segunda vez que a cidade se torna sede de protestos de grupos supremacistas. Em 8 de julho, aproximadamente 40 membros da sede local da Ku Klux Klan também acenderam tochas em Charlottesville.

Presidente de uma organização que define como “dedicada à herança, identidade e ao futuro de pessoas de ascendência europeia nos EUA”, Spencer ganhou visibilidade internacional por fazer a saudação “Hail Trump, hail nosso povo, hail vitória”, logo após a eleição do republicano.

Formado em filosofia política na Universidade de Chicago, Spencer já declarou que o ativista negro Martin Luther King Jr. era uma “fraude” e um símbolo da “desconstrução da Civilização Ocidental”.

Também disse que imigrantes latinos nos EUA estavam “se assimilando ao longo das gerações rumo à cultura e ao comportamento dos afro-americanos” e lamentou que o país estivesse se tornando diferente da “América Branca que veio antes”.

Fonte: SENRA, Ricardo. “Sou nazista, sim”: O protesto da extrema-direita dos EUA contra negros, imigrantes, gays e judeus”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 ago. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/08/1909406-sou-nazista-sim-o-protesto-da-extrema-direita-doseua-contra-negros-imigrantes-gays-e-judeus.shtml>. Acesso em: 02 ago. 2024.

1. Com o artigo em mãos, realize uma leitura atenta para responder o questionário.
 - a. Qual é o título do artigo e quem é o autor?
 - b. Quando, por que e em quais circunstâncias houve o registro dessa matéria?
 - c. Para quem a reportagem é dirigida?
 - d. Qual o conteúdo do texto?
 - e. Transcreva do texto exemplos citados que ilustram a situação de grupos neonazistas e racistas nos EUA.
 - f. Quais medidas poderiam ser adotadas para combater o racismo e a xenofobia.
 - g. Faça uma pequena pesquisa sobre incidentes recentes envolvendo grupos ou pessoas neonazistas nos EUA e no Brasil.
 - h. Após a marcha que ocorreu em Charlottesville, o prefeito da cidade emitiu uma nota oficial em resposta ao evento. Considerando a seguinte afirmação do prefeito, que caracterizou o ato como “uma parada covarde de ódio, fanatismo, racismo e intolerância”, responda: Como a declaração do prefeito de Charlottesville reflete os desafios enfrentados por sociedades contemporâneas no combate ao neonazismo e outras formas de extremismo?
 - i. Escreva sobre a importância das lideranças políticas na luta contra movimentos de ódio e como tais declarações podem contribuir para a conscientização e mobilização social contra o racismo e a intolerância.

Exemplo de atividade: narrativa na terceira pessoa do singular

Fonte: autoria própria (2024).

○ Os movimentos antirracistas e antifascistas têm desempenhado um papel crucial na luta contra as injustiças sociais ao redor do mundo. Eles buscam combater o racismo e o fascismo em todas as suas formas, promovendo a igualdade e a inclusão. Produza um artigo explicando como os movimentos antirracistas e antifascistas impactam a sociedade contemporânea. Cite exemplos de ações ou eventos significativos que demonstram a influência desses movimentos na promoção da justiça social e na construção de sociedades mais igualitárias.

Exemplo de atividade de investigação: imersão contextual

Fonte: autoria própria (2024).

- A atividade corresponde a leitura e análise do texto “Namíbia, 1904: a semente holocausto” de José Rivair Macedo. As sugestões de orientações são: Professor(a), em sala de aula, faça uma leitura compartilhada com os estudantes de um trecho do referido artigo jornalístico. O texto é de autoria do professor José Rivair Macedo, professor do departamento de História e do PPG em História; coordenador do Núcleo de Estudos AfroBrasileiros, Indígenas e Africanos e coordenador da Rede Multidisciplinar de Estudos Africanos do ILEA/UFRGS. Quadro 09.

Quadro 09 – Imersão contextual

Namíbia, 1904: a semente do holocausto

[...]

Como se sabe, a participação da Alemanha na partilha e colonização da África foi limitada e efêmera. As pretensões expansionistas do Estado então recém-unificado levaram a que as negociações entre as metrópoles europeias transcorressem em Berlim durante os anos 1884-1885, e que, na “cartografia imperial” ali delineada, tanto a Bélgica do rei Leopoldo II (1835-1909) quanto a Alemanha de Otto Von Bismarck (1862-1890) amealhassem partes do continente africano – embora os principais beneficiados na partilha continuassem a ser a Inglaterra e a França. Além dos territórios das atuais repúblicas do Togo e dos Camarões, coube aos germânicos o direito, à revelia dos africanos, de exercer o protetorado em áreas da África Oriental (Zanzibar, Burundi e Ruanda) e no extenso litoral atlântico, situado a sudoeste do continente, onde se encontra a República da Namíbia, que entre 1884-1915 recebeu na Europa a denominação de Deutsch Sud-West Afrika (África Alemã do Sudoeste).

Os alemães mantiveram temporariamente relações com as populações locais, que eram de variada procedência e pertencimento étnico, vinculadas em geral ao extenso grupo linguístico de matriz banto: Khoisans (bosquímanos), Ovambos, Okavango, Kaokovelders, Damaras, Hereros e Namas, entre outros. Tais relações não foram tranquilas, pois a interferência

estrangeira afetou o seu estilo de vida tradicional, e alguns grupos reagiram militarmente. Foi o que aconteceu em 1903, quando, devido a questões relacionadas ao acesso à terra, eclodiu uma revolta entre os povos Namas, conduzidos por Hendrick Whitbooi (1830-1905), que logo se espalhou entre os Hereros sob a liderança de Samuel Maherero (1856-1923). Centenas de fazendeiros alemães foram mortos e algumas comunidades povoadas pelos colonizadores, entre as quais Okahandja, acabaram cercadas e atacadas.

Com a multiplicação de ataques e a execução de agentes do colonialismo, medidas foram tomadas pelo kaiser Guilherme II (1859-1941) para pôr cobro aos levantes. Seu governo designou um representante do alto comando militar para organizar a repressão: um líder cuja frieza e crueldade dariam outra dimensão ao conflito. Muito melhor aparelhadas que os “nativos”, as tropas do comandante Adrien Dietrich Lothar Von Trotha (1848-1920) derrotaram os Herero em 11 de agosto de 1904 na batalha de Hamakari, em Waterberg, após incessantes bombardeios lançados sobre os revoltosos.

O processo de ocupação e conquista político-militar e as reações daí decorrentes não constituíram eventos particulares da Namíbia, mas vincularam-se em toda parte à marcha de instalação do sistema colonial europeu na África. Em outras áreas de ocupação estrangeira, repetiram-se conflitos mais ou menos sangrentos, sob o comando de lideranças que, no período das independências africanas, décadas mais tarde, seriam alçadas à posição de heróis nacionais – como Samori Touré (1830-1900), na Guiné Francesa, Lat Dior (1842-1886), no Senegal, e Menelique II (1844-1913), na Etiópia.

O desfecho do conflito no Sudoeste africano impressionou, todavia, pelo grau de violência dos vencedores e pelas mostras evidentes de desprezo pelos vencidos. Lothar Von Trotha não fez qualquer esforço para ocultar suas reais intenções, tornando-as públicas na imprensa, chegando mesmo a assinar uma carta aberta endereçada aos Hereros, à qual mandou dar ampla divulgação, em que a guerra sem quartel e o extermínio são anunciados. [...]

[...]. Perseguidos e encurralados no grande deserto de Ohmeke (Kalahari), isolados, os Hereros foram levados à inanição, mortos ao consumir água envenenada nos poços ou abatidos quando tentavam furar o cerco que lhes foi imposto. Segundo estimativas, em todo o período da ocupação alemã, entre 75% e 85% da população herero, calculada entre 60 e 80 mil pessoas, foi exterminada, o mesmo tendo ocorrido com os cerca de 10 mil indivíduos de ambos os sexos pertencentes ao grupo Nama. Em torno de 2 mil sobreviventes, inclusive Samuel Maherero, encontraram refúgio em territórios de Botswana.

Após o que ficou conhecido como “Massacre de Ohmeke”, que pode ser considerado o primeiro genocídio do século XX, a sorte das populações remanescentes não melhorou. Elas foram mantidas sob uma constante vigilância, com limitada capacidade de circulação em territórios administrados pelos alemães. Mulheres, velhos e crianças acabaram os dias em campos de trabalho forçado, denominados “campos de concentração” (konzentrationslager) nas cidades de Karibib, Swakopmund, Okahandja, Windhoek e na ilha de Shark, nas proximidades de Luderitz. Avalia-se que 14 mil pessoas tenham sido mantidas nessa condição, aí encontrando a morte. É por isso que, desde 2001, lideranças namibianas reivindicam em tribunais internacionais um pedido de desculpas formal da Alemanha e a reparação pelo genocídio.

De fato, segregação e extermínio marcaram as atitudes dos conquistadores, que eram orientados por um sentimento de superioridade racial. Vistos como “selvagens”, “naturalmente inferiores”, os “nativos” foram expostos a diversas formas de discriminação: cadáveres de Hereros e Namas foram empregados como evidências de análise em estudos de craniometria e eugenia. Só muito recentemente, alguns órgãos da Universidade de Medicina de Berlim e de Freiburg tomaram a iniciativa de devolver crânios, esqueletos e outros despojos humanos ali mantidos para estudo.

A Namíbia tornou-se espaço privilegiado para as pesquisas de campo de cientistas adeptos das doutrinas científicas que pressupunham a superioridade branca, interessados em estudar os meios para a preservação da integridade das raças superiores. [...]

[...]

Aqui está, em germe, uma antecipação das práticas de segregação e extermínio coletivo que atingiriam proporções inimagináveis três décadas mais tarde, durante o período nazista, e levariam ao aniquilamento em massa dos judeus. Nesse ponto, a colonização do sudoeste da África funcionou como um balão de ensaio em que alemães dariam início a experiências que se consolidariam no regime totalitário posterior. [...]

MACEDO, José Rivair. Namíbia, 1904: a semente do holocausto. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 181, p. 1011, jun. 2015.

Agora, responda:

- Localize no mapa mundi o continente retratado no texto.
- Transcreva do texto as populações locais do sudoeste da África.

- c. Pesquise sobre os povos Hereros e Namas⁴⁴.
- d. Qual a ideia principal do texto?
- e. Qual a mentalidade predominante da época estudada?
- f. Descreva as formas de discriminação que foram submetidos os Hereros e Namas.
- g. Qual foi a motivação e a intenção dos colonizadores alemães no sudoeste da África?
- h. Pesquise no livro didático ou na biblioteca informações sobre o genocídio na Segunda Guerra Mundial.
- i. Como a ideologia fascista na Alemanha promovia a ideia de superioridade da raça ariana e quais foram as consequências dessa crença para grupos considerados como inferiores ou inimigos do estado nazista?

Exemplo de atividade de investigação narrativa em primeira pessoa

Fonte: autoria própria (2024).

- Agora, com base nos seus estudos... imagine que você é um sobrevivente do massacre do povo Herero (vivia na região da atual Namíbia) e vai registrar suas memórias em um caderno. Inclua em suas memórias a interação com o colonizador, descrevendo o primeiro encontro e o que aconteceu ao seu povo. Escreva uma narrativa do ponto de vista de um sobrevivente que viveu entre o final do século XIX e o início do século XX no sudoeste da África (atual Namíbia). Cuidado para não inserir no texto a mentalidade do século XXI.

⁴⁴ Sobre os povos Hereros e Namas ver: WHEWELL, T. O que aconteceu no 'genocídio esquecido' da Alemanha na Namíbia, reconhecido mais de um século. *BBC News Brasil*, 29 maio 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional57292909#:~:text=Dezenas%20de%20milhares%20de%20pessoas,onde%20muitos%20morreram%20de%20fome>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Exemplo de atividade de investigação: narrativa por meio de imagens

Fonte: autoria própria (2024).

- As orientações para a realização das atividades são as seguintes: primeiro, é importante contextualizar os vídeos que serão exibidos. Em seguida, os alunos assistirão aos vídeos em sessões organizadas, com supervisão e a possibilidade de pausas para discussões rápidas ou esclarecimentos. Após a exibição de cada vídeo, será realizado um debate guiado, incentivando os estudantes a compartilharem suas percepções e reflexões sobre o conteúdo. Questões como: “Que emoções você sentiu durante o vídeo?”, “Houve algum momento particular que te impactou mais?”, “Por que o fascismo ainda atrai pessoas?”, “Como podemos identificar e enfrentar ideologias extremistas em nossa comunidade?” e “Como os vídeos influenciam sua percepção sobre a importância da tolerância e do respeito às diferenças em uma sociedade?”. O link de acesso está no Quadro 10.

Quadro 10 – Links sobre a importância da tolerância

ATO DE NEONAZISTAS em apoio a Jair Bolsonaro. [S. l.: s.n.]. 2016. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Locomotiva da História. Disponível em: https://youtu.be/UX8LUSfB73M?si=vgMEkX85NV2sul_C. Acesso em: 25 ago. 2024.

CAÇADORA DE NAZISTAS: Mulheres F*d4 - Adriana Dias [S. l.: s.n.]. 2023. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo canal Tempero Drag. Disponível em: <https://youtu.be/Sd5QepwBkL8?si=6k-QY1XcoLqHHdLd>. Acesso em: 13 ago. 2024.

Fonte: autoria própria (2024).

ANEXO A – FORMULÁRIO APLICADO AO PÚBLICO ALVO

Como você adquire conhecimento.

Questionário para a pesquisa do mestrado do Profhistória.

Não compartilhado



Nome da escola:

Sua resposta

Assinale o seu ano de ensino:

☐ 8 ° ano.

☐ 9º ano

Qual é a frequência de utilização do livro didático de História por você?

- ☐ Sempre
- ☐ Quase
- ☐ sempre
- ☐ Raramente

Como você se atualiza ou sabe o que está acontecendo no mundo?

- ☐ Por meio dos jornais na televisão.
- ☐ Pelo celular acessando a internet, navegando nas redes sociais, no You Tube, Instagram, Tik Tok, IA(Inteligência Artificial, como o ChatGPT) ou sites.
- ☐ Nos livros, jornais ou revistas.
- ☐ Outro:

Qual é o site ou outra plataforma que você mais utiliza para realizar pesquisas, se tiver acesso à internet?

Sua resposta

Você já ouviu falar sobre fascismo?

- ☐ Sim.
- ☐ Não

Se a resposta foi sim, como você tomou conhecimento sobre o fascismo?

Sua resposta

Com base no seu conhecimento, poderia escrever sobre fascismo?

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Você já ouviu falar sobre nazismo?

☐ Sim

☐ Não

Se a resposta foi sim, como você tomou conhecimento sobre o nazismo?

Sua resposta

Com base no seu conhecimento, poderia escrever sobre o nazismo?

Sua resposta

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdD2ab3MgN5wVCxaEiwKgaPfXQPaATZcpLd8hlWsdyb03zPg/viewform>