



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

CICERO ANDERSON DE ALMEIDA BEZERRA

“O FASCISMO É FASCINANTE, DEIXA A GENTE IGNORANTE E FASCINADA:”
ENSINO DE HISTÓRIA, LIVROS DIDÁTICOS E A EMERGÊNCIA DAS IDEIAS
FASCISTAS NO ESPAÇO ESCOLAR

CRATO-CE

2020

CICERO ANDERSON DE ALMEIDA BEZERRA

“O FASCISMO É FASCINANTE, DEIXA A GENTE IGNORANTE E FASCINADA:”
ENSINO DE HISTÓRIA, LIVROS DIDÁTICOS E A EMERGÊNCIA DAS IDEIAS
FASCISTAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri - URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva

CRATO-CE

2020

CICERO ANDERSON DE ALMEIDA BEZERRA

“O FASCISMO É FASCINANTE, DEIXA A GENTE IGNORANTE E FASCINADA:”
ENSINO DE HISTÓRIA, LIVROS DIDÁTICOS E A EMERGÊNCIA DAS IDEIAS
FASCISTAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri - URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva (Orientadora)

Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo (Membro interno)

Prof. Dr. Altemar da Costa Muniz (Membro externo)

Profa. Dra. Jane Derarovele Semeao e Silva (Suplente)

A minha amada e saudosa mãe, que acabou indo embora cedo demais,
Ana Costa de Almeida Bezerra (in memória).

“Um anjo vem todas as noites,
senta-se ao pé de mim, e passa sobre meu coração a asa mansa,
como se fosse meu melhor amigo.
Esse fantasma que chega e me abraça (asas cobrindo a ferida do flanco)
é todo o amor que resta entre ti e mim, e está comigo. ”
(Lya Luft)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Ana Costa** (*in memória*) e **José Bezerra**, dois agricultores, que com poucos recursos financeiros, mas amplas visões de mundo enfrentaram todos os obstáculos necessários e me fizeram chegar até aqui. Por mesmo com tão pouca instrução, compreenderem a importância da educação e investirem em mim. Mãe... sinto que de algum lugar você vibra comigo nesse momento. Minha vitória é sua! As minhas melhores memórias também.

Ao meu irmão, **Antonio Vanderson**, pela infância dividida, por ser exatamente quem é, do jeito que é e por ter me presenteado com dois sobrinhos lindos: **David e Ana Laura**... Titio ama vocês!

À **Diandra**, minha irmã, cúmplice e amiga. Enquanto viver, você jamais estará sozinha. Você é a minha família! Te amo!

Ao meu companheiro, **Emanuel**, uma aquisição desse mestrado, com quem acabei dividindo meus afetos e a minha vida até então. Pela parceria e companheirismo de sempre.

À **Sônia Maria**, minha orientadora, pela paciência, disposição e comprometimento em me guiar, mostrando direções e apontando caminhos possíveis para a realização dessa investigação. Muito obrigado!

A todos os professores e colegas do Mestrado PROFHISTÓRIA – URCA, pelas discussões e encontros que foram enriquecedores.

Aos integrantes da “República do Bataclan”: **Juciene, Ieda, Eliane e Jean** pela convivência durante um ano e meio. Por todas as conversas, abraços, risadas e lágrimas nesse tempo. Ceará, Maranhão, Pernambuco e Bahia nunca estiveram tão próximos. Tem gente que passa, mas vocês permanecerão!

Toda forma de poder

Engenheiros do Hawaii

(...)

Toda forma de poder

É uma forma de morrer por nada

Toda forma de conduta

Se transforma numa luta armada

A história se repete

Mas a força deixa a estória mal contada

(...)

O Fascismo é fascinante

Deixa a gente ignorante e fascinada

É tão fácil ir adiante

E esquecer que a coisa toda tá errada

Eu presto atenção no que eles dizem

Mas eles não dizem nada

Na primeira noite eles se aproximam

e roubam uma flor do nosso jardim.

E não dizemos nada.

Na segunda noite, já não se escondem:

pisam as flores, matam nosso cão,

e não dizemos nada.

Até que um dia, o mais frágil deles

entra sozinho em nossa casa,

rouba-nos a luz e,

conhecendo nosso medo,

arranca-nos a voz da garganta.

E já não podemos dizer nada.

(Eduardo Alves da Costa)

RESUMO

Esta dissertação analisa os conceitos de fascismo e nazismo nos livros didáticos do 3º ano do ensino médio, etapa na qual são abordados os Regimes Totalitários no componente curricular de História. Serviram como fontes para esta pesquisa duas das coleções aprovadas no último PNLD – 2018, utilizadas atualmente no estado do Ceará. Observamos como se dá a construção das narrativas históricas em torno desses conceitos nessas coleções, as concepções de ensino, os sujeitos, acontecimentos e os recursos didáticos colocados à disposição do ensino de História. Esta pesquisa se deu num momento de intensa polarização política, marcado pela emergência de ideias fascistas, evidenciadas nos discursos de ódio nas redes sociais e em falas e iniciativas governamentais e projetos educacionais conservadores em curso no Brasil, com fortes ataques aos professores e aos livros didáticos de História, que são acusados de doutrinação ideológica dos jovens. Como produto deste trabalho investigativo, investimos na produção de uma HQ sobre o fenômeno do fascismo, como proposta de recurso didático para as aulas de História do ensino médio, por ser um tema que no século XXI continua atraindo leitores e seduzindo pessoas, de todas as faixas etárias, no mundo todo. Diante da ameaça do retorno de experiências sombrias e das constantes disputas em torno do passado nos livros didáticos, que, dependendo do contexto histórico, podem servir para encobrir a violência e o autoritarismo, o papel da História e do professor é fomentar nos estudantes, a todo instante, uma atitude historiadora e crítica sobre os acontecimentos, sem jamais perder de vista a defesa da cidadania e da democracia.

Palavras-chave: **Ensino de História, Fascismo, Livros didáticos, Nazismo.**

ABSTRACT

This dissertation analyzes the concepts of fascism and Nazism in the textbooks of the 3rd year of high school, a stage in which totalitarian regimes are addressed in the curricular component of History. Two of the collections approved in the last PNLD – 2018, currently used in the state of Ceará, served as sources for this research. We observe how the construction of historical narratives around these concepts in these collections takes place, the conceptions of teaching, the subjects, events and the didactic resources made available to teaching History. This research took place at a time of intense political polarization, marked by the emergence of fascist ideas, evidenced in hate speech on social networks and in speeches and government initiatives and conservative educational projects underway in Brazil, with strong attacks on teachers and history textbooks, who are accused of ideological indoctrination of young people. As a product of this investigative work, we invested in the production of a HQ about the phenomenon of fascism, as a proposal of didactic resource for high school history classes, because it is a theme that in the 21st century continues to attract readers and seduce people, of all age groups, worldwide. Faced with the threat of the return of dark experiences and the constant disputes surrounding the past in textbooks, which, depending on the historical context, can serve to cover up violence and authoritarianism, the role of history and the teacher is to foster in students, at all times, a historian and critical attitude about events, without ever losing sight of the defense of citizenship and democracy.

Keywords: Teaching History, Fascism, Textbooks, Nazism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Imagem do banheiro da UFCA circulada em grupos de WhatsApp.....	73
Ilustração 2 – Imagem de alunos fazendo saudação nazista em sala de aula.....	74
Ilustração 3 – Print feito de mensagens de grupos virtuais.....	76
Ilustração 4 – Print da versão digital da BNCC	89
Ilustração 5 – Print dos valores recebidos pelas editoras no PNLD – 2018.....	102
Ilustração 6 – Print Guia digital do PNLD 2018.....	102
Ilustração 7 – Tabela das coleções aprovadas no PNLD 2018.....	103
Ilustração 8 – Capas dos livros <i>Conexões com a História e História Global</i>	108
Ilustração 9 – Item nº 3 de Atividades propostas.....	110
Ilustração 10 – Print da p. 86 do livro <i>Conexões com a História</i>	111
Ilustração 11 – Print da p. 88 do livro <i>Conexões com a História</i>	112
Ilustração 12 – Seção controvérsias: p. 94 do livro <i>Conexões com a História</i>	114
Ilustração 13 – Atividades propostas no livro <i>Conexões com a História</i>	115
Ilustração 14 – Imagem de abertura da unidade do livro <i>Conexões com a História</i>	117
Ilustração 15 – Print do conceito de totalitarismo.....	120
Ilustração 16 – Print abertura da unidade livro <i>História Global</i>	122
Ilustração 17 – Print do conceito de totalitarismo no livro <i>História Global</i>	123
Ilustração 18 – Print sobre o conceito de Totalitarismo do livro <i>História Global</i>	123
Ilustração 19 – Print do livro <i>Conexões com a História</i> sobre o Integralismo.....	126
Ilustração 20 – Crianças judias saindo da escola – <i>Livro História Global</i>	128
Ilustração 21 – Capa da HQ do Superman	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros
AIB - Ação Integralista Brasileira
ANL - Aliança Nacional Libertadora
ANPUH - Associação Nacional dos Professores de História
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNE - Conselho Nacional de Educação
COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CREDES - Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESP – Escola sem Partido
EUA – Estados Unidos da América
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE – Frente Parlamentar Evangélica
HQ – História em Quadrinhos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHTP – Instituto de História do Tempo Presente
INL – Instituto Nacional do Livro
LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MAC – Museu de Arte contemporânea
MBNC – Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
MEC – Ministério da Educação
MPL – Movimento Passe Livre
ONG – Organização Não-Governamental
PCESP – Professores contra o Escola sem Partido
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e Médio
PECIM – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL – Projeto de Lei
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro didático

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECIM – Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: SITUANDO CONCEITOS HISTORICAMENTE: AUTORITARISMOS E FASCISMOS CONTEMPORÂNEOS.....	19
1.1 - Emergência e a função das ideologias conservadoras nas sociedades de classe.....	28
1.2 - Características gerais do conservadorismo na contemporaneidade.....	37
1.3 - O discurso anticomunista: o autoritarismo e a construção do ódio às esquerdas.....	43
1.4 - O Brasil e as permanências do pensamento autoritário.....	46
1.5 - Projetos conservadores e ensino no Brasil contemporâneo: Escola sem Partido, Militarização das escolas e os ataques ao livro didático.....	55
CAPÍTULO 2: O TEMPO PRESENTE E A CONSTRUÇÃO DO ACONTECIMENTO HISTÓRICO NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	66
2.1 - Estruturas curriculares e BNCC no Brasil: autoritarismo e conservadorismo.....	80
2.2 – Livros didáticos, as coleções de História do Ensino Médio e o PNLD 2018	91
2.3 - Representações e narrativas acerca dos conceitos de fascismo e nazismo no livro didático.....	105
CAPÍTULO 3: A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DO USO DE HQS PARA TRABALHAR O CONCEITO DE FASCISMO NAS ESCOLAS.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
FONTES.....	158
REFERÊNCIAS.....	160
ANEXOS.....	165

INTRODUÇÃO

“A cadela do fascismo está sempre no cio”

(Bertold Brecht)

Considerado um dos autores alemães mais importantes do século XX, Bertold Brecht, ao afirmar que “a cadela do fascismo está sempre no cio”, nos faz refletir sobre o perigo constante e eminente das ideias fascistas presentes nas sociedades de classes e a necessidade incessante de que a denúncia contra o retrocesso fascista jamais seja abandonada. Suas produções fugiam dos interesses da elite dominante da sua época e se tornaram uma forma de conscientização do povo para questões da sua própria realidade.

Na última década desse século, temos assistido à ascensão espetacular da extrema-direita, na forma de governos e de partidos políticos que já conseguiram assumir o poder em alguns países¹. Importante notar que, por sua atuação populista, esses governos conseguem agenciar uma ampla base eleitoral e influenciam a vida política em diversos países. Embora não tenhamos, ainda, estados totalitários comparáveis aos da pré-guerra, entendemos que se trata de um fenômeno mundial, e isso ocorre em um momento histórico muito particular, num processo de formação histórica, política, econômica, cultural e social que precisa ser considerado.

Ao estagnarmos diante da TV nos dias atuais, abrir o jornal local ou acessar periódicos digitais de qualquer parte do planeta, nos deparamos com o que parece ser uma reedição de problemas do que acontecia no Brasil e no mundo nos anos 30 e 40 do século XX. Essa ascensão da extrema-direita e a retomada de projetos políticos que, quase sempre se manifestam sob a forma de discursos e práticas conservadoras e autoritárias nos faz refletir sobre os próprios processos de construção das democracias modernas que se veem desafiadas a enfrentar problemas que pareciam ter sido superados especialmente com o fim da Guerra Fria. Aspecto que se evidencia quando se percebe, por exemplo, uma atmosfera nostálgica por um passado fascista, um cego entusiasmo por glórias militares e um patriotismo exaltado.

Por quase toda a Europa e, em diversos países da América, temos assistido ao retorno vigoroso das ideias racistas xenófobas que têm chegado ao poder pelas vias democráticas. Novos líderes se apropriam de pautas reacionárias e conservadoras como a defesa da reintrodução da pena de morte e a intervenção militar, contrariando os ideais

¹ Refere-se aos exemplos de Viktor Orban na Hungria considerado por Agnes Heller um “tirano moderno”, Sebastian Kurz na Áustria, Donald Trump nos EUA e Bolsonaro no Brasil, apenas para citar alguns.

democráticos e apostando numa velha política disfarçada de “nova política”. Diante dessa constatação, acreditamos que o fenômeno do fascismo não pode ser explicado unicamente pela crise econômica.

Em cada país, a extrema direita tem demonstrado ter características próprias. Suas ideologias possuem muitas similaridades, porém sua prática política não é homogênea. Em alguns casos, o nacionalismo e o racismo xenofóbicos prevalecem, em outros o fundamentalismo religioso, ou o ódio pela esquerda, ao feminismo e aos homossexuais. E, embora possamos encontrar semelhanças ou analogias, os fenômenos contemporâneos são bastantes diferentes dos modelos do passado.

Mas, apesar de sua diversidade, existem algumas características comuns a esse movimento na maioria dos países: uma ideologia repressiva, o culto da violência, o apelo ao restabelecimento da pena de morte e a distribuição de armas à população, autoritarismo, nacionalismo fundamentalista, intolerância étnico-religiosa, ódio às esquerdas e a violência policial e militar como única resposta aos problemas sociais e ao crime.

A observação histórica nos permite destacar outros aspectos desse movimento, como: o autoritarismo, a concentração de poder em um único líder, a defesa e exaltação da coletividade nacional em detrimento da cultura de outros países, imperialismo, investimento em equipamentos e armas, controle dos meios de comunicação, disseminação de suas ideologias com forte uso de propagandas, censura, abuso do poder e repressão às manifestações sociais, uso da violência e terror contra as pessoas consideradas inimigas do governo, que geralmente são punidas com a prisão ou a morte.

O fascismo como um fenômeno de massas, quase sempre encontra grande aceitação social. Seus representantes quase sempre se apresentam como sujeitos carismáticos que se autoproclamam mitos, salvadores da pátria, defensores de um nacionalismo exacerbado e se amparam na propagação de um discurso moral extremamente conservador.

Na contemporaneidade, tais narrativas têm conseguido atingir um público cada vez maior com a utilização das mídias sociais, onde as fronteiras entre informação verdadeira e falsa parecem ter sido totalmente abolidas. Em toda parte, roubam a cena ao proferir falas que reforçam estereótipos, preconceitos, discriminação e ódio, sejam em seus canais particulares ou institucionais, ou nos usos das mídias tradicionais, reunindo assim, uma grande massa de seguidores.

É difícil propor uma explicação geral para fenômenos tão complexos e diferentes, expressivos de contradições específicas para cada país ou região do mundo, mas como se trata de uma tendência planetária, devemos pelo menos considerar algumas hipóteses. As diversas

crises do capitalismo acabaram favorecendo à vitória de partidos e políticos com ideias conservadoras e discursos autoritários a chegarem ao poder pelas vias democráticas, com a ajuda de uma parte da mídia. Esses processos ocorrem nos países onde o capitalismo domina, destruindo laços sociais e solidariedades, aprofundando as desigualdades sociais, as injustiças e a concentração de riqueza.

No seu processo de homogeneização cultural, o capitalismo produz e reproduz estereótipos, discriminação, preconceitos e desigualdade social, em escala mundial, levando a manifestações de intolerância e favorecendo conflitos étnicos ou confessionais. Devemos também considerar o enfraquecimento da esquerda no mundo e as dificuldades de ocupar o espaço político.

O fenômeno político, de caráter pretensamente ultradireitista, que vemos se desenrolar no século XXI ainda suscita muita discussão para que se defina uma leitura como continuidade das ideias fascistas de outrora. Para muitos estudiosos não se pode afirmar que haja uma continuidade do movimento fascista da década de 1930 com o contexto político da atualidade, no Brasil e no mundo. Mas, uma coisa não se pode negar: apesar das rupturas, muitas ideias daquele período permanecem presentes no nosso cotidiano e ignorar as manifestações dessas ideologias, diante de tantas evidências que se apresentam, desconsiderando a problemática e deixando que seja analisada e investigada no futuro como algo do passado, não é inerente ao historiador antenado com as questões de seu tempo.

O avanço do conservadorismo e das ideias fascistas que vimos ganhar força nos últimos anos em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, podem ser percebidos não apenas no aumento de governos simpatizantes e defensores do autoritarismo, mas na estratégia de apropriação das mídias sociais como forma de manipulação dos fatos históricos, questionando eventos como o holocausto e as ditaduras militares, por exemplo, na prática recorrente de ataque aos processos democráticos, na política do ódio e do medo e na disseminação de Fake News, corroborando para que termos e conceitos históricos, como o “fascismo”, sofram interpretações distintas àquelas em que se aplica em função da defesa de posicionamentos políticos e ideológicos, que fogem da verdadeira intenção do objeto.

O fascismo sempre constituirá uma ameaça à democracia e as liberdades individuais. Para Lowi (2015, p. 656), “a extrema-direita ainda representa uma ameaça real à democracia. Um dos argumentos usados para mostrar que ela mudou e não tem muito mais a ver com o fascismo é a aceitação da democracia parlamentar e da via eleitoral para chegar ao poder.” Portanto, negar a presença das ideias fascistas em nosso meio é desconsiderar a existência de fatos e evidências que legitimam toda uma narrativa baseada na observação

histórica de décadas de estudos. Por isso, num momento em que movimentos inspirados em ideias fascistas crescem em vários países, inclusive no Brasil, se faz urgente analisar as circunstâncias históricas em que esses fenômenos ressurgem e qual o papel do ensino de História nesse processo de mudança.

Nesse sentido, compreendemos que problematizar a emergência dos discursos autoritários e das ideias fascistas no Brasil num momento de intensa polarização da política nacional, de intensificação dos discursos de ódio nas redes sociais, de tentativas de desmontes de políticas públicas voltadas para a educação e de fortes ataques a autoridade científica, aos professores e ao livro didático que passaram a ser acusados de doutrinação ideológica pelo governo, ao mesmo tempo em que estão em curso no país diversos projetos conservadores voltados para o ensino, é desafiador.

Além disso, é necessário considerarmos o impacto dessas ideologias no cotidiano e suas manifestações através das narrativas que estão sendo estabelecidas e difundidas no meio social, como se evidenciam em espaços de difusão, como a escola e o livro didático de História, e em espaços virtuais, a exemplo das redes sociais, e o poder que elas possuem de influenciarem nos acontecimentos históricos, no dia-a-dia da escola e em eventos como os ocorridos nos últimos anos, com grande repercussão na mídia nacional, devido o flerte com as ideias fascistas do passado. Tudo isto nos leva a questionar: como o ensino e os livros didáticos de história serão capazes de resolver os conflitos do nosso passado, se esses conflitos ainda persistem no nosso presente?

Silva (2015, p. 42), sobre a relação do passado com o presente, afirma que: “A ideia de que o passado é um país estranho deveria estar presente de maneira permanente em nossas investigações e em nossa observação da sociedade atual, e deveria nos orientar na decisão de definir o saber histórico como um saber das diferenças”. De acordo com o autor, é preciso nos aproximarmos do passado com olhos vigilantes desse sistema de diferenças que constituem uma sociedade histórica.

Os percalços para a realização de uma pesquisa como esta são inúmeros, pois mesmo diante de tantas evidências do avanço das ideias fascistas no universo escolar, relacionar os eventos ocorridos, com as lacunas deixadas pelo ensino de História, o tratamento dado a determinados conteúdos nos livros didáticos, como o tema do fascismo, de modo a justificar determinadas práticas e posturas no cotidiano, não é das tarefas mais simples. Mas, não podemos perder de vista que, mesmo se tratando de um fenômeno da História do Tempo Presente, e ainda em curso, as análises sobre esses processos poderão servir de base para futuros estudos, facilitando a compreensão sobre esse momento histórico.

A História sempre reflete as intervenções do tempo e espaço e sofre ainda, no seu curso, as transformações impostas pelas novas visões de mundo que reinterpretam, reinventando o fato histórico, assim emprestando-lhe novas leituras valorativas. Somente considerando-se a importância dada a um determinado evento, seja ele do passado ou do presente, ao observarem-se as inquietações que ele causa ao historiador e o incômodo que provoca na sociedade de uma determinada época, é que podemos promover novas reflexões a partir dos acontecimentos.

A relevância de se abordar o assunto do fascismo nas aulas de História reside na competência atribuída à disciplina de História e ao professor, de formar sujeitos do presente, críticos e conscientes do seu papel social, capazes de se reconhecer enquanto sujeitos históricos e de compreender que a escola é um espaço de poder, um lugar de conflitos, onde a diversidade, inclusive de ideias, é a sua principal marca, devendo assim ser respeitada a pluralidade existente, estimulando-se valores positivos como o respeito mútuo, fundamental nas relações sociais que se estabelecem dentro da escola e em todos os âmbitos da vida em sociedade.

Os livros didáticos de História possuem uma finalidade educativa de enunciar o passado através de uma narrativa que destaca ou silencia aspectos sobre o período em destaque por meio dos eventos e sujeitos escolhidos e não retratam apenas a sociedade em sua história. As narrativas escolares, presentes nos livros didáticos, também são objetos de disputas, principalmente quando se referem a conteúdos curriculares que retratam passados recentes, emblemáticos e dolorosos, como as o nazismo.

Portanto, com o objetivo de analisar de modo comparativo os conceitos de fascismo e nazismo nos livros didáticos de História do Ensino Médio, buscamos realizar este estudo que está organizado em três partes. No primeiro capítulo situam-se historicamente os conceitos de autoritarismos e fascismos, refletindo sobre o avanço dos discursos e ideias fascistas no Brasil e no mundo no século XXI. De início, investimos numa contextualização sobre a emergência/permanências de discursos conservadores e autoritários no Brasil contemporâneo, a função das ideologias conservadoras nas sociedades de classe, suas características gerais, as disputas pela memória e os projetos conservadores em curso no país, voltados para o ensino de História.

No capítulo 2 analisa-se o fascismo como fenômeno histórico do tempo presente e a sua construção como acontecimento nos livros didáticos, bem como as estruturas curriculares de História e o processo de elaboração e implantação da BNCC – Base Nacional comum Curricular, no Brasil. A partir das coleções de História do Ensino Médio do PNLD

2018, observa-se como se dá as representações e narrativas acerca desses conceitos no livro didático, especificamente nos dois mais utilizados atualmente no estado do Ceará.

No terceiro e último capítulo, apresentam-se como sugestão de material didático, a produção de uma História em Quadrinhos para trabalhar o conceito de fascismo nas aulas de História do ensino médio, colocando à disposição de estudantes e professores de História e de outras disciplinas, mais um recurso pedagógico para ser utilizado em sala de aula, no intuito de instigar o debate sobre esse tema que tem suscitado tantas discussões nos dias atuais.

CAPÍTULO 1

SITUANDO CONCEITOS HISTORICAMENTE: AUTORITARISMOS E FASCISMOS CONTEMPORÂNEOS

*“O Fascismo é fascinante,
deixa a gente ignorante e fascinada.”*

(Toda Forma de poder- Engenheiros do Hawaii)

O trecho da canção “Toda forma de poder”, gravada em 1986 pelos Engenheiros do Hawaii² denuncia o quanto o fascismo pode ser atraente e sedutor. Embora nos governos autoritários a violência e a repreensão contra os que não concordam com tais ideias seja a principal marca, as ideologias fascistas costumam conquistar muitos adeptos quando manifestadas e geralmente surgem em momentos de crise econômica, política e social.

Os discursos dos líderes fascistas sempre enfatizam a defesa intransigente da pátria e o culto às velhas tradições, exigindo a manutenção de uma ordem imposta sem questionamento, a obediência cega e a disciplina incontestável aos valores morais estabelecidos, de modo autoritário. São considerados autoritários aqueles governos que privilegiam a autoridade governamental, centralizando nas mãos de um só indivíduo ou de um grupo as decisões, diminuindo a possibilidade de participação social no processo político. Nesses casos, há sempre uma tentativa de impedir qualquer interferência da sociedade nos processos sociais. Confere-se:

São chamados de autoritários os regimes que privilegiam a autoridade governamental e diminuem de forma mais ou menos radical o consenso, concentrando o poder político nas mãos de uma só pessoa ou de um só órgão e colocando em posição secundária as instituições representativas. Nesse contexto, a oposição e a autonomia dos subsistemas políticos são reduzidas à expressão mínima e as instituições destinadas a representar a autoridade de baixo para cima ou são aniquiladas ou substancialmente esvaziadas (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p.104).

Acerca das ideologias dos regimes autoritários, os autores ainda vêm corroborar, demonstrando como o autoritarismo pode se manifestar na sociedade de classes e na relação entre os indivíduos que:

² Engenheiros do Hawaii é uma banda brasileira de Rock, criada em 1984. A música “Toda Forma de Poder” foi gravada em 1986, no álbum: “Longe demais das Capitais” e faz críticas aos governos autoritários, ao mesmo tempo em que demonstra o quanto essas formas de poder podem seduzir as pessoas. O Brasil havia acabado de sair de uma ditadura militar.

As ideologias autoritárias, enfim, são ideologias que negam de uma maneira mais ou menos decisiva a igualdade dos homens e colocam em destaque o princípio hierárquico, além de propugnam formas de regimes autoritários e exaltarem amiudadas vezes como virtudes alguns dos componentes da personalidade autoritária³ (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 104).

Para os autores, o que caracteriza a ideologia autoritária, além da visão da desigualdade entre os homens,

É que a ordem ocupa todo o espectro dos valores políticos, e o ordenamento hierárquico que daí resulta esgota toda a técnica da organização política. Esta preocupação obsessiva pela ordem explica também por que o pensamento autoritário não pode admitir que o ordenamento hierárquico seja um simples instrumento temporário para levar a uma transformação parcial ou integral da sociedade, tal como acontece, pelo menos na interpretação ideológica, em muitos sistemas autoritários em vias de modernização e nos sistemas comunistas (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p.106).

O princípio do autoritarismo é sempre uma autoridade forçada e que não deve ser questionada, ampara numa visão de desigualdade entre os homens que reduz ou exclui do jogo político a participação do povo no poder e se utiliza de meios repressivos ou impositivos para isso. O termo autoritarismo, assim como os vocábulos ditadura e totalitarismo, foi e continua sendo utilizado como contraposição à democracia e aos parâmetros democráticos. Mas, é importante frisar que, não significa que sempre encontraremos os três níveis de autoritarismo presentes ao mesmo tempo, podendo aparecer separados ou juntos, dependendo das situações sociais.

No contexto do fascismo italiano e do nazismo alemão, diversos estudos sobre o comportamento humano apontavam uma relação entre atitudes autoritárias e totalitárias, associando determinadas posturas como sendo potencialmente fascistas. Observa-se que nas ideologias autoritárias há uma acentuação da importância da autoridade e das estruturas hierárquicas da sociedade que valorizam as funções conservadoras de manutenção das estruturas de poder e privilégios de um grupo sobre os demais, e isso na prática, quase sempre se dá com o uso da força e o abuso do poder.

Umberto Eco (2018, p. 22), acerca das manifestações fascistas na Europa no final do século XX, afirma: “Se pensamos (...) nos governos totalitários que dominaram a Europa antes da Segunda Guerra Mundial, podemos dizer com tranquilidade que seria muito difícil que em circunstâncias tão diversas, retornassem sob a mesma forma.”

³ Ibidem p.104

Em seguida, o autor reforça o seu raciocínio, demonstrando sua preocupação com o reaparecimento de vários movimentos neonazistas pelo mundo e avalia:

(...) não penso que o nazismo, em sua forma original, esteja ressurgindo como movimento capaz de mobilizar uma nação inteira. Contudo, embora os regimes políticos possam ser derrubados, e as ideologias, criticadas e destituídas de sua legitimidade, por trás de um regime há sempre um modo de pensar e de sentir, uma série de hábitos culturais, uma nebulosa de instintos obscuros e de pulsões insondáveis. Existe, então. Outro fantasma que ronda a Europa (sem falar as outras partes do mundo)? (ECO, 2018, p.23).

Para Trótski (2019), o fascismo está longe de ser apenas um sistema de governo, trata-se de um sistema de ação e pensamento, conforme podemos observar no trecho a seguir:

O fascismo é ação e é pensamento; ação na qual a doutrina é imanente, e a doutrina é emanada de um dado sistema de forças históricas no qual está inserida e operando internamente. Assim, sua forma está relacionada as contingências do tempo e espaço, mas ao mesmo tempo tem ainda um conteúdo ideal, que a torna uma expressão da verdade na mais alta esfera da história do pensamento (TRÓTSKI, 2019, p.13).

Ainda recorrendo a Trotsky (2019), no concerne a concepção fascista, pode-se dizer que:

O Estado não é apenas a Autoridade que governa e confere forma legal e valor espiritual às vontades individuais, mas também o Poder que faz sentir e ser respeitada a sua vontade para além das próprias fronteiras, assim fornecendo prova prática da natureza universal das decisões necessárias para garantir seu desenvolvimento (TRÓTSKI, 2019, p.19).

O fascismo apresenta-se como um fenômeno complexo de ser estudado, que se desenrola dentro de um grande acontecimento do século XX, na Itália, na Alemanha e em diversos outros países, inclusive no Brasil e que atualmente tem um forte apelo no cenário de debates contemporâneos.

De acordo com o Dicionário de Conceitos Históricos (2009), dá-se o nome de fascismo ou nazi-fascismo ao:

Fenômeno histórico específico ocorrido no mundo europeu entre 1922 e 1945, o chamado período entreguerras, caracterizado pela ascensão de regimes políticos totalitários que se opuseram, ao mesmo tempo, às democracias liberais e ao regime comunista soviético (também este de caráter totalitário) e cuja repercussão atingiu numerosas Nações que adotaram regimes semelhantes (DICIONÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS, 2009, p.141).

Discutir o fascismo como um acontecimento histórico do passado, numa perspectiva historiográfica é compreender o fenômeno dentro de suas diversas historicidades, em modelos e formatos sob os quais essas ideias veem se apresentando ao longo das décadas.

Sua permanência deve ser considerada dentro das tensões da própria constituição da história como experiência humana.

Reconhecemos que no bojo de toda discussão historiográfica acerca de qualquer acontecimento histórico, sempre haverá novas possibilidades de análise a serem feitas pelo historiador. Pois em cada momento histórico existem questões que deixam de ser formuladas, enquanto outras assumem a ordem do dia, demonstrando assim o aspecto dinâmico da disciplina histórica.

Prost (2017), nos chama a atenção para essas lacunas e a legitimidade das questões históricas. Para o autor:

A verdadeira lacuna é constituída pelas questões ainda sem respostas para os historiadores. E como as questões se renovam, ocorre que determinadas lacunas desaparecem sem terem sido preenchidas. As questões podem deixar de ser formuladas, mesmo antes de terem recebido uma resposta” (PROST, 2017, p.80).

Delgado (2014), acerca da análise e das evidências dos acontecimentos históricos e daquilo que o historiador identifica no tempo presente, considera-se que:

Ao analisar os acontecimentos e os discursos que os significam e os apresentam na ordem do dia como verdadeiros, atrelados a diversos dispositivos políticos, seja necessário desfazer as evidências e criar, instituir, outras maneiras de ver, dizer e se dar conta do universo histórico no qual estamos inseridos (DELGADO, 2014, p.39).

Apesar de todos os estudos já existentes sobre o fascismo, este tema ainda continua sendo uma incógnita para historiadores e cientistas sociais empenhados em compreendê-lo. Não há um conceito universalmente aceito do que seja o fascismo, podendo apresentar diferentes significados dependendo do enfoque.

Quando falamos em autoritarismo é quase que automático fazermos referências ao fascismo italiano, o chamado “fascismo clássico” e ao nazismo alemão, devido ao contexto histórico em que surgiram e se desenvolveram. O autoritarismo foi uma característica importante e corrente do pensamento político alemão do século XIX. É muito comum também associarmos o fascismo ao totalitarismo, o regime político vigente em algumas sociedades industriais modernas que se opunha aos regimes democráticos ou pluralistas. Embora uma das características do fascismo seja o autoritarismo, nem todo governo autoritário necessariamente é fascista.

O fascismo pode ser definido como um movimento político - e também um regime ou sistema político que defende a prevalência, isto é, a superioridade dos conceitos de nação, Estado e raça sobre os valores individuais. Em linhas gerais, poderíamos dizer que o

fascismo foi um movimento político, econômico e social que se desenvolveu em alguns países europeus depois da 1ª Guerra mundial (1914 – 1918), principalmente naqueles que enfrentaram graves crises econômicas como a Alemanha e a Itália. Paxton (2007, p. 13), afirma que “o fascismo foi a grande inovação política do século XX, e também a origem de boa parte de seus sofrimentos”.

No início do século XX, o mundo vivia um período de grande instabilidade econômica. A Crise de 1929 fortaleceu e possibilitou a subida ao poder de governos ditatoriais e fascistas em vários países. Com propostas populistas, defendiam a ideia de que somente governos fortes e centralizadores, poderiam tirar as nações da grave crise e resolver os problemas da alta inflação, do aumento do desemprego e da carestia que os países enfrentavam. Foi assim na Alemanha de Hitler, na Itália de Mussolini, na Espanha de Franco, no Portugal de Salazar e no Brasil de Vargas, por exemplo, que vimos surgir os Regimes ditatoriais.

É importante destacarmos que, no início do século XX, a Itália vivia uma profunda crise. A unificação de seu território foi tardia, as guerras tinham durado entre 1859 e 1870, mas os problemas políticos e sociais ainda não tinham terminado. Os problemas econômicos eram sérios: a industrialização e a modernização da economia aconteciam de forma lenta; as diferenças entre o Sul do país, agrícola e muito pobre, e o Norte modernizado eram gritantes, dificultando a integração econômica. Levas de migrantes buscavam trabalho nas indústrias, esvaziando o campo, causando períodos de carestia.

Ao mesmo tempo, o desemprego aumentava nas cidades industriais. Os partidos de esquerda, comunistas e socialistas, bem como os anarquistas, ganhavam cada vez mais adeptos entre os italianos, o que preocupava a elite capitalista. O Estado monárquico, herdado do período da unificação, marcado por um profundo conservadorismo e com o apoio das elites industriais, pouco fazia para resolver os problemas sociais.

Em nome do crescimento no cenário internacional a Itália se declarou inimiga da Alemanha e entrou na Primeira Guerra Mundial em 1915. Por estar ao lado dos países vitoriosos no conflito, a Itália pretendia receber alguns territórios, mas teve suas ambições frustradas, o que causou um grande mal-estar na população, que se sentia traída pela Inglaterra e pela França. Para completar o quadro negativo, a crise socioeconômica se aprofundou no pós-guerra. É nesse contexto que surge o movimento fascista italiano, que tem na figura de Benito Mussolini o seu maior representante.

No início dos anos 1920 a Alemanha se encontrava em uma profunda crise econômica e moral decorrentes da derrota na Primeira Guerra Mundial e da assinatura, em

1919, do Tratado de Versalhes. Tal Tratado foi assinado com os países vencedores da Primeira Grande Guerra e oficializava a derrota alemã, bem como impunha sanções ao país, como a perda de territórios ocupados, das colônias e a proibição de produzir armas pesadas. O discurso do Partido Nazista acabou agradando boa parte da população alemã, pois prometia, através de um Estado forte, retomar o crescimento do país. Este foi o cenário político e social no qual surgiu o partido nazista alemão responsável pela morte de milhões de judeus sob a liderança de Adolf Hitler.

Sobre a ideologia do nazismo alemão, os valores morais da época, as memórias e as narrativas históricas que se firmaram a partir da experiência nazista. Lenharo (2002) analisa que, estão sempre associadas ao autoritarismo, à violência como instrumento nas relações de poder e de dominação, confere-se:

Os pressupostos ideológicos dos nazistas e a prática arbitrária do poder levaram-nos inevitavelmente a desenvolver uma moralidade que contradizia a que apregoavam. Na realidade, tudo o que os nazistas atribuem à condição humana deixa claro que a moralidade exigida era vista apenas e exclusivamente como um mecanismo de poder. Eles não precisariam respeitar aquilo que as massas alemãs respeitavam; melhor dizendo, a moral exaltada existia somente para ser praticada pelas massas como instrumento de sua própria dominação (LENHARO, 2002, p.64).

Tanto na Itália, com o chamado fascismo clássico de Mussolini, como na Alemanha nazista de Hitler, as experiências vividas foram idealizadas por seres humanos que, percebendo as fragilidades, aspirações e frustrações de um determinado povo, aproveitaram-se dessas condições que julgavam favoráveis para introduzir ideais de dominação física, afetiva e psicológica, com objetivos e intenções muito bem planejadas e arquitetadas, quase sempre conseguiram convencer a massa que se tratava de algo positivo.

O mundo vivia um período de grande instabilidade econômica nesse período. A Crise de 1929 fortaleceu e possibilitou a subida ao poder de governos ditatoriais e fascistas em vários países. Com propostas populistas, defendiam a ideia de que somente governos fortes e centralizadores, poderiam tirar as nações da grave crise e resolver os problemas da alta inflação, do aumento do desemprego e da carestia que os países enfrentavam. Foi assim que na Alemanha de Hitler, na Itália de Mussolini, na Espanha de Franco, no Portugal de Salazar e no Brasil de Vargas, por exemplo, os Regimes ditatoriais.

Diversos fatores contribuíram para o êxito do fascismo nas décadas de 1920 e 1930. Dentre estes, a utilização da propaganda para conquistar a sociedade de massa.

Konder (2009), sobre o assunto, nos traz as suas contribuições:

O fascismo foi o primeiro movimento conservador que, com seu pragmatismo radical, serviu-se de métodos modernos de propaganda, sistematicamente, explorando as possibilidades que começavam a ser criadas por aquilo que viria a ser chamado de sociedade de massas de consumo dirigido (...) O fascismo percebeu agilmente que esse crescente investimento na propaganda, servindo-se de novas técnicas e de novos meios de comunicação, abria também novas possibilidades para a ação política, e tratou de aproveitá-las (KONDER, 2009, p. 47).

Arendt (1979), ao comparar as ditaduras modernas com as do passado, conclui que:

A diferença fundamental entre as ditaduras modernas e as tiranias do passado está no uso do terror não como meio de extermínio e amedrontamento dos oponentes, mas como instrumento corriqueiro para governar as massas perfeitamente obedientes. O terror, como o conhecemos hoje, ataca sem provocação preliminar, e suas vítimas são inocentes até mesmo do ponto de vista do perseguidor (ARENDT, 1979, p.17).

Ao refletir sobre os acontecimentos de sua época e as relações entre as pessoas, Arendt (2008), revela a sua descrença na humanidade e na política, ao afirmar que:

A história conhece muitos períodos de tempos sombrios, em que o âmbito público se obscureceu e o mundo se tornou tão dúbio que as pessoas deixaram de pedir qualquer coisa à política além de que mostre a devida consideração pelos interesses vitais e liberdade pessoal (...) os que viveram “em tempos tais, e neles se formaram, provavelmente sempre se inclinaram a desprezar o mundo e o âmbito público, a ignorá-los o máximo possível ou mesmo a ultrapassá-los (...) Em tais tempos, se as coisas vão bem, desenvolve-se um tipo específico de humanidade (ARENDT, 2008, p.19).

O nazismo alemão, fruto da crise pela qual o mundo capitalista passava no século XX, resulta de uma tradição autoritária, cujas raízes estão associadas a teorias racistas. Normalmente ele é o episódio mais lembrado quando se fala em fascismo. Os regimes de Mussolini na Itália e de Franco na Espanha também foram marcantes. Todos os países que viveram regimes autoritários utilizaram-se da educação como ferramenta de difusão e assimilação de seus ideais como estratégia para alcançarem seus objetivos.

Na Alemanha no século XX, o governo nazista se utilizou da educação como ferramenta ideológica do regime e realizou uma reforma educacional com intensa interferência nas escolas, no que se refere a orientação pedagógica, além de queimar livros de história, chegando a conseguir uma adesão maciça dos jovens estudantes e professores ao regime.

Não é à toa que durante o regime nazista na Alemanha, a disciplina de educação física passou a se dedicar ao treinamento dos soldados para guerra contra a França, demonstrando assim, como uma disciplina escolar pode estar atrelada a um projeto ideológico

de nação. O esforço em alterar o currículo de história e a disputa da memória de um povo pode ser percebido recorrendo a Hobsbawm (2013), como:

Ora, a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. De fato, na natureza das coisas não costuma haver nenhum passado completamente satisfatório, porque o fenômeno que essas ideologias pretendem justificar não é antigo ou eterno, mas historicamente novo (HOBBSAWM, 2013, p.11).

Sabe-se que na Alemanha, até muito recentemente, o período nazista ficava em branco nos livros escolares. “Dupla razão: a vergonha e a dificuldade de carregar esse fardo culposos; e a falta de vergonha ou então um processo de resistência no sentido de não se assumir uma experiência coletiva, obra de todos” (LENHARO, 2002, p.11).

Arendt (2008) denuncia a o esforço e a tentativa alemã de fazer esquecer essa parte da história alemã nos livros escolares:

Tem havido muita discussão sobre a tendência generalizada na Alemanha de se agir como se os anos 1933 e 1945 nunca tivessem existido; como se essa parte da história alemã e europeia, portanto mundial, pudesse ser eliminada dos livros escolares; como se tudo dependesse de esquecer o aspecto “negativo” do passado e reduzir o horror a sentimentalidade. (O sucesso mundial de *O diário de Anne Frank* foi uma prova clara de que tais tendências não se limitavam à Alemanha.) Era uma situação grotesca quando os jovens alemães estavam impedidos de aprender os fatos que qualquer criança de escola, poucos quilômetros adiante, não podia deixar de saber (ARENDT, 2008, p.28).

Somente no final da década de 1950 os alemães começaram a examinar em profundidade seu próprio passado. Em 1961, o julgamento de Adolf Eichmann em Jerusalém, expôs a burocracia elaborada com a qual o Estado Nazista levava a cabo o extermínio de judeus (MACMILLAN, 2010, p.165).

Sabemos que o nazismo se utilizou de todos os instrumentos disponíveis naquela época para se afirmar enquanto sistema necessário ao estabelecimento e manutenção da ordem. Os nazistas se utilizaram do cinema, do teatro, da arquitetura, da propaganda e principalmente da educação para disseminar suas ideologias e convencer as massas.

O curta-metragem: Educação para a morte⁴, produzido pela Walt Disney em 1943, ilustra muito bem o papel da educação na formação dos valores individuais e na construção de uma identidade nacional. A animação narra a história de Hans, um garoto alemão, desde seu nascimento, mostrando como ele é influenciado na escola a pensar de acordo com a doutrina

nazista, o qual aprende com o professor que os povos considerados “mais fracos” merecem ser eliminados. Assim, a vida de Hans se resume em marchar e saudar Hitler, desde a adolescência até sua morte.

Diante das inúmeras possibilidades do fascismo se manifestar na atualidade, reconhecemos o potencial das mídias sociais nesse processo e as investidas feitas na educação através da produção e difusão de conteúdos que impactam e interferem no percurso formativo da consciência histórica de estudantes, professores e do público em geral.

Compreendemos também que os neofascistas não se contentam em disseminar o ódio e suas ideologias através das redes sociais para conquistar o poder e/ou impor suas concepções de mundo. A aposta em projetos e ideias reacionárias de retorno a um passado mítico marcado por desejos de “ordem” e “pureza”, uma representação que funciona como “fantasia”, capaz de dar conta e suporte aos seus desejos fascistas vão adaptando as suas demandas as contingências do nosso tempo.

Poggi (2012), ao analisar o neofascismo americano contemporâneo, analisa novas formas de atuação do movimento fascista sem o uso da violência física direta, mas de maneira simbólica e observa que algumas organizações fascistas se dizem:

Profundamente contrárias à violência física direta, alegando que esse caminho era não apenas pouco frutífero como também dificultava a difusão dos ideais de poder branco nos EUA e no mundo. Diferentemente do que usualmente se imagina sobre esse tipo de agremiação, (...) procurava investir pesadamente na produção de material de mídia variado (dos clássicos panfletos ao videogame), apostando muito mais em técnicas contemporâneas de convencimento do que em práticas truculentas de coerção. Apesar de defender o autoritarismo como parte de seu projeto de sociedade, os caminhos para alcançar tal objetivo apontavam para construção de consenso. Uma proposta soft e requintada, que mascarava a violência - como se esta não pudesse existir de forma simbólica - e por isso mesmo muito perigosa. Notei, ainda, uma preocupação em não se repetirem “erros” do passado e também muita clareza quanto aos limites do alcance de sua mensagem no contexto da sociedade democrática contemporânea. Era preciso encontrar novas estratégias de luta, novos campos. E a aposta (...) foi a educação e a cultura. A conquista do poder deveria começar pela conquista do coração e das mentes dos norte-americanos (POGGI, 2012, p.1).

O neofascismo é uma expressão contemporânea do fascismo. Confere-se nas palavras de Poggi (2012), quando afirma que o neofascismo:

Surge nos países centrais como um dos possíveis produtos da sociedade capitalista contemporânea. Suas organizações se desenvolvem em Estados de conformação político-econômica neoliberal e se proliferam de modo espetacular, engrossando suas fileiras de adeptos com os desesperançosos setores subordinados em decorrência da crise do reformismo norte-americano a partir dos fins da década de 1970 (POGGI, 2012, p.5).

Para a mesma autora Poggi (2012, p.11), “o fascismo é um tipo particular de projeto conservador de organização da vida social dentro dos marcos da sociedade burguesa, fortemente ligado a momentos de crise no seio do capitalismo ”. Observamos que debate em torno do fascismo pouco avançou para além das décadas de 1920, 1930 e 1940. Não podemos continuar tratando o fascismo como algo do passado, datado, ligado ao contexto da Segunda Guerra Mundial, pois ele insiste em bater à porta do século XXI. É nessa perspectiva que analisaremos esse fenômeno, sem ignorar todo o arcabouço historiográfico já existente sobre o assunto.

As práticas fascistas, quase sempre aparecem como consequências necessárias do Estado ou da vida em sociedade, da relação entre homens que dominam outros homens através do recurso à violência. Um aspecto importante a ser destacado na ideologia fascista na contemporaneidade é o pragmatismo imediatista, que tem como referência o imediato, os problemas ou as contradições que afetam de forma direta no exato momento. Os fascistas, assim como os conservadores, buscam uma solução urgente, truculenta e com o uso da força. Negam a história e costumam criticar a democracia e os regimes parlamentares, defendendo a solução autoritária.

1.1 A emergência e a função das ideologias conservadoras nas sociedades de classe

*Mas é você que ama o passado e que não vê
que o novo sempre vem.*

(Belchior)

No início do século XXI vimos ressurgir em vários países do mundo que pareciam ter um sistema democrático consolidado, o que parece ser um movimento saudosista de retorno de ideias que já pareciam superadas e que caminham na contramão da democracia. Sabemos que no interior de toda sociedade democrática a pluralidade de ideias e a liberdade de expressão são características desses modos de organização política. A história nos oferece elementos suficientes para afirmar que em muitos desses países onde se vive a democracia, ainda que muitas vezes representativa, a luta contra o autoritarismo e o conservadorismo nas relações sociais sempre esteve presente.

Inicialmente é oportuno refletirmos um pouco sobre o conceito de ideologia, palavra conhecida desde o século XVIII e tão mal utilizada nos debates políticos nos dias atuais, pelo desconhecimento do seu real significado. De antemão, podemos antecipar que não há uma definição única e adequada de ideologia. O termo ideologia foi utilizado pela primeira

vez em 1801, pelo filósofo francês Destutt de Tracy, no livro *éléments d'idéologie*, que tinha a pretensão de elaborar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como um fenômeno natural do corpo humano e suas faculdades sensíveis: vontade, razão, percepção e memória, que seriam as responsáveis pela formação de todas as nossas ideias.

Os ideólogos franceses eram defensores das ideias bonapartistas e pertencentes ao partido liberal, que logo se decepcionaram ao perceber em Napoleão um restaurador do Antigo Regime político. Acreditavam que, através do método da observação, análise e síntese dos dados, poderiam criar uma nova pedagogia e estabelecer novos padrões morais, contrariando a Igreja, instituição responsável pela atribuição do poder aos monarcas. Procuravam assim, analisar como as ações individuais interferiam na economia e como essas forças atuavam na família, no trabalho, na massa e nas diversas formas de organizações sociais.

Em 1812 a palavra ideologia teria sido utilizada pela primeira vez com sentido pejorativo, num discurso de Napoleão ao Conselho de Estado que atribuía todas as desgraças que afligiam a França naquele período, a ideologia. O que, segundo Chauí (1980), seria infundado em relação aos ideólogos franceses, mas não em relação aos alemães e que seria bastante criticado por Karl Marx e Friedrich Engels, em: *A Ideologia alemã*, publicada em 1933.

Marx e Engels determinam o momento de surgimento das ideologias no instante em que a divisão social do trabalho separa trabalho material ou manual e trabalho intelectual e acabam causando uma reviravolta em relação ao conceito, conferindo ao termo outros significados. A teoria de Marx e Engels define ideologia como “a necessidade de pensar a realidade sob o enfoque de uma determinada classe social, no quadro das condições de suas posições e funções, das suas relações com as demais classes” (MARX; ENGELS, 1933, p. 22).

Para os autores acima mencionados, manipulação e propagandismo têm sua matriz na ideologia. “As ideologias se desenvolvem com certo grau de autonomia, de acordo com a matéria tradicional específica acumulada, exercem referência retroativa sobre a base econômica e condicionam as formas de desenvolvimento histórico⁵.”

A crença de que a ideologia é uma forma esquemática e inflexível de se ver o mundo, em oposição a alguma sabedoria mais simples, gradual e pragmática foi elevada, no pós-guerra, da condição de uma peça de sabedoria popular à posição de uma elaborada teoria sociológica. Para o teórico norte-americano Edward Shils, as

⁵ Ibid. p,23.

ideologias são explícitas, fechadas, resistente a inovações, promulgadas com uma grande dose de afetividade e requerem a total adesão de seus devotos (EAGLETON, 1997, p. 17).

Dentro dessa discussão sobre ideologia, faz-se necessário tentarmos distinguir o que diferencia ideologia de esquerda e de direita. Embora para muitas pessoas esquerda e direita signifiquem apenas uma posição geográfica, na prática significa um posicionamento político e filosófico diante do mundo. A divisão política entre direita e esquerda parece ter sua origem em 1791, durante a Revolução Francesa, quando na fase da monarquia constitucional, os deputados da aristocracia, os girondinos, liberais e burgueses sentavam do lado direito e os jacobinos revolucionários, democratas que lutavam para aprofundar a revolução, ficavam do lado esquerdo.

A partir daí a direita passou a ser associada a conservadorismo, moralismo, defesa intransigente da livre iniciativa, com pequena participação do Estado na economia. A esquerda se apropriou de conceitos das revoluções libertárias, do intervencionismo econômico, da socialização da economia e da igualdade de renda. Os episódios envolvendo tortura, repressão e ditaduras militares no mundo, nos séculos XIX e XX, em sua grande maioria, tiveram à frente grupos com ideias extremistas e conservadoras, ligados a direita.

Em suma, ideologias políticas são ideias e noções sobre concepções de mundo que outorgam sentido a coletividade. Geralmente estão carregadas de componentes morais e éticos associados a bondade, virtude, justiça, etc. Podemos afirmar que as ideologias de esquerda e direita tenham cumprido essa missão geral ao longo tempo, outorgando uma identidade a coletivos sociais com concepções de mundo opostas entre si.

Dunker (2018), nos apresenta o que seria a diferença crucial entre as ideologias de esquerda e as de direita na contemporaneidade, ainda que de maneira simplória. Nas palavras do autor,

Há uma diferença crucial entre esquerda e direita. A esquerda tende a politizar os fatos, enquanto a direita tende a despolitiza-los. Por isso a esquerda dirá que a direita faz política por baixo dos panos, enquanto a direita dirá que a esquerda torna políticos assuntos que são técnicos⁶ (DUNKER, 2018, p.111).

Mas, é importante ressaltar que as ideias conservadoras, reacionárias e totalitárias não são práticas apenas das direitas. Não se pode deixar de mencionar as graves violações de direitos humanos nos regimes chamados de esquerda também. O stalinismo na União Soviética, entre 1927 e 1953, por exemplo, realizou uma perseguição implacável contra seus

⁶ Dunker, Christian Ingo Lenz. Em tempos de pós-verdade, o que significa ideologia? In: Jornalismo em tempos de pós-verdade. Ed. Dummar, Fortaleza, 2018.

opositores, assassinando milhares de pessoas, até mesmo, antigos apoiadores, que foram caçados em todo o mundo por Stalin.

É necessário examinar os argumentos que apontam a distinção entre esquerda e direita para não incorrer no vício de erro de colocá-las como antagônicas, reforçando essa ideia de que a esquerda é boa e a direita é má. É preciso considerar como argumentos de diferenciação entre direita e esquerda, a reprodução das identidades políticas dos partidos e das organizações políticas atualmente existentes, que apresentam espectros diversos. As principais críticas feitas a essa distinção dicotômica frequentemente utilizada entre esquerda e direita na contemporaneidade podem ser explicadas a partir do surgimento de novos atores e movimentos sociais, a razão do Estado e a Globalização.

Os movimentos sociais não reduzem suas demandas a posições ideológicas e acabam se aliando a partidos políticos que se distinguem de acordo com as ideias de membros que reivindicam pautas com mais ou menos força dentro do movimento. A razão do Estado, surgida no século XVI, funciona com aparato técnico e burocrático, se colocando acima de qualquer diferença ideológica, garantindo os dispositivos institucionais e respondendo aos interesses do mercado, de empresas, militares e instituições internacionais.

A globalização nos faz pensar um mundo interconectado entre si por tecnologias que permitem aos indivíduos aderirem a agendas internacionais e assumir pautas políticas e ideológicas que transcendem a suas identidades nacionais e ao mesmo tempo estimula o individualismo através das tecnologias de jogos virtuais e das redes sociais globais, destruindo a ideia do Estado-Nação, enfraquecendo laços regionais e fortalecendo o processo de liberalismo econômico mundial.

Portanto, é preciso ter cuidado para não vislumbrarmos as relações entre direita e esquerda em uma visão dicotômica do bem e do mal, embora em sua grande maioria os episódios associados ao autoritarismo e totalitarismo tenham se dado sob a égide de governos ligados à direita, a problemática é muito mais complexa que isso.

Crespo (2014), ao analisar as distinções entre esquerda e direita, nos apresenta o que seriam os dois pontos principais de diferenciação da direita, defende:

Primero, la identificación del espectro político e la derecha en el antagonismo interno que tiene su dimensión política: la constante tensión entre la libertad vs el autoritarismo. Asimismo, su antagonismo económico interno: el libre mercado vs el estatismo (CRESPO, 2014, p.18).

O antagonismo interno, a constante tensão entre liberdade e autoritarismo e liberdade de mercado e estatismo demonstram ser os principais componentes históricos da dimensão política da direita e que lhe aproximam dos aspectos ideológicos centrais do

liberalismo pensado enquanto ideologia de defesa e proteção dos direitos naturais e inalienáveis: direito à vida, à propriedade e à liberdade, mas, que acabou se traduzindo após a Revolução Inglesa, no século XVII, como o respeito às leis e a constituição.

Os primeiros pensadores do liberalismo como John Locke, John Stuart Mill e Montesquieu, defendiam uma ética individual baseada em valores cristãos, cívicos e humanos, com consequências na esfera política, através de governos representativos, que respeitassem os indivíduos, as leis e o Estado de Direito. As ideias defendidas por esses intelectuais liberais britânicos acabaram tendo muito êxito, sendo incorporadas com bastante entusiasmo pela sociedade burguesa e por intelectuais europeus e norte-americanos.

Mas, podemos dizer que os liberais clássicos são também os primeiros conservadores, pelo fato de se oporem a democracia como governo do povo, sempre defendendo um governo representativo e pelo extremismo continuamente reforçado contra o socialismo e o comunismo. A tradição política assegurava que o Estado fosse representado pelos “mais capacitados” tecnicamente para o exercício do poder, dentre estes alguns profissionais técnicos como: administradores, advogados, contadores, engenheiros, etc. Para exercerem funções supostamente burocráticas, sem ideologias políticas, eliminando assim, do jogo político, determinados sujeitos sociais. Não fica difícil constatar que, indivíduos com pouca, ou nenhuma escolaridade e prestígio social, dificilmente chegariam a ocupar certos espaços de poder.

A formação do conservadorismo clássico pode ser percebida no período histórico que vai da Revolução Francesa, em 1789 até 1914 (início da Primeira Guerra Mundial). Analisado como um sistema de ideias e posicionamentos políticos manifesta-se como uma reação ideológica contra os avanços da modernidade, que podem ser identificados naquele contexto, pelo desenvolvimento das forças produtivas, alterações nas relações sociais e de produção, mudanças nas instituições e nos hábitos culturais.

Pode-se dizer que, foi no período pós-Primeira Guerra Mundial que o pensamento conservador contemporâneo se consolidou enquanto ideologia. Segundo Souza (2016):

A formação do conservadorismo clássico pode ser identificada entre 1789 e 1914. Período histórico que recobre mais de um século e coincide com dois grandes acontecimentos históricos: vai da Revolução Francesa até o início da primeira guerra mundial. Seu fôlego final converge no desfecho do pensamento de Émile Durkheim. Nesse intervalo já ocorre uma ampliação significativa do conservadorismo e essa ideologia passa a aglutinar em torno de si, tendencialmente, as classes dominantes dos principais países europeus nos momentos de crise (SOUZA, 2016, p.154)⁷

⁷ SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação, In: Tendências ideológicas do conservadorismo (Tese de doutoramento) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

É nas relações de dominação entre Estado e sociedade, na luta de classes que nascem as ideologias. O conservadorismo se apresenta como um sistema de ideias, ou seja, uma tendência ideológica, política, econômica e cultural. Suas bases históricas fundantes estão alicerçadas na tradição daquilo que um determinado grupo social determina como ético e moralmente aceito. O pensamento conservador clássico tem sua origem na modernidade, com a sociedade burguesa, o seu projeto político estratégico de manutenção do poder e a velha crença da autoridade constituída, ampliando-se no decorrer do século XX, chegando até a contemporaneidade.

Arendt (2008), sobre o compromisso a importância da ideologia para a manutenção ou mudança das estruturas e reconhecendo a obsessão com a história no século XIX, nos traz as seguintes reflexões, que se pararmos para pensar com mais profundidade ainda se aplicam aos dias atuais:

A obsessão do século XIX com a história e o compromisso com a ideologia ainda se manifestam tão amplamente no pensamento político de nossos tempos que somos inclinados a considerar o pensamento inteiramente livre, não utilizando como muleta nem a história nem a lógica coercitiva, como desprovido de qualquer autoridade sobre nós. Certamente ainda somos conscientes de que o pensamento requer não só inteligência e profundidade, mas, sobretudo coragem (ARENDT, 2008, p.15).

Em outras palavras, poderíamos caracterizar o conservadorismo como um saudosismo e apego exacerbado ao passado e pelo seu aspecto marcadamente reacionário, antimoderno, antirrepublicano, antiburguês e antiliberal, mantendo-se firme na defesa das antigas estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais de uma determinada época.

O pensamento conservador surge e se desenvolve no contexto da moderna sociedade de classes, marcado por seu dinamismo, por suas múltiplas e sucessivas transições; como função dessa sociedade, não é um sistema fechado e pronto, mas sim um modo de pensar em contínuo processo de desenvolvimento [...] É comum entre os conservadores a importância dada à religião; a valorização das associações intermediárias situadas entre o Estado e os indivíduos (família, aldeia tradicional, corporação) e a correlata crítica à centralização estatal e ao individualismo moderno; o apego às hierarquias e a aversão ao igualitarismo em suas várias manifestações; o espectro da desorganização social visto como consequência das mudanças vividas pela sociedade ocidental (FERREIRA, BOTELHO, 2010, p. 11, 12).

A gênese e a consolidação do modo de produção capitalista podem ser apontadas como os fundamentos sobre os quais se elevam as ideologias conservadoras em geral. O conservadorismo tomado em particular como tradição de pensamento e ação, utiliza-se de seu sincretismo e ecletismo para reproduzir suas ideologias em momentos de crise do capital e encontrando o terreno propício para disseminar suas ideologias, intensificando a exploração

do trabalho pelo capital e acirrando as contradições entre a classe assalariada e a burguesa, essa última, detentora dos meios de produção e geralmente inclinada às ideias conservadoras da extrema-direita.

Não pretendemos com isso atribuir uma relação direta entre o pensamento conservador moderno e alguns discursos manifestados pela extrema-direita, embora seja possível identificar alguns pontos de contato entre certas ideias do conservadorismo moderno e alguns movimentos contemporâneos. O pensamento conservador moderno já passou por inúmeras transformações ao longo da história. Algumas de suas características foram preservadas, enquanto outras se adaptaram as novas contingências do momento histórico.

As raízes da tradição conservadora remontam a Inglaterra do século XVIII. É possível considerarmos que um grupo de pensadores, dentre os quais se destaca Edmund Burke (1729-1797), Joseph de Maistre (1753-1821), sejam os fundadores do pensamento conservador clássico. Vale ressaltar que, muitos princípios do conservadorismo clássico só vieram a ganhar dimensão "científica" com as contribuições sociológicas de August Comte (1798-1857), Hebert Spencer (1820-1903) e Émile Durkheim (1858-1917), quando as ciências sociais adquiriram o status de "ciência" e determinados valores da tradição conservadora passaram a ser aceitos como conceitos.

Impulsionado pelo positivismo, o sistema de ideias conservadoras, foi se modificando e estabelecendo uma aproximação cada vez maior com a sociedade capitalista. O foco das disputas políticas dos conservadores deixava de ser as posições antiburguesas, passando a ser antiproletária. A Sociologia passa a ter um papel importante nesse novo cenário, pois modula determinadas aspirações conservadoras clássicas sobre a sociedade, passando a operar por meio de métodos científicos, muitas vezes vazios de produção de conhecimento sobre as mediações sociais, econômicas e políticas.

O pensamento conservador, assim como o liberalismo e outras tradições de pensamentos modernos, tem uma trajetória histórica e uma proposta teórico-política própria, adquirindo variados aspectos e características específicas, de acordo com a formação social em que emerge. As ideias conservadoras influenciaram intelectuais, políticos e classes sociais, de modo diferente na França, na Alemanha, nos Estados Unidos e em diversos países da América Latina.

No âmbito do debate estritamente político, o conservadorismo geralmente é associado às variadas posições contrárias aos avanços das pautas da esquerda. É implicado como conservador o indivíduo ou grupo político contrário, por exemplo, à luta pela universalização dos direitos e às demandas pela radicalização da

democracia. Tal posição costuma estar associada, também, à adesão à ideologia do mercado, que envolve desde a defesa da mercantilização cada vez maior da vida social, até a agenda de combate ao avanço dos direitos humanos. Nas instituições de produção de conhecimento, por outro lado, o conservadorismo é, na maior parte das vezes, tomado genericamente. O conteúdo político, teórico e social dessa corrente de pensamento e ação com frequência aparece fundido ao pensamento liberal. Liberalismo e conservadorismo são tomados, corriqueiramente, como sinônimos (SOUZA, 2016, p.3).

Há algumas distinções muito claras dos momentos históricos. Para Edmund Burke, um dos primeiros pensadores do conservadorismo clássico, falar de conservadorismos era também falar de antirrevolução e antidemocracia, pois a revolução destruía de modo sistemático o capital social acumulado ao longo das gerações, mesmo que exaltasse a constituição e a interferência do estado em alguns setores numa manifestação de liberalismo clássico. Na visão dele, seria papel da nobreza e dos mais altos signatários das classes dominantes a realização das mudanças políticas, não dos setores dominados da sociedade.

Já com os conservadores contemporâneos, especialmente, os da segunda metade do XIX, temos a total rejeição do Estado no chamado liberalismo econômico, chegando com a sua versão mais reacionária com o surgimento da escola austríaca, que teve como um dos principais representantes Friedrich August Von Hayek, crítico da social democracia e do pensamento keynesiano⁸ da política do bem estar social. Atacava qualquer forma de intervenção do Estado na economia, e, afirma que:

O Estado liberal é a melhor escolha e saída para uma sociedade harmônica. Suas formulações estão baseadas em suas próprias ideias, assumindo caráter ideológico e doutrinário. Seu objetivo foi resgatar aquilo que estava perdido, isto é, o liberalismo. Defende o mercado como a única instituição que respeita a primazia do indivíduo e a liberdade de escolha do mesmo. Adquire a forma de programa social que trabalha a favor da ordem capitalista na busca do consenso popular e da lapidação de consciências (SOUZA & LARA, 2012, p.5).

O conservadorismo clássico pós-1789, em sua concepção burkeana⁹ se constituiu como uma reação da aristocracia contra as transformações sociais resultantes do surgimento e consolidação do modo de produção capitalista - sistema que substituiu o feudalismo e deu origem a sociedade burguesa existente até os dias atuais, como uma resposta ao projeto de

⁸ John Maynard Keynes afirmava que o mercado poderia levar ao péssimo social, que trabalhar abaixo do nível de pleno emprego, produzia recessão, desemprego e miséria. Primou por um estado regulador, interventor, isto é, o Estado do Bem-Estar Social.

⁹ Edmund Burke foi um dos principais críticos da Revolução Francesa e continua sendo uma das mais importantes e atuais para o entendimento desse acontecimento. O filósofo irlandês (1729-1797) notabilizou-se pelo seu ensaio *Reflections On the Revolution In France* (Reflexões sobre a Revolução na França), publicado em 1790, no qual desferiu duras críticas à revolução que havia se desencadeado na França em 1789 e, até então, prosseguia. Desde a época da publicação do referido ensaio, Burke foi alvo tanto de detrações quanto de elogios. É considerado, hoje, um dos pais do conservadorismo político moderno.

sociedade idealizado pela burguesia que via na propriedade privada e no Estado a fonte da autoridade e da ordem social.

Podemos dizer que foi somente após a Primeira Guerra Mundial que teve início o processo de formação e consolidação do conservadorismo contemporâneo. A partir das contribuições de pensadores da sociologia, como Raymond Aron e Talcott Parsons, dentre outros, e no campo filosófico com Karl Popper, com suas ideias, conceitos e sistemas, servindo como referências para algumas correntes do conservadorismo contemporâneo.

O pensamento conservador contemporâneo recebeu influências de diversos intelectuais, o que o torna plural sob este aspecto. Todas as contribuições desses pensadores foram importantes para a formação do que hoje entendemos por pensamento conservador contemporâneo, pois ofereceu maiores possibilidades de análise sobre este conceito. Hannah Arendt, por exemplo, ao nivelar as experiências fascistas e socialistas sob o conceito de “totalitarismo”, ofereceu uma ferramenta-chave que foi amplamente utilizada pelo pensamento conservador para fazer a crítica indiscriminada às ideologias "fascistas" e "socialistas".

Segundo Souza (2016), o conservadorismo surgiu:

como uma reação contrária aos avanços da modernidade — incluindo a predominância da razão —, sintetizados em torno do projeto societário burguês, que incluía a preferência pela forma republicana de governo, os direitos naturais inalienáveis, o respeito ao indivíduo como eixo prioritário da sociedade e a propriedade como fonte da ordem e da autoridade — incluindo a estatal —, além da universalização da relação de assalariamento e do desenvolvimento permanente das forças produtivas — requisitos para a acumulação de capital (SOUZA, 2016, p.151).

Os estudos realizados por Souza (2016, p. 154), sobre a trajetória histórica do conservadorismo e alguns de seus princípios centrais, apontam as contribuições importantes de diferentes áreas do saber, o que teria resultado em algumas transformações na sua estruturação como formação ideológica. Foi a partir da formação da sociologia científica que “o conservadorismo recebeu um aporte significativo de conceitos e de produção de conhecimento com base num método, representando uma sofisticação importante em relação ao discurso puramente moralista e subjetivista de Edmund Burke ”.

Porém, há algo que permaneceu quase inalterado nessa sua pluralidade que é a defesa incondicional da sociedade vigente e o estabelecimento de um consenso antirrevolucionário a antiproletário. Nessa perspectiva, ainda recorrendo as contribuições de Souza (2016), para melhor explicar o que ora afirmamos, podemos concluir que o pensamento conservador contemporâneo

Adquiriu contornos específicos no contexto da divisão social internacional do trabalho e dos mercados, sem prejuízo de sua estruturação em totalidade. Na França, na Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, entre outros, a forma e o conteúdo do conservadorismo, mantidas as variantes acima esboçadas, adquiriram influências e características conjunturais. No Brasil, congrega propriedades europeias e norte-americanas. Sofre também mutações desde dentro, recombinao, ecleticamente, propostas, valores e ideais com a nossa realidade concreta, desde finais do século XIX. O resultado - considerando as condições de inserção subordinada de nossa formação social no circuito de capital mundial monopolizado, além das contradições tipicamente decorrentes da passagem brasileira à modernização capitalista - é a intensificação das tonalidades mais à direita do conservadorismo, aproximando-o de ideias ao sabor dos reacionários (SOUZA, 2015, p.8).

O conservadorismo é sempre elitista. A noção de supremacia, seja racial ou outra qualquer, age aqui como a convicção que o governo deve ser entregue a uma elite capaz, forte e moralmente firme, para conduzir a sociedade na direção correta. No fundo o autoritarismo se apresenta como consequência disso, pois aquele que clama contra o desvio moral, o risco da corrupção, na verdade está clamando por controle, inclusive contra seus próprios impulsos.

Em cada contexto histórico, os conservadores se baseiam num passado mais ou menos recente e elegem as questões que parecem importantes, justificando de maneira mística ou superior as mudanças sofridas no âmbito social e adotando certos preceitos morais como sendo os mais corretos. O pensamento conservador contemporâneo é complexo e não pode ser entendido isoladamente. Ele é dinâmico e resulta dos interesses antagônicos que se expressam na luta de classes.

1.2 Características gerais do conservadorismo na contemporaneidade

O desenvolvimento do conservadorismo enquanto sistema de ideias até chegar a contemporaneidade adquire uma complexidade ainda maior de análise, por se tratar de um conceito com acúmulo de estudos que lhe conferem forma e substância. Acrescenta-se a isso as dimensões políticas, culturais e econômicas que lhe são inerentes, decorrentes do acirramento das contradições complexas entre as classes sociais e o surgimento de novas demandas contemporâneas que extrapolam as estruturas tradicionais.

A ideologia do conservadorismo contemporâneo se apresenta como reflexão política e moral, principalmente do papel das instituições e das tradições para a constituição de uma sociedade, prezando pela ordem e harmonia nas relações sociais. Poderíamos então falar em conservadorismos, uma vez que suas características são específicas da formação social em que emergem.

O socialista americano Michael Harrington, crítico do capitalismo, teria sido o primeiro estudioso a utilizar o termo neoconservadorismo, para se referir a um novo tipo de conservadorismo, que em alguns pontos se relacionavam aos princípios neoliberais. Para o autor, os neoconservadores, defensores do liberalismo clássico, a interferência do governo e os programas sociais geravam prejuízos à produtividade, inflação e endividamento dos países.

Os estudos acerca do neoconservadorismo consideram a crise do capitalismo no mundo em 1970 como um marco, por ser nesse período que a chamada Nova Direita intensificou suas críticas ao Estado de Bem-Estar Social. Para alguns grupos, os neoliberais e a nova classe média, o modelo administrativo de Estado privilegiava apenas grupos minoritários, que teriam tido conquistas importantes do ponto de vista dos direitos sociais, o que não era justo, uma vez que desfavorecia outros grupos, que eram realmente merecedores desses benefícios, por se considerarem a verdadeira população de determinada nação.

Diversos autores, como (MOLL, 2010, 2015b; APPLE, 2000; CLARKE; NEWMAN, 1997; AFONSO, 1998; BARROCO, 2015) defendem que o movimento neoconservador surgiu no período após a Segunda Guerra Mundial, por volta dos anos de 1960 e 1970. O termo “Neoconservador” tem sido geralmente utilizado para se referir aos grupos que compõem a chamada “Nova Direita”, representada pela aliança dos neoconservadores e os neoliberais, com o objetivo de dismantelar o Estado do Bem-Estar social e introduzir uma nova forma de administrar o Estado nos países centrais do sistema capitalista.

Esse conceito passou a ser utilizado na literatura norte-americana e europeia para designar esse movimento nos anos de 1970, período em que tal aliança efetivamente começou a se consolidar. Apple (2003) aponta aspectos característicos dos neoconservadores que se baseiam:

[...] numa visão romântica do passado, um passado em que o “verdadeiro saber” e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas “conheciam o seu lugar” e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade (APPLE, 2003, p. 57).

Para o autor, nos Estados Unidos essa aliança é constituída por quatro grupos: os neoliberais, representados pelo grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada ao mercado; os neoconservadores, que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais; os populistas autoritários, formado por grupos de classe média e de classe trabalhadora que desconfiam do Estado e se preocupam com a

segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais e pela nova classe média profissional preocupada com a mobilidade social.

O neoconservadorismo é uma manifestação bem recente na história da humanidade. Esse movimento surge na primeira metade do século XX, como reação das elites às transformações socioeconômicas, a política do Estado do Bem-Estar social, apresentando-se como uma resposta aos valores e costumes estabelecidos e as contradições da sociedade capitalista. A crítica neoconservadora em relação à intervenção estatal no âmbito econômico e a valorização dos indivíduos são aspectos que aproximam e possibilitam uma aliança entre neoconservadores e neoliberais.

Para Almeida (2018):

A sociedade capitalista, em que pesem suas contradições e especificidades, possui algumas relações que devem ser necessariamente conservadas, a fim de que o capitalismo possa se reproduzir. Essas relações características da sociedade capitalista são as *formas sociais*. Portanto, as formas sociais básicas do capitalismo são a *forma mercadoria*, a *forma dinheiro*, a *forma Estado* e a *Forma jurídica* (ALMEIDA, 2018, p. 29).

Mesmo nos países em que se aplicam sistemas políticos democráticos, o Estado acaba funcionando como uma força conservadora a serviço do capitalismo, utilizando-se inclusive de seus instrumentos repressores para desestabilizar o sistema político para garantir que sejam preservadas essas formas, adequando-se às exigências do capital. Para assegurar que os objetivos do capital sejam alcançados, é comum, até mesmo nas chamadas democracias modernas, em muitos casos ainda se recorrer a métodos tradicionais de violência, com a implantação de regimes autoritários, por exemplo.

Apesar de defender o autoritarismo como parte do seu projeto de sociedade, os caminhos para alcançar tal objetivo apontam para a construção do consenso, que:

Tanto em momentos agudos da crise estrutural do capital, quanto em momentos de crise econômica de menores proporções, ou crises específicas, de natureza institucional, política, ou crises em que a hegemonia das classes dominantes se encontra ameaçada, ou nos momentos históricos em que convergem várias dessas crises, o conservadorismo avança ideológica e politicamente (SOUZA, 2016, p.14).

Uma das características do conservadorismo na contemporaneidade é o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, com pesados investimento na produção e difusão de materiais midiáticos. A aposta feita por segmentos conservadores da sociedade em técnicas contemporâneas de convencimento tem sido mais utilizada do que as velhas práticas truculentas de coerção, investindo inclusive no campo educacional.

A pauta neoconservadora está baseada na restauração da autoridade da lei, no restabelecimento da ordem e na instalação de um Estado mínimo. De acordo com Almeida (2018), para os neoconservadores:

A ruptura com as bases que permitiram a consolidação da sociedade ocidental fez com que fossem apagadas as diferenças naturais existentes entre os indivíduos. Diferenças de classe, entre os sexos e até mesmo as raciais sempre fizeram parte da ordem social; abandonar essas diferenças em prol de uma ilusória “sociedade sem classes” levaria a uma degradação cultural sem precedentes. A prova disso estaria, segundo o pensamento neoconservador, na “infestação” de *hippies*, sindicalistas, estudantes, comunistas, negros e feministas, grupos que ganharam força em razão da permissividade e do assistencialismo estatal (ALMEIDA, 2018, p.28).

O pensamento conservador contemporâneo defende o retorno a um passado mítico e a manutenção das coisas como elas eram, resistindo às mudanças históricas. Mas, esse passado só parece interessar, quando é estratégico disputá-lo no presente para atingir interesses imediatos, não interessando as consequências disso para o futuro, mas tão somente o momento presente. Os neoconservadores, quando ocupam espaços de poder, tendem a misturar e unificar os seus desejos pessoais com a realidade, buscando interferir na vida privada das pessoas, tentando muitas vezes regular suas liberdades, sobretudo nos aspectos religiosos e sexuais. Em função da grande carga afetiva mobilizada na opção conservadora, ela exige e pressupõe a repressão, começando quase sempre com a sexualidade.

Outro aspecto que temos visto derivar, tanto do nacionalismo, como do imediatismo e do irracionalismo apaixonado é o preconceito. O moralismo e suas manifestações associadas, como a intransigente defesa da família tradicional, por exemplo, é um elemento constante no discurso conservador. A crítica feita ao conservadorismo na contemporaneidade está assentada justamente nas raízes históricas ligadas ao reacionarismo, que em nome de uma suposta preservação da ordem, insiste em tentar condicionar os valores morais, não aceitando a presença do novo.

As ideologias conservadoras, geralmente defendidas pela direita, apostam na manipulação emocional das pessoas para introduzir e desenvolver seus projetos de poder, utilizando-se do pragmatismo político e da falácia de que os fundamentos da sociedade estão ameaçados. Os neoconservadores costumam adotar uma retórica que contribui para transformar esses sujeitos em inimigos da Pátria.

A crítica feita aos governos de esquerda pela extrema-direita neoconservadora, no início do século XXI, se baseia fundamentalmente no ataque as políticas públicas e ações afirmativas de reparação histórica, na tentativa de desqualificação dos direitos humanos, no

desmonte do Estado, na intolerância religiosa, no ódio aos gays, pobres, negros, mulheres, indígenas, quilombolas, Etc.

Para Carapanã (2018)¹⁰, uma das marcas do conservadorismo na contemporaneidade, é o acúmulo de elementos ideológicos vividos em outros momentos históricos que se misturam a outros completamente novos.

Há um aglomerado ideológico mais ou menos coeso que é chamado de nova direita, na qual misturam-se ideais de conservadorismo, do libertarianismo e do reacionarismo. A essas ideias somam-se outras que remetem à apologia do eugenismo e da segregação racial que fazem com a nova direita flerte, de maneira consciente ou inconsciente, com construtos que remetem ao nazismo e ao fascismo (CARAPANÃ, 2018, p. 34).

A base do pensamento conservador contemporâneo parece ser o rompimento com os pressupostos democráticos e a negação das conquistas progressistas. Embora o nacionalismo seja uma bandeira constante tanto nos governos de direita, quanto de esquerda, essa defesa costuma ser mais explorada pela direita e parece ter se tornado uma propriedade intelectual da pequena burguesia, que por ser uma classe de transição se julga acima dos interesses de classe, sendo a legítima detentora do interesse nacional.

Mas, é necessária também a alteridade, a existência de outro grupo que, ainda que supostamente ameace a ordem e a harmonia do padrão moral. Daí vem o discurso que consegue associar o nacionalismo, a irracionalidade, o moralismo com a homofobia, a misoginia, o racismo, o sexismo, a xenofobia e todas as demais formas de preconceitos que se possa imaginar.

Na Europa e em diversos países da América no século XXI, e inclusive no Brasil, isso pode ser identificado no constante apelo feito ao autoritarismo e ao fascismo através dos discursos de ódio, da intolerância, da aclamação pelo retorno da ditadura militar, nos dias atuais, que demonstram a ameaça iminente do retorno de experiências memoráveis sombrias que parecem sempre encontrar um espaço nos debates cotidianos, denunciando uma permanente disputa da memória social e cultural e o poder que a elite, detentora dos meios de comunicação no país tem, de fabricar ou distorcer fatos históricos.

Rosa (2019) analisa que:

No início do século XXI presenciamos uma mudança radical na política institucional de grande parte dos países ao redor do planeta (...) também constatamos uma virada nos posicionamentos políticos das populações ao redor do planeta a partir da

¹⁰ A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo *In: O ódio como política - A invenção das direitas no Brasil*, 1. Ed, São Paulo: Boitempo, 2018.

segunda década do século XXI, na Europa Estados Unidos, bem como no continente americano, uma vez que distintas perspectivas neoconservadoras fundamentadas tanto em uma espécie de revisionismo histórico quanto em um fundamentalismo financeirizado passaram a ocupar um lugar cada vez mais central nas decisões políticas de muitos países (ROSA, 2019, p.19).

Podemos identificar pelo menos três correntes de ideias conservadoras que tem ganhado bastante força na atualidade: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. De acordo com Miguel (2016, p. 543), “o libertarianismo defende o menor Estado possível e entende que qualquer situação que tenha origem em mecanismos de mercado é justa por si, por mais desigual que pareça”.

O libertarianismo é uma ideologia que existe tanto na esquerda, quanto na direita, e pode ser entendido como uma ideologia política que tem como objetivo tentar minimizar a legitimidade de qualquer instituição que tenha algum poder coercitivo sobre as pessoas e limitem o julgamento individual. Diferentemente da anarquia, reconhece a necessidade da existência de um Estado para exercer um mínimo de funções, o chamado Estado mínimo. Na esfera econômica, os libertários de direita defendem um capitalismo sem qualquer interferência do Estado na economia.

A nova direita, sob a apelativa da liberdade de expressão, tem contribuído para normalização e legitimação em vários países, de ideias e práticas que já vinham a algum tempo sendo combatidas por serem consideradas fascistas. A suposta conspiração comunista e o “marxismo cultural” defendido pelo Partido Nazista na Alemanha, na década de 1930, continuam sendo utilizadas como estratégias de dominação do Estado. Em alguns países, inclusive no Brasil, essa narrativa tem criado uma atmosfera de perigo real contra as tradições familiares, religiosas e a moralidade.

Como ideologia da crise, o pensamento conservador aproveita-se dos momentos de instabilidade política ou econômica, para promover profundas modificações nas relações de forças entre as classes sociais. O grande risco é sempre o de que a massa enxergue no autoritarismo a única alternativa possível para sair da crise, pela ausência de outras perspectivas possíveis diante dos processos desencadeados. Para isso, cria-se uma narrativa desagregadora, alimentada no ódio manifestado abertamente nas redes sociais, e que responsabiliza as classes menos favorecidas e grupos minoritários pelos problemas econômicos vividos em cada país, ao mesmo tempo em que negam as contribuições históricas desses grupos nos processos sociais.

1.3 O discurso anticomunista: o autoritarismo e a construção do ódio às esquerdas

*“Tenho costume de andar pelas estradas.
Olhando para a direita e para a esquerda,
e de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
é aquilo que nunca antes eu tinha visto,
e eu sei dar por isso muito bem...”*
(Fernando Pessoa)¹¹

O anticomunismo pode ser definido como um fenômeno histórico que remonta ao século XIX, sendo encontrado tanto na Europa quanto na América. O anticomunismo está presente não apenas em discursos que pregam a perseguição à comunistas, mas também num conjunto de ideais, como as que defendem a propriedade privada e as que colocam o comunismo como uma ameaça à democracia. As ideias variam com as circunstâncias do momento histórico e do local.

Surgido no século XIX, o anticomunismo consolidou-se e foi utilizado como um poderoso discurso político no século XX e parece ainda estar vivo em nosso tempo. Na polarização política que ganhou força no Brasil a partir de 2013 e em diversos países pelo mundo, algumas expressões anticomunistas ressurgem como que vindas direto do passado, demonstrando que esses discursos vêm sendo alimentados e propagados mais por um imaginário aterrorizante do que por referenciais teóricos e práticas ou ameaças reais.

Diversos países adotaram leis e práticas claramente anticomunistas ao longo da História. A própria Igreja Católica chegou a se pronunciar num dado momento histórico, condenando oficialmente toda e qualquer forma de comunismo, o que gerou governos que perseguiam severamente qualquer indivíduo relacionado com ideais de esquerda.

O anticomunismo foi fundamental nos regimes nazifascistas de extrema direita estabelecidos na Alemanha e na Itália a partir da década de 1920. Com o final da Segunda Guerra Mundial e o advento da Guerra Fria, os Estados Unidos implantaram uma severa perseguição aos comunistas em seu território e diversos outros países pelo acabaram copiando esse modelo.

¹¹“Ficções do interlúdio. Poemas completos de Alberto Caeiro”, em Fernando Pessoa, Obra Poética (Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1977), p.204.

Na América Latina, a Argentina, o Chile e o Brasil são exemplos de países que vivenciaram casos extremos de conduta anticomunista. Os três países experimentaram árduas ditaduras marcadas pela perseguição, censura, desaparecimento e assassinato de opositores políticos ou defensores de condutas consideradas de esquerda na política. Embora essas ditaduras militares tenham adotado o liberalismo econômico de influência estadunidense, rejeitavam o liberalismo democrático, sufocando qualquer tipo de discordância.

Muitos discursos anticomunistas são caracterizados não só por oposição ao comunismo como doutrina político-econômica surgida no século XIX no contexto da Revolução Industrial e que visava combater a exploração da classe trabalhadora, almejando, ainda, uma sociedade sem classes, mas também a outras ideias que enxergam o comunismo como um mal a ser combatido.

Durante muito tempo, o cinema, as artes e a literatura retrataram os comunistas como seres maléficos, sem alma ou coração, incapazes de amar, o que acabou contribuindo para a construção de uma imagem bastante distorcida dos comunistas no imaginário social.

No Brasil, por exemplo, a Insurreição Bolchevique ocorrida na Rússia em 1917, que levou ao poder o partido formado por operários e camponeses defensores dos ideais marxistas, não era vista com bons olhos pela elite dirigente. A existência de um país governado por operários era vista como uma ameaça perigosa pela elite política brasileira da época, que temia que a experiência vivida naquele país pudesse servir de inspiração para movimentos semelhantes por aqui. Sentindo-se ameaçada e assustada com a onda de greves vividas no país nesse período e a possibilidade de uma revolução interromper a lógica de dominação das classes sociais dominantes até então predominante, utilizou-se da imprensa para evitar isso acontecesse.

Conforme Motta (2007), o papel da imprensa nacional nesse período foi primordial para a construção da imagem do comunismo como um inimigo que precisava ser combatido. O perigo tinha cor vermelha e vinha de fora, conforme o autor nos mostra:

A imprensa brasileira divulgou histórias terríveis sobre os eventos revolucionários, carregando nas tintas ao descrever as violências praticadas pelos seguidores do bolchevismo e, conseqüentemente, minimizando os atos praticados pelas tropas dos exércitos brancos em meio à guerra civil. Além das imagens de barbárie, que mobilizaram construções tradicionais da cultura europeia sobre o mundo oriental, evocando representações sobre as "hordas asiáticas" e o "perigo turco", houve outro tema central nos ataques ao bolchevismo. A ideia de que cometera traição ao mundo ocidental (MOTTA, 2007, p.231).

Durante os anos de 1920 a imprensa continuou cumprindo sua missão. A novidade foi o aparecimento no Brasil de obras literárias anticomunistas, vindas

principalmente da França, que logo foram traduzidos e editados e começaram a circular. Mas, de acordo com Motta (2007) foi na década de 1930, no Brasil, e durante o Estado Novo que o discurso anticomunista se solidificou.

A década de 1930 e o período do Estado Novo constituem momento chave da análise, uma vez que foi durante aqueles anos que se solidificou no Brasil o anticomunismo, principalmente entre as elites sociais, políticas e burocráticas. E o temor ao comunismo foi uma das principais balizas norteadoras das políticas do Estado brasileiro em relação aos países socialistas (MOTTA, 2007, p.230).

Com o fim da União Soviética e a queda do Muro de Berlim, em 1989, marcando o colapso do modelo socialista e a vitória do capitalismo no seu projeto de disputa ideológica, a ameaça anticomunista parecia ter recuado significativamente. Todavia, o anticomunismo ainda é um sentimento presente e, por vezes, defendido com o mesmo extremismo.

No Brasil, nos últimos anos, temos visto o discurso anticomunista ser fortemente utilizado para atacar pautas sociais “progressistas” em virtude das disputas políticas, principalmente durante os governos do PT – Partido dos Trabalhadores, entre os anos de 2003 e 2016. O antipetismo tinha como foco principal as políticas públicas de distribuição de renda criadas nesse período, voltadas para os mais pobres e os avanços obtidos nas mais diversas áreas sociais. Na onda intolerante que se formou no país nos protestos de 2015, era comum serem vistos nas manifestações, nas ruas e nas redes sociais, antigos motes anticomunistas do tipo: “*comunista bom, é comunista morto*”, “*O Brasil não será uma nova Cuba*”, “*Diga não à doutrina marxista nas escolas*”, “*Eu não quero viver num país comunista*”, “*A nossa bandeira jamais será vermelha*”, “*Socialismo dura até que acabe o dinheiro dos outros*”, “*Vai pra Cuba*”, dentre tantas outras.

Essa direita tem conseguido manipular com eficiência estas ideias, quando independentemente do momento histórico, consegue colocar a opinião pública contra os governos de esquerda, acusando-a de querer transformar o país numa república estrangeira e ao se apropriar das cores da bandeira nacional para justificar um patriotismo que assegura ser só seu, contando com a ajuda de parte da imprensa brasileira, tendo como um de seus principais defensores o jornalista Rodrigo Constantino¹² e pensadores como Olavo de Carvalho¹³, defensores de correntes anticomunistas.

¹² Jornalista, colunista e escritor brasileiro. Ideólogo da direita no país, presidente do Instituto Liberal e fundador do Instituto Millenium.

¹³ Ensaísta brasileiro, considerado um influenciador digital e ideólogo, tendo atuado no passado como jornalista e astrólogo. Autoproclamado filósofo, é um representante do conservadorismo no Brasil e considerado o guru ideológico do presidente Jair Bolsonaro, mesmo já tendo protagonizado diversas polêmicas e intrigas com membros do governo.

Nas eleições de 2018, esses discursos vinculados a narrativas que demonizavam o PT, criminalizando a esquerda ao associá-la a corrupção histórica vivida no país, ao mesmo tempo em que se negavam os avanços obtidos durante os governos populares e desqualificavam as políticas afirmativas e de reparação, como a de cotas raciais, por exemplo, passaram a ser cada vez mais utilizados por opositores. A velha estratégia da existência de um inimigo interno, usada em outros momentos históricos, como durante a ditadura militar de 1964, ainda continua sendo bastante utilizada no presente.

Isso fica claro em falas como as feitas pelo presidente do país, no dia 31 de dezembro de 2018, na sua conta particular no Twitter¹⁴: *“Uma das metas para tirar o Brasil das piores posições nos rankings de educação do mundo é combater o lixo marxista que se instalou nas instituições de ensino”* e nas enfatizadas por pessoas influentes no atual governo, como Olavo de Carvalho, no dia 10 de abril de 2019, em entrevista concedida ao apresentador Pedro Bial, ao afirmar que: *“Nada que se diga contra os comunistas é discurso de ódio. Eles são responsáveis pelas piores atrocidades, matanças e destruição da história”*¹⁵.

A influência de Olavo de Carvalho no governo do atual presidente é tamanha que chegou a indicar dois ministros de educação, Ricardo Vélez Rodriguez, ex-ministro e o atual, Abraham Weintraub¹⁶, ambos conhecidos pelas suas falas polêmicas ao xingar comunistas, por discursos autoritários e conservadores, pelos ataques a Paulo Freire e pelo combate ao suposto “marxismo cultural existente na educação brasileira”.

1.4 O Brasil e as permanências do pensamento autoritário

“O fascista fala o tempo todo em corrupção. Fez isso na Itália em 1922, na Alemanha em 1933 e no Brasil em 1964. Ele acusa, insulta e agride como se fosse puro e honesto. Mas o fascista é apenas um criminoso comum, um sociopata que faz carreira na política. No poder, essa direita não hesita em torturar, estuprar e roubar sua carteira, sua liberdade e seus direitos. Mais do que a corrupção, o fascista pratica a maldade”.

(Norberto Bobbio¹⁷)

¹⁴ https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1079686972673806336?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etwteembed%7Ctwterm%5E1079686972673806336&ref_url=https%3A%2F%2Fglobo.globo.com%2Fsociedade%2Fbolsonaro-escreve-que-combater-marxismo-solucao-para-melhorar-educacao-no-brasil-23336992 Acesso em 12/03/2019

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsBZJqcpjY>

¹⁶ Cf. ÁLVARES, Débora; SARDINHA, Edson. Sucessor de Vélez na Educação também é fã de Olavo e gosta de “xingar comunista”. Congresso em foco. 2019. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/sucessor-de-velez-na-educacao-tambem-e-fa-de-olavo-e-gosta-de-xingar-comunista/> Acesso no dia 11 de janeiro de 2020

¹⁷ Filósofo, jurista e pensador italiano socialista liberal, 2003.

No Brasil, historicamente, as classes dominantes têm se caracterizado por uma cultura conservadora, antidemocrática e autoritária. Esse conservadorismo e autoritarismo podem ser explicados como sendo uma estratégia de manutenção do poder, seja em qual for o momento histórico. A formação histórico-social do nosso país tem na sua gênese a presença de concepções conservadoras que apontam a nossa vocação para práticas autoritárias.

De acordo com Fernandes (1973, p.41) “as classes dominantes tendem a ser autoritárias e não aceitam a restrição de suas vantagens e nem as pressões para diminuir os seus privilégios, o que provoca conflitos e crises nas estruturas das instituições políticas”. As contribuições de Florestan Fernandes são importantes para a compreensão do crescimento do pensamento autoritário e conservador nesse momento da política brasileira.

Para Schwarcz (2019), o autoritarismo que têm aflorado no Brasil no tempo presente, encontra-se emaranhado na nossa história e suas raízes estão relacionadas ao nosso processo de colonização. Mas, esse fenômeno não pode ser explicado apenas no passado, pois temos recriado esse autoritarismo cotidianamente ao longo do tempo.

[...] criamos uma nação profundamente desigual e racista, cujos altos índices de violência não pararam nos tempos da escravidão. Eles têm sido reescritos na ordem do tempo contemporâneo, que mostra como o racismo ainda se agarra a uma ideologia cujo propósito é garantir a manutenção de privilégios, aprofundando a distância social. A escravidão nos legou uma sociedade autoritária, a qual tratamos de reproduzir em termos modernos. Uma sociedade acostumada com hierarquias de mando, que usa de uma história mítica do passado para justificar o presente, e que lida muito mal com a ideia da igualdade na divisão de deveres, mas dos direitos também (SCHWARCS, 2019, p. 35).

Como acentua Schwarcz (2019, p. 26), “o patriarcalismo, o mandonismo, a violência, a desigualdade, o patrimonialismo, a intolerância social e a corrupção são elementos teimosamente presentes em nossa história e que encontram grande ressonância na atualidade”.

Esse autoritarismo pode ser identificado no nosso cotidiano nas relações familiares, onde ainda é forte a presença do machismo, no trabalho, onde mulheres continuam recebendo menores salários que os homens, na existência do racismo estrutural e institucional, no genocídio e encarceramento das populações negras que contraria o mito da democracia racial, na pouca interferência do Estado nas políticas públicas e na negação durante muito tempo ao direito à educação e a saúde, como estratégia de perpetuação das desigualdades sociais, utilizando-se de uma narrativa histórica com um viés normativo para naturalizar os privilégios sociais de determinados grupos em detrimento da submissão de outros.

Carneiro (2012) sustenta que:

A permanência de uma cultura de submissão que interessa à manutenção de certos setores econômicos e sociais no Brasil e que pretende eternizar as desigualdades sociais, juntamente com as constantes crises de hegemonia que atravessa a história brasileira, leva os mais diversos setores da sociedade a buscar respostas para essas questões. E, na procura pelas respostas, reacendem-se velhas chamadas e antigos preceitos são resgatados e revistos para indicar as novas possibilidades e os novos caminhos. No caso de movimentos de direita, indicadores concretos e pontos seguros tornam-se necessários para aqueles que temem grandes mudanças ¹⁸ (CARNEIRO, 2012, p. 164).

A nossa tradição autoritária também pode ser percebida na relação de proximidade do Brasil com governos autoritários, como durante a ditadura do Estado Novo de Vargas, onde se percebia a relação de cordialidade e simpatia do governo brasileiro com o nazismo alemão e nos períodos em que vivemos golpes, como o militar de 1964 e no alinhamento de governos como o do atual presidente, onde temos recebido com entusiasmo as produções norte-americanas, podendo encontrar vertentes mais radicais do conservadorismo até mais moderadas.

No início do século XX, enquanto a Europa experimentava regimes totalitários, no Brasil um movimento de direita com características fascistas surpreendeu o cenário político nacional e se tornou o maior partido de massas na década de 1930. A AIB – Ação Integralista Brasileira, inspirada nos ideais fascistas, italiano e alemão surge oficialmente em outubro de 1932, sob a liderança de Plínio Salgado, mas as primeiras manifestações do integralismo no nosso país datam de 1926.

Para Cruz (2012), o surgimento da Ação integralista Brasileira pode ser explicado pelo

Conjunto dos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que marcou o período. A conjugação entre a crise econômica – com reflexos sobre o Brasil-, o descrédito no liberalismo político e econômico, a ascensão das camadas populares ao surgimento de movimentos políticos radicais ou revolucionários – como a ANL e o PCB – e o fortalecimento dos ideais autoritários – tendo como principais representantes o nazismo e o fascismo – fizeram com que o terreno da história do período se tornasse fértil para um movimento que se propunha a construir uma “nova sociedade” cujos pilares seriam a harmonia social [...] a disciplina, a hierarquia e o fortalecimento do Estado ¹⁹ (CRUZ, 2012, p.48-49).

O integralismo se tornou uma referência importante por ter se apresentado como uma possibilidade de organização da direita em todo o território nacional, com um controle e uma chefia hierarquizada. A AIB estava profundamente ligada ao conservadorismo.

¹⁸ CARNEIRO, Márcia Regina da Silva Ramos. Pensamento integralista: aportes e suportes para um movimento de direita *In*: Ideias e práticas fascistas no Brasil/ (org.) Natália dos Reis Cruz, Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

¹⁹ A Ação Integralista Brasileira (AIB) Nacionalismo, antissemitismo e fascismo *In*: Ideias e práticas fascistas no Brasil/ (org.) Natália dos Reis Cruz, Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

Diferenciava-se do fascismo italiano e do nazismo alemão por não apresentar a característica racial como segregadora. O discurso da AIB considerava a miscigenação como constituinte da nação brasileira.

A Ação Integralista Brasileira (AIB) chegou a reunir mais de um milhão de filiados e avançou no Brasil dos anos 30, sendo nítida a sua inspiração no nazismo alemão. Registros históricos apontam que em 1932 o movimento já havia adotado um uniforme da milícia, estabelecido um juramento para representar o movimento sob o signo de “Deus, Pátria e Família”, deixando, portanto clara sua constituição cristã, nacionalista e conservadora.

Em reação ao crescimento da Ação Integralista Brasileira (AIB), em 1935 surge a Aliança Nacional Libertadora (ANL), tendo Luís Carlos Prestes como presidente. Formada por pequenas frentes antifascistas que reuniam comunistas, socialistas e antigos "tenentes" insatisfeitos com a aproximação entre o governo de Getúlio Vargas e os grupos oligárquicos afastados do poder em 1930, a ANL representava uma tentativa de deter o avanço do nazifascismo.

Em novembro de 1937, o presidente Getúlio Vargas dissolveu o Congresso e as Assembleias Legislativas Estaduais, ordenou o fechamento dos partidos, passou a perseguir opositores e outorgou uma nova Constituição, instituindo a ditadura do Estado Novo, que se estendeu até 1945.

Esta ditadura brasileira ocorreu num momento em que outras formações políticas autoritárias estavam ativas: "Mussolini chegou ao poder na Itália em 1923; Hitler, com sua ascensão à Chancelaria em 1933, acabou de desintegrar a República de Weimar; Salazar, em 1929, chegou a primeiro-ministro de Portugal; a Espanha se encontrava, entre 1936 e 1939, banhada no sangue de uma guerra civil " (OLIVEIRA, VELLOSO, & GOMES, 1982, p. 7).

Para Santos (2012):

As marcas fascistas do Estado Novo brasileiro foram reforçadas com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), responsável pela censura aos meios de comunicação. Por esse motivo, esse período histórico é rico em publicações que enalteciam a imagem de Getúlio Vargas e os seus projetos de governo, dando contornos particulares ao fascismo brasileiro, em que a manipulação ideológica assumiu uma importância vital (SANTOS, 2012, p. 3).

Diversas são as evidências da relação existente entre o governo de Vargas e os regimes totalitários europeus, caracterizando o Estado Novo como uma manifestação expressiva do fascismo. Nesse período é possível observarmos uma nítida pretensão do governo brasileiro de formar uma identidade brasileira em torno da ideia de uma nação única,

utilizando-se de variados recursos para introduzir a ideologia cívica e nacionalista no sistema educativo escolar.

Ainda segundo Santos (2012):

As escolas eram consideradas ambientes estratégicos para a formação do brasileiro, que viria a ser um homem também novo, um patriota devotado destinado a auxiliar na regeneração social da nação. [...] a formação das crianças e jovens recebeu um olhar especial do governo, num projeto com marcas ideológicas arraigadas (SANTOS, 2012, p. 2).

Os mecanismos de orientação político-ideológica durante o Estado Novo objetivavam atingir a rede de escolas elementares brasileiras, buscando promover transformações pedagógicas e didáticas. Jornais escolares produzidos mensalmente por estudantes no período entre 1941 e 1944, dentre eles um intitulado *Tudo pelo Brasil*, na Escola Luiz Delfino, localizada em área de migração europeia, apontam para a semelhança entre o conteúdo dos jornais e os ministrados em sala de aula, além da legislação educacional, relatórios de inspeção escolar e atas escolares da época.

Os discursos ao mesmo tempo em que atacavam o liberalismo, exaltavam o social-fascismo. Entre 1934 e 1942, viu-se delinear no Brasil uma política externa bipartidária, definida, numa extremidade, por um forte comércio com a Alemanha e, noutra ponta, focada nas relações com os Estados Unidos. Podia-se perceber o alinhamento entre a ditadura vivida no Brasil e as inspirações fascistas de outras nações europeias.

Na década de 50, nos Estados Unidos o temor de que o comunismo pudesse infiltrar-se nas instituições levava as autoridades a investigar, perseguir e prender milhares de cidadãos, muitos dos quais funcionários públicos, sindicalistas, educadores e artistas, resultando na perda dos seus empregos. No Brasil, Getúlio Vargas venciu as eleições de outubro de 1950, e iniciava seu governo em 31 de janeiro de 1951 mantendo a mesma orientação nacionalista e populista do mandato anterior. Sua gestão seria marcada por inúmeras denúncias de corrupção, pressões por parte dos militares e exigências de sua renúncia, culminando no seu suicídio na madrugada do dia 24 de agosto de 1954.

Os anos 50 ficaram conhecidos como “anos dourados” e foram marcados por grandes avanços científicos, tecnológicos e mudanças culturais e comportamentais no mundo inteiro. Nesse período começaram as transmissões de televisão, o que provocou uma grande mudança nos meios de comunicação. No campo da política internacional, os conflitos entre os blocos capitalista e socialista ganhavam cada vez mais força durante a Guerra Fria.

Na década de 60 vivemos no Brasil outra ditadura militar que durou de 1964 a 1985. Essa época ficou marcada na história do Brasil através da prática de vários Atos Institucionais que suprimiam direitos constitucionais, pela falta total de democracia e pela repressão àqueles que se posicionassem contrários ao regime, que passaram a ser chamados de “subversivos” e considerados inimigos do Estado.

No poder, os militares procuraram atuar a partir de uma lógica de “legalidade autoritária”, combatendo qualquer um que contestasse o regime, não devendo haver limite jurídico, ético ou moral para suas ações. A partir de 1968, o Estado brasileiro patrocinou uma repressão ao mesmo tempo legal e ilegal, baseada em censura, vigilância, perseguição política, tortura sistemática, prisões ilegais e desaparecimentos. Não se pode esquecer que a tortura já era praticada havia muito tempo no Brasil, seja contra os escravos fugitivos ou rebeldes, seja contra prisioneiros comuns.

Para Fico (2004), o projeto de repressão vivenciado no Brasil durante esse período se se baseava:

Numa “operação limpeza” violenta e longa estava presente desde os primeiros momentos do golpe. Assim, o Ato Institucional nº 5 foi o amadurecimento de um processo que se iniciara muito antes, e não uma decorrência dos episódios de 1968, diferentemente da tese que sustenta a metáfora do “golpe dentro do golpe”, segundo a qual o AI-5 iniciou uma fase completamente distinta da anterior. Trata-se de reafirmar a importância, como projeto, do que se pode chamar de “utopia autoritária”, isto é, a crença de que seria possível eliminar quaisquer formas de dissenso (comunismo, “subversão”, “corrupção”) tendo em vista a inserção do Brasil no campo da “democracia ocidental e cristã”²⁰ (FICO, 2004, p. 34).

No Brasil, essa violência institucionalizada e legitimada tem sido utilizada pelo Estado como estratégia de obediência e de opressão para manutenção da ordem, muitas vezes de forma ilegítima, que é quando a força repressiva do Estado passa a perseguir determinados grupos como: negros, gays, mulheres, moradores de rua ou sindicalistas, por exemplo, por protestarem em busca de direitos, encarando-os como criminosos. Assim, podemos dizer:

Não é qualquer violência em nome do Estado que seja justificável, pois, em muitos casos no poder estatal há o uso abusivo e arbitrário da força. Uso da força física contra outra pessoa de forma ilegal, abusiva, não se relaciona ao cumprimento do dever legal ou de forma contida em Lei (SANTOS; COSTA, 2018, p. 10).

Na década de 1980, com o fim da ditadura, durante o processo de redemocratização do Brasil, havia um forte entusiasmo e otimismo diante da transição democrática, com a esperança de que os graves problemas que afetavam a população como o

²⁰ FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar *In* Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 47, p.29-60 – 2004.

autoritarismo, a desigualdade, a discriminação, o racismo, Etc. Pudessem ser superados. A Constituição de 1988 nos trouxe expectativas de construção de uma sociedade menos violenta, mais justa e democrática. Mas, apesar das garantias previstas, na prática, muitas estruturas permaneceram inalteradas.

Para Saes (2001):

O Brasil tem uma história política marcada pelo autoritarismo e conservadorismo, ou por um déficit permanente a democracia. Para defender os princípios democráticos é essencial compreender a experiência histórica do autoritarismo para além de seus casos mais óbvios. Longe de ser um pensamento político completamente superado, os princípios e sentimentos que sustentam as ideias fascistas são recorrentemente despertados em tempos de crise (SAES, 2001, p. 107).

O agravamento da intolerância, os discursos de ódio nas redes sociais, a narrativa sistemática contra determinados grupos, elevando-os a categoria de “inimigos internos”, o crescente sentimento autoritário brasileiro, expressado com mais intensidade a partir das manifestações de 2013, no período que antecedeu o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff entre 2015 e 2016, nas eleições de 2018 e com mais fervor no atual governo brasileiro, devem ser vistos com preocupação.

No Brasil, a partir de 2013, teve início uma onda de protestos que começou em Porto Alegre e São Paulo e se espalhou por várias cidades brasileiras, mobilizando milhares de pessoas, no que podemos considerar a maior série de manifestações de rua desde o movimento pelo impeachment do presidente Fernando Collor, no início dos anos 90.

A origem dos protestos tinha relação com o aumento dos preços nas tarifas de ônibus, mas logo incorporou outras pautas de reivindicação, tomando um rumo diferente do que previa as convocações do MPL – Movimento Passe Livre e se tornaram eventos contra a corrupção, os políticos, os partidos políticos, o governo, os serviços públicos. Mas, o que parecia ser um movimento legítimo, logo mostrou o seu teor autoritário. A violência utilizada pela polícia para reprimir os manifestantes chamou a atenção pública, ampliando a adesão à convocatória das marchas seguintes e tornando os protestos mais diversos do ponto de vista ideológico.

O espaço das ruas, desde o processo de redemocratização do Brasil, na década de 80, ocupado pela centro-esquerda e esquerda e suas reivindicações de pautas sociais, passou a ser disputado por grupos do centro e da direita que viram nos protestos uma possibilidade de disputa de seus projetos políticos.

Pinto (2017)²¹ ao analisar a trajetória discursiva e as alterações ocorridas no discurso político-ideológico do período das manifestações no Brasil entre 2013 e 2015 observa-se que:

A partir de 2013 e mais acentuadamente em 2014 e 2015, os manifestantes tenderam cada vez mais a se identificar com posições políticas de centro e de direita [...] A hipótese sobre essa trajetória é de que as bases do discurso tendencialmente de direita de 2015 foram dadas nas manifestações de 2013, e que o ponto de inflexão desse processo ocorreu no momento preciso do jogo que marcava a abertura da Copa do Mundo de Futebol de 2014 (PINTO, 2017, p. 119-120).

Ainda de acordo com Pinto (2017):

Se há uma característica capaz de definir as manifestações de rua de 2013 no Brasil é a diversidade de pessoas que delas participavam e que se revela em uma flagrante fragmentação discursiva. Estavam nas ruas: o Movimento Passe Livre em São Paulo, próximo ao PT; os Black Blocs, com performances violentas de ação direta, autodenominando-se anarquistas; bancários e professores das redes estaduais, reivindicando melhores salários; jovens de classe média posicionando-se contra a corrupção, os partidos políticos e o governo Dilma; médicos revoltados com os programas de saúde do governo para o atendimento à população carente; grupos minoritários clamando pela volta dos militares; jornalistas da Rede Globo de televisão defendendo o direito do “cidadão de bem” de se manifestar (PINTO, 2017, p. 130).

Em 2014 o Brasil sediava dois grandes eventos: um internacional, a Copa do mundo de futebol e o outro nacional, a eleição para presidente. Durante a copa, diversos protestos nas cidades onde aconteciam os jogos foram realizados. A direita protagonizava a cena. Durante a cerimônia de abertura da Copa, a presidente Dilma Rousseff (PT), primeira mulher eleita no país, não chegou a fazer discurso, mas mesmo assim foi bastante hostilizada pelos presentes, diante dos olhares atentos do mundo inteiro. O cenário político brasileiro estava bem polarizado e o processo eleitoral demonstrava isso nas ruas, nas redes sociais e nas urnas.

Em 2015, as manifestações contra o governo da presidente Dilma Rousseff continuaram e o Brasil pôde perceber que havia uma direita militante e ativa no país, quando milhares de brasileiros foram às ruas segurando cartazes com temas morais e pautas conservadoras. O fanatismo religioso e o extremismo, manifestados abertamente nas redes sociais, parecem ter acirrado os ânimos e estimulado o ódio. No meio de toda essa euforia, muitos brasileiros parecem ter deixado os livros de história à mercê, ignorado o passado

²¹ PINTO, Céli Regina Jardim. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015) Lua Nova, São Paulo, 2017 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n100/1807-0175-ln-100-00119.pdf> Acesso em: 15/01/2020

doloroso e a experiência traumática vivida no Brasil durante a ditadura militar e flertado com o fascismo indo para as ruas pedir a intervenção militar.

Na sessão do dia 31 de agosto de 2016 que culminou com a destituição da presidente, o Brasil assistiu ao vivo, transmitido em cadeia nacional, parlamentares utilizarem-se do seu tempo de justificativa do voto para enaltecer torturadores, agredirem verbalmente seus pares com palavras de baixo calão e até fisicamente, além de ressaltarem valores morais conservadores que exaltavam a família, o estado e a propriedade.

Para Carapanã (2018):

Parte do antipetismo organizado no processo do impeachment se radicalizou progressivamente desde 2015, deixando de lado as ilusões de que o judiciário poderia resolver os problemas do sistema político e passando a apostar nos militares como arautos da ordem- o que naturalmente foi acompanhado de um suposto legado positivo da ditadura militar (CARAPANÃ, 2018, p. 34).

Entre 2016 e 2018, o Brasil vivenciou na política um período bastante turbulento e polarizado, marcado especialmente pelo acirramento entre grupos políticos ideológicos de esquerda e direita. Nesse período, ganha cada vez mais força o discurso patriótico, enaltecendo a defesa da família tradicional, a religião, a moral e os bons costumes, o combate à corrupção e o armamento dos cidadãos associado a uma narrativa antipetista que estimulava o ódio contra mulheres, pobres, nordestinos, gays, indígenas, quilombolas, etc. Em 2018, os brasileiros elegeram para presidente um candidato da extrema-direita, abertamente ultraconservador, com ideias autoritárias, racistas, homofóbicas, misóginas, sexistas e defensor da ditadura militar.

Conforme podemos observar, a tradição autoritária é uma marca indelével da formação econômica e sociopolítica do Brasil. A nossa trajetória política está marcada por consecutivos golpes militares e pela presença de elementos autoritários. A sociedade brasileira tem seus alicerces na desigualdade social histórica. As elites conservadoras sempre excluíram dos seus acordos as vontades populares. O país tem um passado forjado na escravidão.

A escravidão imposta aos povos africanos pelos portugueses por mais de três séculos no processo de colonização, o extermínio dos povos nativos com fins semelhantes e mais tarde a instauração de ditaduras militares, por exemplo, denunciam uma lógica autoritária e fascista com o uso frequente da violência nas relações cotidianas, adaptada às nossas contingências.

1.5 Projetos conservadores e ensino no Brasil contemporâneo: Escola sem Partido, Militarização das escolas e ataques ao livro didático

Segundo pesquisa realizada em 2010 e repetida em 2016, divulgada pelo Ibope, a sociedade brasileira parece ter atingido o ápice do conservadorismo dos últimos anos em dezembro de 2016²². O levantamento revelou que 54% dos brasileiros têm posições tradicionais em relação a questões como legalização do aborto, casamento entre pessoas do mesmo sexo, pena de morte e redução da maioridade penal. A pesquisa mostrou ainda uma variação importante. Em temas ligados à violência, todos os questionamentos apresentaram oscilação para cima. A porcentagem de pessoas a favor da pena de morte saltou de 31% para 49%. E quando a pergunta foi acerca da prisão perpétua para crimes hediondos, a porcentagem passou de 66% para 78%.

Outro fator que tem acentuado a presença de ideias mais tradicionais no Brasil é o crescimento das igrejas pentecostais e neopentecostais. Segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o número de evangélicos no país aumentou 61,45% entre 2000 e 2010. Em 2000, cerca de 26,2 milhões se disseram evangélicos, ou 15,4% da população. Em 2010, eles passaram a ser 42,3 milhões, ou 22,2% dos brasileiros²³.

Em 2014, ano em que o Golpe civil-militar de 1964 completou 50 anos, foi eleito no Brasil o Congresso mais conservador desde a redemocratização, em 1985. O crescimento de setores mais alinhados com as ideologias da direita, como é o caso do segmento evangélico, que misturam política e religião, parecem agora mais à vontade para se expressar. Atualmente, a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) tem 92 deputados no Congresso²⁴. Os membros da FPE são a principal vitrine dessa fusão da política e religião no Brasil. Dezenas de projetos de cunho conservador ligados aos deputados da frente vêm sendo levados ao Congresso, e muitos deles têm como foco, justamente a educação.

O aumento do conservadorismo e dos movimentos reacionários e fundamentalistas de todo tipo no Brasil e no mundo no século XXI, podem ser percebidos nos frequentes discursos de natureza fascista nas redes sociais, recorrentes nas falas inclusive de políticos e na presença cotidiana de elementos e posicionamentos autoritários nos mais diversos espaços da vida pública: em casa, no trabalho, na igreja, na escola, etc.

²² Disponível em: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/aumenta-o-grau-de-conservadorismo-no-brasil/> Acesso em: 20/08/2019

²³ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia> Acesso: 23/09/2019

²⁴ https://www.camara.leg.br/internet/deputado/Frente_Parlamentar/54010-integra.pdf Acesso: 01/10/2019

Nos países latinos que experimentaram ditaduras e depois tiveram governos “mais à esquerda”, com o processo de redemocratização, como é o caso do Brasil, não se viu uma reformulação das instituições e do modo como estas se relacionam com o povo. Mesmo com a ascensão de partidos vinculados às tradições de esquerda nesse período, não ocorreu uma transição efetiva dos períodos de exceção.

O autoritarismo daqueles que detêm cargos políticos assegurou privilégios e injustiças sociais. A nova classe média brasileira integrada pelo consumo se identifica com aqueles que estão acima dela e o quadro histórico vivido no Brasil, nos últimos anos, tem demonstrado que o conservadorismo moral e político aparece como promessa da mudança e do novo.

Para Rocha (2014):

A crise do capital, que se processou a partir de 1970, [...] não diz respeito apenas aos seus determinantes econômicos e políticos, mas relaciona-se a uma crise sociocultural, produto das inúmeras transformações no campo da cultura que se sucederam no final dos anos 60. [...] as respostas iniciais à crise [...] não são apenas respostas econômicas [...] trata-se da ascensão de um novo paradigma ídeo-teórico de legitimação da ordem, necessário à recomposição do projeto burguês ” (Rocha, 2014, p. 158-159).

No século XXI, o pensamento conservador tem se alastrado nas diversas arenas da agenda política brasileira, onde narrativas de clamor à nação, o debate sobre a família e as questões de gênero, por exemplo, denunciando uma ofensiva conservadora, nesse quadro, que atingiu outros setores da sociedade, como a educação. Através de iniciativas como o Projeto Escola sem Partido e de propostas como as de militarização das escolas, dos constantes ataques as escolas e as universidades públicas, aos professores, aos livros didáticos e a disciplina de História e a pensadores do campo da esquerda, tornam-se evidentes as disputas em torno do ensino.

A militarização da vida social no contexto contemporâneo do Brasil ganha importância e se constitui historicamente como um mecanismo de controle das classes subalternas, sobretudo aquelas moradoras das periferias das grandes metrópoles. Essa lógica assume contornos ainda mais perversos em razão de nossa formação social, à qual produziu e ainda produz profunda desigualdade social, bloqueando o acesso de bens e riquezas socialmente produzidas pelo conjunto da população. A militarização da escola pode ser encarada como mais uma ferramenta de controle do Estado sobre a sociedade.

Diante disso, é conveniente lembrarmos a experiência implementada por Mussolini, em 1922, na Itália fascista, visando a consolidação do poder pela construção do

“novo homem” com um projeto que viu na escola e na educação de crianças e jovens, o caminho para a dominação ideológica. Segundo Rosa (2009):

Em 1922, Mussolini assumiu o cargo de primeiro ministro e iniciou um processo de transformação da sociedade, que culminou na consolidação do movimento fascista no poder. Inicialmente, os fascistas procuraram eliminar os opositores através da repressão e da perseguição, até que perceberam que a violência lhes garantiria uma adesão débil. Diante de tal conclusão, optaram por uma estratégia de conquista que atingisse o emocional das pessoas e que garantisse uma adesão pelo coração e pela mente. Simultaneamente, buscaram construir um “novo homem”, que fosse um cidadão integrado no sistema, que assumisse os papéis sociais destinados a ele e que, acima de tudo, idolatrasse o Fascismo e seu líder. Com isto, seria possível garantir a continuidade do projeto nacional fascista, a adesão e a defesa da nação. Os jovens e as crianças surgiram como o alvo principal da política educacional e de propaganda do Fascismo, pois através deles poderiam entrar na vida privada e pública da população italiana. As escolas, as universidades, as associações de trabalhadores, o cinema e as organizações da juventude assumiram a função de educar o “novo homem” e de divulgar a cultura política do novo regime. Nas instituições do Fascismo, meninos e meninas recebiam uma educação voltada para a vida fascista, onde aprendiam que valores internalizar, como se comportar no dia a dia, a quem idolatrar e que papéis sociais assumir [...]. À medida que o governo foi se consolidando no poder e se estruturando ideologicamente, a educação militar também foi encontrando novos caminhos e objetivos (ROSA, 2009, p.1-2).²⁵

Nas instituições do Fascismo, meninos e meninas recebiam uma educação voltada para a vida fascista, onde aprendiam que valores internalizar, como se comportar no dia a dia, a quem idolatrar e que papéis sociais assumir. A educação militar fazia parte de toda uma estrutura de ensino que visava formar o “novo homem” através de uma educação integral que envolvia o lado psicológico, físico e social.

Embora esta não seja uma estratégia nova no nosso país, pois já vimos isso em outros momentos históricos e a militarização não seja um fenômeno novo no Brasil, sobretudo se nos reportarmos ao contexto do Estado Novo (1937-1945) e a ditadura militar, instaurada com o golpe de abril de 1964 e que perdurou até 1985, podemos perceber a militarização da vida como um fenômeno contemporâneo, fruto da lógica neoliberal, iniciado no Brasil naquele período, sob a alegação de que havia uma ameaça comunista no país.

Segundo Oliveira (2016):

A cultura do medo e a prática militarista tendem a vender a ideia de que a militarização é uma solução para ampliar a segurança, além de servir de combate à violência, fazendo com que o tema segurança pública se torne um instrumento importante para muitos governantes, que “por meio dele tem sido possível criar mecanismos que permitem um maior controle dos movimentos sociais, a ampliação da capacidade de monitoramento dos grupos de oposição, assim como de acompanhamento de setores apontados como socialmente incômodos” (OLIVEIRA, 2016, p. 43).

²⁵ ROSA, Cristina Souza da. Pequenos soldados do Fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini Antíteses, vol. 2, n. 4, jul. -dez. de 2009, pp. 621-648 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

O processo de militarização das escolas públicas no Brasil e a onda conservadora em todos os campos da sociedade, cultura e costumes, têm crescido significativamente nos últimos anos. Um levantamento realizado pela Revista *ÉPOCA*²⁶, em 2018, demonstra que o número de escolas sob a gestão da Polícia Militar aumentou de 39 para 122, entre 2013 e 2018, em 14 estados, o que representa um aumento de 212%.

Em 05 de novembro de 2018, em entrevista concedida ao “Brasil Urgente”, da TV Bandeirantes²⁷, o recém-eleito presidente do Brasil, defendeu que professores deviam ser filmados em suas aulas e criticou o ensino de questões relacionadas a minorias. Na ocasião aproveitou para criticar questões do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio relacionadas a temáticas LGBTs, alegando que isso estimulava o interesse dos jovens pelo assunto. Na mesma ocasião, defendeu o projeto Escola sem Partido, como mecanismo de combate a uma suposta “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino.

No dia 02 de janeiro de 2019, o presidente extinguiu através do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, responsável pela orientação de políticas públicas educacionais que articulavam a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino. Na mesma data, o governo federal também assinou o decreto nº 9.465 que entrou em vigor no dia 30 do mesmo mês, aprovando uma nova estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC) e criando a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), que de acordo com o MEC, teria como objetivo implementar e fortalecer, junto às redes de ensino públicas, novos modelos de gestão de alto nível, nos padrões dos colégios militares.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, lançado pelo presidente, militar aposentado, prevê a instalação de mais de 216 colégios até 2023, uma média de 54 por ano. O modelo dessas escolas se baseia na ordem e na disciplina, o que reforça uma orientação autoritária e uma vontade de impor uma visão de mundo unificada e conformista, numa tradição hierarquizada de maneira vertical, com pouca ou nenhuma abertura para o questionamento de regras.

No modelo educacional dos regimes democráticos a educação deve estar de acordo com os princípios da própria democracia. A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se baseia nos princípios da liberdade, pluralismo de ideias e concepções

²⁶ Disponível em: <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768> Acesso em 21/01/2020

²⁷ Disponível em: <https://videos.band.uol.com.br/16565387/datena-entrevista-jair-bolsonaro-%E2%80%93-parte-2.html> Acesso em Dez.2019

pedagógicas, gestão democrática e qualidade. O art. 14 da LDB é muito claro ao estabelecer a gestão democrática das escolas, prevendo a garantir da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar nos conselhos escolares e equivalentes.

O art. 15 da LDB determina que os sistemas de ensino devem assegurar autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às unidades escolares. O aumento da entrega da gestão de escolas públicas à Polícia Militar em vários estados, tem chamado atenção de estudiosos e pesquisadores da área de Educação. Os militares ficam responsáveis pelas áreas administrativa, patrimonial e disciplinar e o corpo docente se responsabiliza pela área pedagógica.

Estas escolas têm recebido um maior aporte financeiro nesse governo e um argumento em favor dessa militarização, bastante utilizado pelos seus defensores, refere-se ao melhor desempenho dos estudantes nos exames de avaliação. As justificativas se dão em torno de diferenciais como respeito à cidadania, suporte necessário para a gestão, disciplina e organização. Mas desconsideram aspectos como a diversidade e a construção do pensamento individual.

A transformação das escolas públicas de educação básica em colégios militares e a defesa da gestão educacional militarizada conduzida pela PM como solução dos problemas da educação pública expressam o retrocesso social, que, embora de natureza política distinta, encontra-se em curso outras medidas questionáveis no corpo das políticas de terceirização da gestão da escola pública. Uma das mais preocupantes é tocante à PM, que assumiram, em vários estados brasileiros, a administração de escolas públicas, principalmente daquelas em áreas de grande risco social. É o que está ocorrendo, por exemplo, mesmo sob os protestos de educadores e entidades de educação e, em alguns casos, da população local, em Goiás, Sergipe, Bahia, Ceará, Piauí, Amazonas, Tocantins, Minas Gerais, Distrito Federal e Rio de Janeiro, onde o Colégio Dom Pedro II está sob o comando e a responsabilidade do Corpo de Bombeiros Militar. Estima-se que, no total, haveria hoje mais de 100 escolas sob gestão militar no Brasil (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2016, p. 5-6).

Consideramos que há enorme risco de o processo de militarização das escolas ferir dispositivos constitucionais e da LDB. Acreditamos que existem alternativas menos arriscadas e autoritárias de alcançar melhorias na qualidade da educação pública com maiores investimentos nas políticas públicas educacionais, na valorização dos profissionais da educação e com dispositivos que assegurem a gestão democrática das escolas, por exemplo. O aumento da rigidez de regras e punições não implica necessariamente na melhoria da aprendizagem e da disciplina por parte dos estudantes.

Para Ricci (2018)²⁸, a militarização escolar:

Segue um roteiro midiático focado na espetacularização dos casos de violência, como no caso da escola estadual Fernando Pessoa, em Valparaíso, Goiás. Para criar comoção e envolver a comunidade escolar no apoio à implementação da medida, foi divulgado à exaustão o sequestro relâmpago de uma professora da escola, além do assassinato de um ex-aluno e o tráfico de drogas no banheiro da unidade escolar. Um caso grave e extremo que é estampado como se fosse padrão estadual. [...]. Os mesmos argumentos espetaculares e dramáticos foram realçados nas justificativas para a adoção desse modelo de gestão em Sergipe. Destacaram fartamente o caso de um professor de uma escola estadual da cidade de São Cristóvão, baleado por um aluno de dezessete anos insatisfeito com a nota que recebera (RICCI, 2018, p. 108).

A militarização das escolas públicas se baseia no que o autor denomina de política do terror e à instauração do medo para o cumprimento e aceitação de regras em detrimento do processo educativo, denunciada por Michel Foucault²⁹ como uma lógica punitivista, baseada na velha concepção pedagógica do início do século XX e que tem como fundamento a submissão do educando. Para Foucault, as sociedades contemporâneas não apenas excluem, mas assimilam o que consideram anormais.

Como descrito por Ricci (2018):

O fundamento de toda concepção educacional tradicional não é construir a autonomia do educando, mas a sua submissão. Esse é o centro do debate educacional que o Brasil parece se negar a fazer. Ao adotarmos políticas imediatistas sem reflexão ou profundidade, alimentadas por intenções populistas e de garantia de resultados espetaculares, ainda que pouco duradouros, nos jogamos na aventura e no desperdício de recursos que afetarão a vida de milhões de estudantes. A militarização das escolas públicas é mais uma faceta da experimentação que assola o meio educacional brasileiro, com resultados pouco estudados e tendo o impressionismo como grande avalista. Mas dados e avaliações rigorosas pouco interessam quando o objetivo é criar um programa espetaculoso que polemiza e atrai a atenção, atalho que pode dizer muito em termos eleitorais, mas também interditar o futuro de nossas crianças e adolescentes (RICCI, 2018, p. 114).

A militarização das escolas representa uma tentativa de captura da educação pública e do ensino na medida em que entrega a gestão de escolas às corporações militares e carrega consigo o risco de retirada da autonomia pedagógica e de gestão escolar dos professores e da comunidade escolar, submetendo-os a regras vindas de entidades e profissionais que não passaram por formação pedagógica adequada para atuação nas escolas. Projetos como os de militarização das escolas e o Escola sem Partido constituem ameaças a autonomia dos professores e o fim da liberdade pedagógica, garantida na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96.

²⁸ RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas In Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. (Org.) Fernando Cássio, 1. Ed. São Paulo, 2019.

²⁹ Michel Foucault, A sociedade punitiva: curso no Collège de France (1972 – 1973) (São Paulo, WMF Martins Fontes, 2015).

Outro projeto de caráter bastante conservador no momento presente e que demonstra a educação pública brasileira como palco de disputa dos conteúdos a serem ministrados é o movimento Escola Sem Partido, fundado em 2004 pelo advogado e procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib, com o argumento de que professores estariam abusando da sua liberdade de ensinar, acusando-os de doutrinadores e de utilizarem as aulas para militar sobre política partidária e sexualidade dentro das escolas brasileiras. Sua proposta era que estudantes vítimas desses “educadores militantes” divulgassem seus testemunhos sobre esses abusos para estimular a criação de leis que ameaçassem e punissem esses professores, determinando a adoção de condutas diferentes em sala de aula.

Para que os alunos pudessem denunciar os seus professores, passou a ser disponibilizado no site do ESP um modelo de notificação extrajudicial³⁰, no qual se pode listar as supostas práticas e comportamentos característicos de doutrinação ideológica. Para Penna e Ferreira (2018), o objetivo da proposta se deu em:

Excluir do cotidiano da sala de aula qualquer discussão sobre a realidade na qual a escola está inserida. Como construir com o aluno uma visão crítica sobre a sua realidade e reafirmar a sua capacidade de alterá-la através da ação democrática se o professor nem ao menos pode falar sobre ela? Como pensar em uma história pública se o professor nem pode falar sobre o que acontece no mundo comum? E a intenção é claramente intimidar o professor para que ele deixe de tratar desses temas, independentemente da aprovação de qualquer Projeto de Lei (PENNA e FERREIRA, 2018, p.123).

O PL 7180/2014, mais conhecido como Projeto Escola sem Partido, denuncia a presença de elementos totalitários e de uma lógica autoritária, que se utiliza das vias democráticas e de espaços como a escola para atingir os seus fins ideológicos. No contraponto de tudo isso, percebe-se a mobilização de grupos de resistência formados por professores e outros segmentos sociais que partem em defesa da educação, da cidadania, da pluralidade de ideias e da democracia.

Diversos intelectuais e pensadores da educação afirmam que o projeto dissemina concepções e práticas preconceituosas, discriminatórias e excludentes. De acordo com Cara (2016)³¹ os projetos de lei do Escola sem Partido:

Se baseiam na acusação de que há uma doutrinação moral e ideológica de esquerda nas escolas brasileiras. Diante disso, os professores devem ser vigiados e controlados no exercício de sua profissão, por meio da imposição de limites da liberdade de cátedra – um dos pilares fundamentais do magistério (CARA, 2016, p. 44).

³⁰ O modelo do formulário pode ser encontrado em <http://escolasempartido.org/>

³¹ Daniel Cara é coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Se pararmos para pensar, não há mais ideológico do que o projeto Escola sem Partido. Nas palavras de Manhas (2016), quanto ao Projeto Escola sem Partido:

Trata-se de uma falsa premissa, pois não diz respeito a não partidarização, mas sim à retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola, esse espaço de partilhas e aprendizados ainda tão fechado, que precisa de abertura e diálogo (MANHAS, 2016, p. 16).

O PL 7180 após grande pressão dos movimentos contrários à censura na educação, como o PCESP - Professores contra o Escola sem Partido, surgido a partir de uma reunião de professores que já atuavam profissionalmente ou ainda se encontravam em formação, de todos os níveis de educação, preocupados com o avanço dos Projetos de Leis do Escola sem Partido em várias casas legislativas do Brasil, foi arquivado em 2018.

De acordo com Penna e Ferreira (2018), o movimento organizado pelos professores brasileiros contra o Projeto Escola sem Partido, foi muito importante para discutir o trabalho intelectual dos professores e sua atuação, devido duas características:

O movimento conseguiu se consolidar como um contraponto ao ESP reconhecido nacionalmente e seus integrantes conseguiram construir sua militância política contra o projeto com uma argumentação fundamentada academicamente, inclusive com a produção de trabalhos científicos sobre o tema (PENNA e FERREIRA, 2018, p. 124).

Mas não demorou muito para que o PL 7180 fosse desarquivado na Câmara dos Deputados. Em 2019, no primeiro ano de mandato do atual presidente, que já havia se manifestado favoravelmente em relação ao projeto em diversas ocasiões. Após o desarquivamento, foram apresentados dois outros projetos ao PL 7180. O PL 258/19, de autoria de Pastor Eurico (PATRI-PE), e o PL 375/19, de autoria de Alexandre Padilha (PT-SP). O PL 258 consiste na reapresentação do PL 7180, sem nenhuma alteração. Já o PL 375 dispõe sobre o direito à liberdade de opinião na educação e institui a “Escola Livre” em oposição à proposta de censura.

Outro projeto sobre o Escola Sem Partido, com algumas modificações foi apresentado à Câmara dos Deputados em 2019. Trata-se do PL 246/19, da deputada Bia Kicis (PSL-DF). O projeto prevê que estudantes possam gravar as aulas de seus professores e censura os grêmios estudantis. De acordo com o projeto de lei, a medida valeria apenas para a educação pública. Assim como o PL de 2014, o projeto mantém a obrigação de afixar cartazes com os “deveres do professor” e também proíbe a liberdade de expressão dos docentes em sala de aula.

O texto não traz a proibição do uso do termo “gênero”, o que pode inviabilizar até conteúdos de biologia e de português. Porém, o PL 246 prevê que os estudantes possam gravar as aulas para “permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico”. Também proíbe a realização de atividades político-partidárias pelos grêmios estudantis.

Ximenes (2016), considera esse movimento Escola sem Partido como:

A mais ruidosa articulação social que se constitui contra o reconhecimento, no Brasil, da diversidade enquanto componente necessário do direito à educação escolar. Seu objetivo é promover mudanças na estrutura jurídica de proteção ao direito à educação, de forma a limitar aprioristicamente a liberdade de ensinar, além de vedar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nos campos de gênero, sexualidade e formação cidadã (XIMENES, 2016, p. 50).

Segundo a proposta, as normas da lei se aplicarão ainda aos currículos, materiais didáticos, projetos pedagógicos, provas de vestibular e, inclusive, concursos para docentes. O projeto de lei do Escola sem Partido nada mais é do que a manifestação do conservadorismo de alguns segmentos da sociedade brasileira, que tentam cercear a liberdade intelectual dos professores e representa uma grave ameaça ao trabalho intelectual desses profissionais e à dimensão emancipadora da educação democrática, pois elimina completamente a sua dimensão intelectual e o reduz a um burocrata.

Giroto (2016), aponta que é possível verificar na apresentação de projetos como este, supostamente desvinculado de um projeto de sociedade e de interesses de diferentes ordens, de uma lógica discursiva neutra, fundamentos implícitos de suas reais pretensões. Para o autor,

Ao definir os conteúdos, conceitos, metodologias e ações que os docentes e discentes devem desenvolver em diferentes lugares do país, difundem-se visões de mundo, conhecimentos, valores e perspectivas que representam os interesses de determinados grupos econômicos em detrimento da pluralidade que deve estar na base de toda prática educativa. Ocultando-se no falso discurso da neutralidade do conhecimento, da racionalidade técnica como dimensão “natural” da ação educativa, o que tais práticas objetivam é levar a cabo um amplo processo de reforma gerencial da educação, com o intuito de difundir, como narrativa dominante e, no limite, única, os princípios definidos pelo empresariado brasileiro (GIROTO, 2016, p 70).

Para Vasconcelos (2016), o que é mais grave na proposta do Projeto de Lei é que

Abre precedente da criminalização de professores que incluam em suas aulas debates sobre a religiosidade afro-brasileira, sobre diversidade de gêneros ou sobre pensamento marxista. A proposta de criminalização por “assédio ideológico” ou “doutrinação marxista” é muito semelhante ao que as ditaduras do Cone Sul chamaram de “terrorismo intelectual”. Nos anos 1960 e 1970, milhares de educadores latino-americanos foram presos e torturados por divulgar as ideias de Paulo Freire, por exemplo. As palavras mudaram, mas a essência é a mesma. Em

ambos os casos, trata-se de uma tentativa de disfarçar a incompatibilidade de uma escola tecnocrática e conservadora com aquilo que Paulo Freire definiu como “educação para a prática da liberdade”. Com isso, pretendem fortalecer o viés autoritário da instituição escolar e blindar os jovens do contato com o contraditório, isto é, com a teoria social e com o respeito à diversidade (VASCONCELOS, 2016, p.81),

E por falar em Paulo Freire, que também era professor, patrono da educação brasileira, temos visto frequentemente a sua difamação e a desqualificação de suas obras e do seu legado, através de ataques gratuitos na imprensa e nas redes sociais, pelo atual presidente da República, o ministro da educação e outras autoridades ligadas ao governo, que acusam os seus métodos utilizados no ensino brasileiro de “doutrinadores”, comunistas e marxistas e relacionam suas ideias ao baixo resultado do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

Os livros didáticos escolares em nosso país, principalmente os da disciplina de história, também se tornaram alvo de diversos ataques e críticas no atual governo. Os livros estão sendo acusados de trazerem distorções, informações erradas, defasadas ou tendenciosas. O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, enquanto política pública tem sido questionada, e sua validade e utilização estão sendo colocados em xeque. O livro didático vem enfrentando muitos desafios com interesses políticos, ideias, e até mesmo uma censura velada.

No início do mandato do atual presidente, por exemplo, o ministro da educação, Ricardo Vélez, em entrevista concedida ao Jornal “Valor” e publicada no El País Brasil, prometeu mudanças progressivas nos livros didáticos de História, por uma “visão mais ampla” da ditadura, afirmando que não ocorreu um golpe militar em 1964 no país e defendendo que a ditadura “foi um regime democrático de força, porque era necessário naquele momento”. Na ocasião, o ministro fez questão de ressaltar que “o papel do MEC é garantir e regular a distribuição do livro didático e preparar o livro didático de forma tal que as crianças possam ter a ideia verídica, real, do que foi a sua história”³².

O presidente da República e o atual ministro da educação, ambos defensores do Projeto Escola sem Partido, defendem mudanças nos livros didáticos, afirmando que atualmente eles têm “muita coisa escrita” e que é preciso “suavizar”. Enfatiza-se a necessidade de se fazer uma “limpeza”, substituindo os antigos por novos “livros sem ideologias”, ao mesmo tempo em que propõem a revisão acerca das versões apresentadas nos

³² Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/04/politica/1554334968_202816.html Acesso em 29/08/2019.

livros de história sobre alguns acontecimentos históricos, como o golpe de 1964 e a ditadura militar, por versões mais amplas.

Percebe-se que quando há um debate público em torno do ensino da história no Brasil é essa a narrativa que tem sido mais utilizada. Considerando que a narrativa histórica pode ser vista como uma tomada de poder por grupos sem poder e observando os diversos esforços do Estado brasileiro ao longo do tempo em disputar essas narrativas em torno dos fatos e acontecimentos históricos apresentados nos livros didáticos de história, passaremos a analisar as representações e narrativas acerca dos conceitos de fascismo e nazismo em duas das coleções de história utilizadas atualmente no ensino médio, aprovadas na última escolha do PNLD, em 2018, num cenário de forte polarização política no país, com proposta de elaboração e aprovação de uma nova BNCC e reformas educacionais em curso e fortes indícios de autoritarismo nesses processos, observados nas circunstâncias em que se desenrolaram, e nos diversos desafios colocados ao ensino de história no Brasil no tempo presente.

Antes disso, faremos uma breve discussão sobre a história do tempo presente, por se tratar de um campo relativamente novo de estudo, destacando as possibilidades e os desafios encontrados nessa proposta de pesquisa histórica e disciplina escolar. Também consideramos oportuna uma reflexão acerca da construção dos acontecimentos históricos nos livros didáticos e para isso analisaremos um pouco da história do livro didático no Brasil, desde sua criação e as estruturas curriculares da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, recém-implantada na educação nacional.

CAPÍTULO 2

O TEMPO PRESENTE E A CONSTRUÇÃO DO ACONTECIMENTO HISTÓRICO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Durante muito tempo prevaleceu entre os historiadores a ideia de que somente a distância temporal do passado e do tempo dos acontecimentos garantiria a isenção de emoções necessárias para o campo dos estudos históricos, o que delimitava de forma bastante rígida os limites de sua atividade e os conteúdos que passariam a ser contemplados nas pesquisas historiográficas e estariam presentes nos livros didáticos e seriam estudados na disciplina histórica.

A visão de que o objeto de estudo da história é o passado distante não é algo superado e está longe de ser um pensamento exclusivo dos historiadores conservadores, encontrando ainda entre os historiadores contemporâneos certa resistência. A razão para isso tem suas origens no século XIX, com a institucionalização da História enquanto disciplina universitária, cuja principal atribuição era interpretar o passado.

Podemos dizer que o tempo presente faz referência a um passado que é atual ou que está em processo permanente de atualização, se inscrevendo nas experiências examinadas e influenciando nas projeções de futuro idealizadas por sujeitos ou comunidades. O regime de historicidade do tempo presente possui assim, diferentes dimensões, sendo marcado por uma temporalidade em curso próximo ou vizinho a processos, com tensões e repercussões de curto prazo e sujeitos históricos ainda ativos, o que pode acabar conferindo um sentido de tempo provisório.

O que distingue a história do tempo presente das temáticas históricas com recortes mais longos do passado é a proximidade dos historiadores em relação aos acontecimentos, pois são praticamente contemporâneos de seus objetos de estudo. A configuração da história do tempo presente está relacionada à dimensão temporal presencial. Nas palavras de Chartier (1996, p. 216) “o historiador é contemporâneo de seu objeto e, portanto, partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais”.

O estudo de fenômenos da história do Tempo Presente, como o fascismo, está na ordem do dia, não apenas como campo de pesquisa acadêmica, mas também como um tema desafiador para os historiadores, tanto do ponto de vista ético quanto político. O presente inconstante e descontínuo demonstra a necessidade de se firmar e afirmar-se diante dos

acontecimentos momentâneos, uma vez que a compreensão do que é o passado, pode ser o ontem, aquilo que está próximo do hoje.

Embora o fascismo se constitua um tema clássico da história do Tempo Presente e talvez um dos fenômenos históricos com a mais ampla e contraditória bibliografia, é importante ressaltar que, somente após a década de 1980 houve uma retomada no interesse por novas abordagens e teorias explicativas sobre esse fenômeno. Para Silva (2000):³³

Tal fato se deve fundamentalmente a três razões: I. Após os anos 50 do fim da Segunda Guerra Mundial, vários países como os Estados Unidos, a Inglaterra e a Federação Russa começaram a publicar seus arquivos. Grande parte referente ao fascismo; II. A reunificação alemã a partir do fim do muro de Berlim, em 1989, possibilitou a devolução e abertura de arquivos especificamente dedicados ao fascismo, como o Centro de Documentação de Berlim (antes de posse dos Estados Unidos) no qual estão incluídos os arquivos da Gestapo; III. E por fim, mas talvez de suma importância, o ressurgimento do fascismo como movimento de massas em países como a França e Itália e Federação Russa ou na própria Alemanha, obrigou os pesquisadores a rever as análises do fascismo que o vinculavam diretamente a conjuntura do pós-primeira Guerra Mundial. Assim, a historiografia anterior dos anos 80, de cunho por demais isso histórico, começou a abrir espaço para análises mais conceituais, onde o fenômeno fascista surge como uma possibilidade da moderna sociedade de massas e não apenas de um período histórico determinado e já vindo da Aventura humana (SILVA, 2000, p.113).

Hobsbawm, um dos historiadores mais reconhecidos no século XX, em suas observações defende que o tempo presente é o período durante no qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado. Na história do tempo presente, fenômenos como o fascismo e o nazismo, por exemplo, com fortes evidências de retorno de suas ideias na atualidade, podem servir como recortes temporais e campos constitutivos de estudo de um passado recente, pela existência de uma memória social viva, mesmo diante das dificuldades para estabelecer critérios precisos para defini-los.

Delgado e Ferreira (2013), em suas análises, destacam que o tempo presente constitui um campo científico de especificidades e singularidades, pela sua própria definição, em que a noção de história do tempo presente está associada à ideia de um conhecimento provisório que sofre alterações ao longo do tempo. Isso significa dizer que:

Ela se reescreve constantemente, [...] mediante acréscimos, revisões e correções. Uma singularidade do tempo presente é a valorização do evento, da contingência e da aceleração da história. O trabalho do historiador enfrenta também as dificuldades, porque ele mesmo é também testemunha e ator de seu tempo e, muitas vezes, está envolvido nesse movimento de aceleração que o faz supervalorizar os eventos do tempo presente, especialmente porque os séculos XX e XXI têm sido mais ricos em grandes mudanças do que nos fenômenos de longa duração que necessitam de maior recuo. Por sua vez, essa singularidade de objeto deve nos alertar para a necessidade

³³ TEIXEIRA DA SILVA, F. C. Os Fascismos. In: REIS FILHO, D. A. (Org.); FERREIRA, J. (Org.); ZENHA, C. (Org.). O Século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. V. 3.

de buscar métodos e temáticas também específicos, como, por exemplo, a importância das cronologias antes das análises de conteúdo; a valorização dos períodos de ruptura e dos eventos políticos, a utilização das fontes orais e a busca de interdisciplinaridade. Graças aos esforços teóricos dos pesquisadores do IHTP, os debates e as restrições acerca das fontes e da objetividade vinculadas à história do tempo presente foram sendo paulatinamente superados (DELGADO e FERREIRA, 2013, p.22).³⁴

Para Lagrou (2007), a principal característica da história do tempo presente consiste na unidade temporal do sujeito e do objeto, daquele que estuda e o que ele estuda. Confere-se:

O período estudado não está fechado: não há esse elemento de alienação, de alteridade, que é próprio do estudo de períodos mais afastados. Não ocorreu ainda a ruptura cronológica entre o tempo dos acontecimentos e o tempo da escritura de sua história. Os paradigmas, os dados essenciais e a “armadura intelectual” que se tenta analisar o passado fazem parte do presente³⁵ (LAGROU, 2007, p. 36-37).

Essa nova perspectiva histórica, com as urgências e emergências do presente já podiam ser percebidas na primeira geração dos Annales, com Lucien Febvre e Marc Bloch, em 1929. March Bloch afirmava que “a análise do presente pode dar a régua e o compasso para a construção da pesquisa histórica” (FEBVRE, 1998 p.47). Já o segundo escrevia: “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado ” (BLOCH, 2001, p.65)³⁶.

O presente próximo, tornado objeto de estudo para os historiadores a partir dos anos 1970 na França, apesar das resistências, vem ganhando legitimidade crescente como campo de estudo e pesquisa de historiadores e sugere reflexões epistemológicas e metodológicas urgentes. A dificuldade para sua legitimação como campo de estudo e os debates sobre a definição dos marcos temporais da história do presente, suas relações com as memórias e as comemorações, os usos políticos do passado, as pressões sociais, a emergência de temas ainda não muito explorados, são alguns dos inúmeros desafios colocados aos historiadores na atualidade, que acabam servindo também como estímulo para o reconhecimento e legitimidade da história do tempo presente.

Todavia, de acordo com Chauveau e Tétart (1999, p. 13), foi somente a partir da criação do IHTP em 1978, que se pôde perceber a emergência dos “retornos” do político, do fato, e dos testemunhos do tempo mais próximo, principalmente os do pós-guerra. O intuito

³⁴ DELGADO, Lucília de Almeida Neves & FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História In Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013.

³⁵ LAGROU, Pieter. Sobre a atualidade da História do Tempo Presente. Tradução de Norma domingos In História do Tempo presente. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

³⁶ BLOCH, Marc. Apologia da história. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

do IHTP estava atrelado à defesa do campo historiográfico, pois em 1963 o livro “A história imediata”, escrito pelo jornalista Jean Lacouture traz um compêndio de pesquisas com recortes temporais próximos, particularmente dos anos 1930 e o pós-guerra.³⁷

Ramalho (2013), aponta como marco simbólico para a ênfase no presente e sua progressiva dilatação a Queda do Muro de Berlim. Segundo o autor:

O mal-estar gerado pelas guerras mundiais (...) o avanço da sociedade de consumo; o solapamento das identidades nacionais; o fortalecimento da globalização enquanto o processo de “compressão do espaço- -tempo”; tudo isso levou a uma ênfase no presente e sua progressiva dilatação desproporcional em relação às outras categorias do tempo – processo que possui como marco simbólico de consolidação a queda do muro de Berlim, em 1989. Nesse processo, o presente fechou-se sobre si mesmo, tornou-se o seu próprio horizonte, num afastamento cada vez maior entre espaço de experiência e horizonte de expectativa (RAMALHO, 2013, p. 151).³⁸

O historiador francês François Horta nos chama a atenção para a maneira como as sociedades contemporâneas têm lidado com o tempo presente. Se durante o século XIX os historiadores acreditavam que as sociedades caminhavam em direção ao progresso e o futuro era encarado como algo promissor, no contexto atual a crença no futuro apresenta-se cada vez mais incerta, tornando esse futuro em presente, o que o autor denomina ‘presentismo’.

Segundo Hartog (2013), “a formação da ordem presentista do tempo ocorreu ao longo do século XX, o qual “se, em primeiro lugar ele foi mais futurista que presentista, terminou mais presentista do que futurista” (p. 140)” e “sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato” (p. 148). “A economia midiática do presente não cessa de produzir e de utilizar o acontecimento, [...] com uma peculiaridade: o presente, no momento mesmo em que se faz, deseja olhar-se como já histórico, como já passado” (HARTOG 2013, p.149-150).

Quando se fala em colocar em prática na educação escolar a História do Tempo Presente, as resistências são maiores do que as enfrentadas para se legitimar enquanto campo de estudo acadêmico. Romper com a cultura de uma história ensinada nas escolas que ainda insiste em fornecer uma orientação única e linear dos fatos e acontecimentos históricos é, sem dúvidas, um enorme desafio. Essa visão de conhecimento histórico naturalizada, inclusive presente em muitos manuais didáticos, não atenta para a dimensão da construção desse conhecimento e as diferentes interpretações possíveis apresentadas.

³⁷ CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (Org.). Questões para o presente. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

³⁸ Ramalho, Walderez Simões Costa. O presentismo e a realidade brasileira em perspectiva. The presentism and the brazilian reality in perspective. Publicado na Revista: História da historiografia, Ouro Preto, n. 14, abril de 2014, p. 148-154. Doi: 10.15848/hh.v0i14.656. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/download/656/453/> Acesso em: 25/01/2020

O desenvolvimento da história do tempo presente no espaço escolar levanta problemas, mas também pode ser encarado como útil para se tratar a memória e os processos históricos de modo menos simplista do que costuma ser apresentado pelo senso comum. O professor ao fornecer aos alunos várias concepções de tempo e temporalidades, com indicações que auxiliem no entendimento dos métodos de construção do saber histórico e de sua relação com a memória, cria subsídios para o entendimento dessas temporalidades que envolvem o conhecimento histórico. Essa é uma tarefa imprescindível do historiador e que exige do professor o domínio de múltiplos conteúdos e linguagens que ajudem o aluno a entender esses processos e desenvolver um senso crítico.

Acreditamos que a história do tempo presente é um espaço privilegiado para esse exercício. Vivemos a chamada Era da Pós-verdade, caracterizada pelo aumento da tendência de que nossas emoções e perspectivas pessoais em relação aos acontecimentos norteiem nossas escolhas e discursos mais do que os fatos e as evidências em si. A última década do século XX e a primeira do século XXI representaram um momento em que a televisão e a internet, se expandiram no mundo, se tornando acessíveis a uma grande parcela da população mundial, revolucionando a comunicação, diminuindo drasticamente as fronteiras e a distância entre as pessoas e modificando as relações pessoais, familiares, profissionais e comerciais.

A imagem passou a ser cada vez mais utilizada com interesse, como uma ferramenta de manipulação da memória e de conteúdos históricos, influenciando na elaboração/reelaboração, construção/desconstrução dos processos sociais, políticos e culturais em cada país, impactando e determinando comportamentos, discursos e posturas em escala global. Nesse sentido, no que diz respeito à manipulação dos fatos históricos, tomando como base o acontecimento do nazismo alemão, por exemplo, Neves e Porto Jr. (2007), afirmam que:

O fato histórico pode ser utilizado não apenas como objeto de conhecimento, mas como arma de poder e coerção, capaz de destruir (...). Por exemplo, reconhecemos como verdadeira atrocidade os atos realizados contra os judeus e diversos outros grupos étnicos durante a Segunda Guerra Mundial, porém diversos “olhares” já foram lançados sobre a temática nos últimos anos. Alguns desses não mantêm a mesma visão sobre o massacre: parece haver uma movimentação para o “embranquecimento” do ato calamitoso. De forma romanceada, escritores e cineastas, parecem priorizar os protagonistas como heróis, pessoas dignas e o ato em si – da mais astuta e elaborada crueldade – torna-se um mero apêndice. Elevados a posição de destaque, muitos tornam-se modelos de grupos e jovens que, sem a devida orientação, não conseguem diferenciar a ficção – romanceada, poética, cheia de possibilidades filosóficas – do real, com toda a crueldade que os atos assumem (...). A manipulação dos fatos tornou-se a arma predileta de governos com tendências autoritárias. Foi assim na Era Vargas e no período militar e é assim na “guerra” contra o terrorismo. O fato foi transformado em imagem que, por sua vez,

foi montada, remodelada e adequada às necessidades de cada grupo (NEVES e PORTO JR, 2007, p. 62-63).

As mídias digitais e a internet trouxeram mudanças substanciais em todas as esferas da vida humana. As relações sociais foram fortemente impactadas com o uso das redes sociais que passaram a ser amplamente utilizadas por um público cada vez mais precoce, atingindo um novo patamar de usabilidade e interação entre milhões de usuários espalhados pelo globo. Essas mudanças podem ser percebidas em todos os espaços de interação, inclusive na escola, onde em muitas delas, equipamentos dotados de uma infinidade de recursos tecnológicos estão presentes em sala de aula e, tornaram-se parte integrante do material escolar.

Embora exista uma clara diferença entre como o acontecimento é entendido e abordado pela historiografia tradicional e pelos meios de comunicação, ambos aceitam que o acontecimento deriva do fato entendido como o episódio desencadeador de mudanças na realidade social. O acontecimento existe em função do relato que se faz dele, tanto a história, quanto a comunicação criam versões de suas especificidades.

Nesse sentido, Pereira³⁹(2007), acredita que:

A introdução de uma série de novos objetos de estudo e de ensino no campo da História, promoveram modificações importantes e definidoras na historiografia e no ensino de História. Abandonamos definitivamente a ideia do documento como o espaço mesmo da verdade e reconhecemos que a escrita da história é discurso e, como tal, é uma construção que se dá no presente, segundo determinadas disposições do saber e conforme o estado da luta política. Como discurso, o relato histórico passou a ser visto como algo que dá sentido ao passado, mas encarna aspirações do presente (PEREIRA, 2007, p. 158).

Nesse novo cenário, as aulas de História foram modificadas substancialmente e deixaram de ser um espaço fechado de estudo de grandes acontecimentos consagrados da História universal, passando a ser um local de debate intenso e politizado sobre o cotidiano da sociedade e sobre as questões que exigem intervenção política. Ensinar História se tornou um modo de inserir os estudantes nas interações sociais, estimulando-os a participar dos processos políticos e emitir opiniões sobre as questões da sua realidade social.

Um dos principais desafios do ensino de história na atualidade talvez seja compreender qual o papel desses acontecimentos do tempo presente no currículo da disciplina escolar de História, o que implica ultrapassar os limites do mero presentismo e do anacronismo, tão frequentes nas relações entre presente e passado, na sala de aula.

³⁹ PEREIRA, Nilton Mullet. O ensino de história e o presente. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n.1, p. 151 – 156, jan. / jun. 2007.

De acordo com Thompsom (1995):

Vivemos, hoje, em sociedades em que a difusão de formas simbólicas através dos meios eletrônicos se tornou um modo de transmissão cultural comum e, sobre certos aspectos, fundamental. A cultura moderna é, de uma maneira cada vez maior, uma cultura ‘eletronicamente mediada’, em que os modos de transmissão orais e escritos foram suplementados – até certo ponto substituídos – por modos de transmissão baseados nos meios eletrônicos (THOMPSON, 1995, p. 297).

A Internet alterou também a forma como guardamos e procuramos informações, realizamos negócios, nos comunicamos e nos relacionamos com outras pessoas, redimensionando as dimensões espaciais e temporais, provocando uma revolução no modo de pensar. A internet tem sido amplamente utilizada por estudantes para realização de tarefas escolares, atuando como uma biblioteca virtual, organizada de maneira absolutamente diferente das bibliotecas convencionais de materiais impresso.

Diante dessa nova realidade tecnológica, o debate sobre as novas mídias que substituiriam o livro didático impresso e até mesmo o professor ganharam destaque. Para Pinsky ⁴⁰ (2007)

Diante da difusão das novas tecnologias globais, questiona-se e até duvida-se da eficácia educacional dos livros (considerados, com frequência, um meio de comunicação desinteressante e obsoleto), da utilidade dos professores como agentes de ensino (tidos como comunicadores inábeis e incompetentes) e das propostas curriculares ligadas às realidades nacional e local (vistas como inadequadas e ultrapassados) (PINSKY, 2007, p.17).

Nos anos 2000, com o avanço das redes sociais, as discussões e as informações ficaram mais democráticas, acessíveis e facilitadas com o surgimento e expansão dessas comunidades online e as trocas de mensagens em tempo real. A proliferação de sites, chats e a popularização das redes sociais como o MSN e Orkut (2000), o Facebook (2004), o Twitter (2006), WhatsApp (2009) e o Instagram (2010), criou-se uma rede ou teia global de computadores e smartphones, intensificando os debates, graças ao grande potencial gerador e propagador de ideias compartilhadas nesses ambientes virtuais no mundo todo.

No universo das redes sociais, se proliferam confusões de todo tipo, desde as que questionam se o nazismo é, ou não uma ideologia de direita, e se houve mesmo um holocausto judeu, havendo ainda aqueles que dominam as teorias que conhecem todo o horror e crueldade desses acontecimentos, e mesmo assim simpatizam, defendendo a existência do autoritarismo como fundamental para manutenção da ordem social. Nesses tempos de

⁴⁰ PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: História na sala de aula: Conceitos, práticas propostas. Org. Leandro Carnal, São Paulo: Contexto, 2007. (2007) acredita que

incertezas e de inseguranças, movimentos da sociedade se voltam para promessas de novas explicações a esses fenômenos e buscam modos de conservar o estabelecido, externando seu desejo de transformação ou permanência.

Em 2017, um adolescente de 14 anos, disparou em plena aula nos colegas de classe no colégio Goyases, em Goiânia, matando dois e deixando quatro feridos. O estudante usava um perfil no Skype com o codinome Adolf e tentava convencer os amigos da mesma idade que o nazismo havia sido positivo para a humanidade⁴¹. Após o ocorrido, o pai de um dos melhores amigos do jovem resolveu vasculhar as conversas que o filho mantinha com o atirador na internet através do Skype e se deparou com várias mensagens do bate-papo, travado entre abril e outubro de 2017, nas quais é possível concluir que o garoto tirava tais ideias de sites de notícias falsas e de teorias da conspiração, como as que propagam que o holocausto dos judeus foi uma farsa e que as imagens dos campos de concentração foram montadas.

Em 2018, três dias após o resultado das eleições para presidente, outro episódio chamou a atenção, ao evidenciar a presença do fascismo entre nós. O fato foi registrado na UFCA – Universidade Federal do Cariri, na cidade de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará. Uma pichação de cunho homofóbica, junto com o símbolo do nazismo, foi encontrada num dos banheiros onde se lia: “Viados da UFCA se preparem para morrer”, escrito acima de duas suásticas. O fato teve bastante repercussão chegando a ser noticiado nos jornais de maior circulação do estado.

Ilustração 1: Imagem do banheiro da UFCA circulada em grupos de WhatsApp



Fonte: (O autor, 2020)

⁴¹ O crime aconteceu numa escola da rede particular de Goiânia em 20 de outubro de 2017. Na ocasião dois estudantes morreram e outros quatro ficaram feridos. O suspeito pelos disparos cursava na época o 8º ano. Ele é filho de policiais militares. Segundo testemunhas o adolescente estava dentro da sala de aula e, no intervalo, tirou da mochila a arma que pegou da mãe em casa, e efetuou os disparos. Em seguida, quando ele se preparava para recarregar o revólver, foi convencido pela coordenadora a travar a arma.

No dia 13 de março de 2019, dois ex-alunos da Escola Estadual Raul Brasil, na Grande São Paulo, invadiram a escola e mataram sete pessoas, sendo cinco alunos e dois funcionários e feriram outras onze. O episódio que ficou conhecido como o Massacre de Suzano também nos chama a atenção pelo fato das investigações apontarem que os assassinos utilizavam com frequência a deep web numa Lan House do bairro e jogarem constantemente jogos on-line de combate com armas.

Em 04 de março de 2020, no colégio particular Santa Maria, um dos mais tradicionais do Recife, um grupo de 11 estudantes com idades entre 16 e 17 anos, fez saudações nazistas em sala de aula durante campanha de um deles para ser o orador da turma. A imagem foi postada pelos próprios estudantes em uma rede social, na conta @militancia.2020, que foi removida algumas horas depois. Abaixo, a imagem em questão mostra o exato momento em que o candidato a orador ocupa o local do professor para fazer o mencionado discurso⁴².

Ilustração 2 - Imagem de alunos fazendo saudação nazista em sala de aula

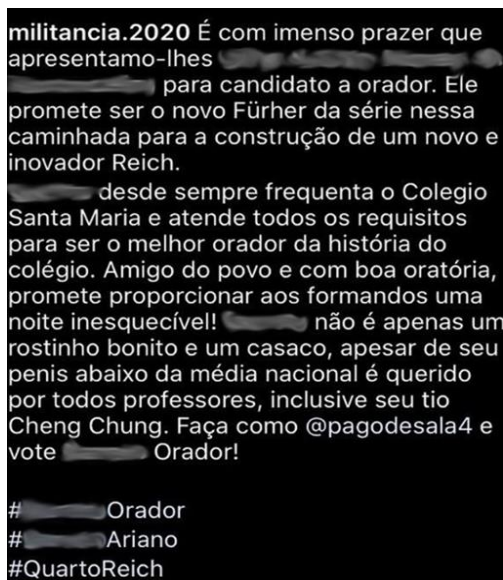


Fonte: (Reprodução/Redes sociais, 2020)

Além das citações diretas ao nazismo feitas pelo candidato a orador, o texto do post utilizado para apresentar o candidato nas redes sociais, apresenta as hashtags com o nome do aluno, seguido da palavra ariano. A promessa é que o candidato seria o “novo Führer da turma durante a caminhada para a construção do novo e inovador Reich”, por possuir todos os requisitos para o ser o melhor orador da história do colégio: ser amigo do povo e ter boa oratória, prometendo ainda proporcionar aos formandos, uma noite inesquecível, conforme podemos observar abaixo no print que se tornou público.

⁴² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/alunos-de-escola-do-recife-fazem-saudacao-nazista-em-sala-e-postam-imagem-em-rede-social.shtml> Acesso em: 10/03/2020

Ilustração 3 - Print feito de mensagens de grupos virtuais



Fonte: (Reprodução/Redes sociais, 2020)

Esses são apenas alguns casos, que devido sua gravidade, ganharam repercussão na mídia. É possível que muitos outros episódios como estes, ocorridos dentro de escolas pelo Brasil, sejam divulgados simplesmente como conflitos corriqueiros típicos do universo escolar, deixando de ser caracterizados como crimes, agressões e intimidações com motivações semelhantes contra colegas e professores, permanecendo no anonimato. Se investigados com mais critérios, podem revelar aspectos sombrios e baseados em ódio extremo, perpassado por gerações e alimentado por fontes diversas. Nos exemplos mencionados, o que mais chama a atenção em todos, é o flerte com ideias fascistas. A intolerância parece ter se tornado a palavra de ordem do dia.

Essas ocorrências revelam uma relação preocupante entre o uso da internet e das redes sociais pelos jovens estudantes e os crimes ocorridos nas escolas. E mais do que isso, nos provoca no sentido de refletir sobre o ensino de história e as narrativas acerca de fenômenos como o fascismo e o nazismo. 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.

Por ser uma matéria que está em evidência na ordem do dia, tendo se tornado comum o debate nas redes sociais, temos observado constantemente pessoas expressarem seus

pontos de vista nesses espaços, mesmo sem muita informação aparente, num debate bastante polarizado e muitas vezes extremista entre esquerda e direita. O termo fascismo é mais do que uma palavra que vem ganhando força nos protestos de ruas e nas discussões políticas na internet no Brasil e no mundo. Definir o fascismo com precisão não é uma tarefa simples. E isso não é apenas uma impressão, é um fato.

O interesse pela temática parece não está simplesmente na política fascista, mas, sobretudo nas táticas fascistas como mecanismo para alcançar poder. Quando aqueles que empregam essas táticas chegam ao poder, os regimes que eles praticam são, em grande parte, determinados por condições históricas específicas. O que aconteceu na Alemanha foi diferente do que aconteceu na Itália. A política fascista não conduz necessariamente a um estado explicitamente fascista, mas é perigosa de qualquer maneira.

Um estudo feito pela antropóloga da Unicamp Adriana Dias, uma das primeiras a realizar pesquisas sobre a ascensão da extrema-direita nos anos 2000, publicado em 2019, identificou a existência de 334 células de inspiração nazista em atividade no Brasil. Segundo o estudo, a maioria se concentra nas regiões Sul e Sudeste, mas há registros também no Nordeste e Centro-Oeste. A pesquisa revelou ainda a existência de mais de 6.500 endereços eletrônicos de organizações neonazistas somente em língua portuguesa e dezenas de milhares de neonazistas brasileiros em fóruns internacionais.

De acordo com o estudo, o estado com mais células é São Paulo, com 99 grupos, dos quais 28 estão localizados na capital paulista, seguido por Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. A pesquisa demonstra também que em estados onde não existiam registros de atividades até pouco tempo, movimentos do tipo começam a ganhar corpo.

Uma matéria exibida no Fantástico, em 07 de junho de 2020, revelou que a busca pelo termo fascismo no Google, entre os dias 29 de maio e 05 de junho desse ano aumentou em +1126% no Brasil e +764% nos EUA, em relação à semana anterior, atingindo o pico recorde na série histórica desse tipo de pesquisa da plataforma do Google Trends ⁴³. A pesquisa demonstrou ainda que nunca antes o fascismo foi tão buscado na internet por brasileiros e americanos como agora. A procura pela palavra antifascismo também aumentou mais de 5.000%, no mesmo período de referência. O termo fascista tem sido usado de maneira banalizada, recorrentemente sendo utilizada como um xingamento.

Não se pode ignorar o fato de crianças e jovens acessarem diariamente esses conteúdos que circulam nas redes sociais e nos meios de comunicação em suas casas ou

⁴³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yosWMjFgGg&t=71s> Acesso: 23/06/2020

outros espaços de educação, através da televisão, smartphones, tablets ou outro equipamento transmissor e receptor de dados conectados à internet. Diante desse cenário, onde a atenção do aluno está cada vez mais distante da lousa e cada vez mais focada nos aparelhos celulares e nas redes sociais, fica cada vez mais difícil, para pais e professores ter um controle no tocante aos tipos de conteúdo acessados pelas crianças e jovens.

Além disso, cabe mencionar a grande quantidade de produções e a difusão de conhecimentos fora da escola sem elementos epistemológicos que questionam todo o arcabouço histórico muitas vezes sem argumentação sólida sobre os fatos e acontecimentos históricos, desqualificando os trabalhos e as pesquisas comprovadas. Acreditamos que pela manipulação dos conteúdos históricos é possível dirigir as consciências ou as memórias coletivas.

Para Meneses (2018):

A produção realizada pelos meios de comunicação se tornou um espaço extremamente importante, não apenas para a produção de acontecimentos, mas também de conhecimentos históricos. Uma escrita por vezes nervosa e, em muitos casos sistematizada, que acabou por fundar novas formas de produção de conhecimento histórico no tempo presente (MENESES, 2018, p. 161).

Nesse sentido, Thompson (2008), afirma que a mídia desempenha um importante papel no andamento dos acontecimentos e nas nossas experiências mediadas. Para o autor:

A mídia se envolve ativamente na construção do mundo social. Ao levar as imagens e as informações para indivíduos situados nos mais distantes contextos, a mídia modela e influencia o curso dos acontecimentos, cria acontecimentos que poderiam não ter existido em sua ausência (THOMPSON, 2008, p. 106).

Os conteúdos que passaram a circular diariamente nas redes sociais impactaram no dia-a-dia da sala de aula. A liberdade de expressão tem sido utilizada para difundir discursos de ódio e muitas vezes aquilo que é aprendido de ruim nas redes sociais ou fora do universo da escola, acaba sendo vivenciado na prática dentro do ambiente escolar.

De acordo com Glucksmann (2007, p. 15), o ódio não é um fenômeno irracional, restrito ao campo dos sentimentos obscuros, mas sim “um discurso, ou seja, mesmo que não resista a contra-argumentos ou que não apresente razões suficientes para sua própria manutenção, o ódio é uma expressão articulada, intencional e preparada por meio de uma linguagem verbal”.

Com seus ornamentos tradicionais – raiva, cólera, bestialidade, ferocidade – dos quais ele exhibe um arsenal completo, o ódio acusa sem saber. O ódio julga sem ouvir. O ódio condena a seu bel-prazer. Nada respeita e acredita encontrar-se diante

de algum complô universal. Esgotado, recoberto de ressentimento, dilacera tudo com seu golpe arbitrário e poderoso. Odeio, logo existo (GLUSCKSMANN, 2007, p. 12).

As intimidações, a coerção e as ameaças feitas nos perfis públicos a todo instante por usuários identificados ou fakes, revelam um ódio extremo, um total desrespeito a qualquer forma de pensar diferente. O isolamento, o suposto anonimato e a ausência de um interlocutor presencial no momento de construir raciocínios argumentativos para serem publicados e compartilhados nas redes sociais, manifestam um discurso construído que replica e radicaliza os conflitos da realidade social de maneira elaborada e sistematizada.

Em Eco (2011), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

A intolerância coloca-se antes de qualquer doutrina. Nesse sentido, a intolerância tem raízes ideológicas, manifesta-se entre os animais como territorialidade, baseia-se em relações emotivas muitas vezes superficiais – não suportamos os que são diferentes de nós porque têm a pele de cor diferente, porque falam uma língua que não compreendemos, porque comem rãs, cães, macacos, porcos, alho, ou porque se fazem tatuar [...] (ECO, 2001, p.114).

Mas, como nos esclarece Alves (2007):

Seria um equívoco pensar que estas características preconceituosas se resumem à essência fascista. O movimento é muito mais complexo que isto, por isso deve-se ter extremo cuidado na tentativa de classificar alguma atitude (principalmente violenta) como referência ao nazi-fascismo. Frequentemente, se vê na mídia insinuações como essas e que levam a uma banalização do termo, sintetizando o seu entendimento em uma única palavra: brutalidade (ALVES, 2007, p. 6).

A educação tem utilizado diversas possibilidades tecnológicas como alternativas modernas que facilitam o processo educativo através da inclusão de ferramentas digitais, facilitando e aperfeiçoando o uso das tecnologias pelos alunos e a realização de múltiplas tarefas em todas as dimensões, além de capacitar professores e alunos por meio da criação de redes sociais e comunidades virtuais, mas isso parece não ter sido suficiente para diminuir os discursos de ódio nas redes virtuais e a disseminação de Fake News.

As disputas em torno da forma como o passado se torna narrativa pública, compartilhadas nesses espaços de difusão, na escola e nos livros didáticos, muitas vezes representam estratégias conservadoras, expressadas nas constantes tentativas de revisionismo histórico e negacionismos, produzindo apagamentos das formas como a história e a memória sobre os acontecimentos do foram construídos e servindo para encobrir a violência e o autoritarismo do passado.

Mauad & Santiago (2019), sobre assunto, alegam que:

Em geral, quem nega o peso do passado são os perpetradores – aqueles a quem a história deve cobrar a conta dos massacres, etnocídios e genocídios. (...) O próprio revisionismo – enquanto fenômeno global que, no Brasil, tem servido para encobrir a violência e o autoritarismo de nosso passado – deve ser tomado como objeto de análise. Cabe compreender e explicar em que sentido os gestos negacionistas e revisionistas que questionam a história da escravidão ou a história da ditadura militar brasileira, por exemplo, são também reações violentas e autoritárias contra a democratização da história (MAUAD e SANTIAGO, 2019, p. 184).

Um desafio que se coloca para o ensino de história diante de tudo isso é fomentar nos estudantes uma atitude historiadora em tempos de presente contínuo, com estímulos ao esquecimento perante as novidades, ao mesmo tempo em que conflitos do passado ainda persistem no nosso presente. O apelo popular e midiático de eventos aparentemente superados, como o fascismo e o nazismo, continua a atrair leitores e seduzir pessoas, de todas as faixas etárias, no mundo todo.

No Brasil, basta visitar qualquer livraria nos dias atuais e passear pela seção de História para se deparar com uma grande quantidade de títulos a respeito do assunto com produções que negam o holocausto e que afirmam o nazismo como sendo de esquerda. As razões desse apelo vão desde o interesse pelo seu aspecto violento, genocida à atração ou fascínio pela glorificação estética da violência e de figuras como Hitler.

Mesmo com todas as tecnologias disponíveis nas escolas nos dias atuais, o livro didático ainda continua sendo uma das principais ferramentas pedagógicas utilizadas no ensino fundamental e médio, sendo muitas vezes o único recurso utilizado pelos professores em sala de aula. O livro didático é bastante explorado para a assimilação de conceitos em sala de aula sendo considerado um poderoso aporte para a prática docente. Os livros são instrumentos de divulgação de ideias, culturas, conceitos, crenças e valores. Em sua trajetória, os livros venceram enormes desafios, sendo muitas vezes censurados ou proibidos de circular, o que demonstra a sua importância na vida das pessoas e no desenvolvimento das sociedades. Levaria um tempo até adentrar no espaço escolar, como instrumentos de apoio na educação de crianças, jovens e adultos.

O material didático utilizado nas escolas carrega ideologias que, muitas vezes, podem parecer sutis, passando despercebidas; mas os livros didáticos são construções de ideias e valores que expressam uma ideologia específica de determinados grupos. Seja nas escolas públicas ou privadas, os manuais didáticos funcionam como instrumento de reprodução ideológica. Os manuais didáticos apresentam suas próprias ideologias, por meio de quem os escreve, e pelos órgãos governamentais de educação que os adota. A função social do ensino de história é formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as

capacidades intelectuais adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados.

O livro didático se bem utilizado pode ser um grande apoio ao professor e ao aluno, mas não deve ser transformado na única fonte de estudos e pesquisas. O conhecimento encontrado nele não pode representar um discurso impositivo, unitário e simplificado que reproduz “uma verdade”, sem possibilidade de ser contestado. Os livros didáticos devem ser considerados e utilizados como possibilidades pedagógicas, como um referencial, um recurso alternativo.

2.1 Estruturas curriculares e BNCC no Brasil: autoritarismo e conservadorismo

“A educação é arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

(Nelson Mandela)

Podemos dizer que a educação tem uma relação orgânica com a estrutura social a qual pertence, pois é parte desse todo. Para conhecer a educação de um país, é necessário compreender os interesses que dominam e organizam as relações econômicas, políticas e culturais. A grande questão que se coloca é que as realidades históricas oriundas dessas questões, nem sempre são previsíveis, pois são erguidas nas contradições que marcam as políticas e o ensino.

Nas sociedades capitalistas, a educação escolar é a forma de educação dominante. O saber é, portanto, um meio de produção, disputado pela classe trabalhadora que luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, e pela burguesia que tenta esvaziar a educação com uma concepção de currículo, que se expressa de forma explícita na definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares.

Nessa perspectiva, a questão curricular não pode ser reduzida a um simples problema técnico a ser resolvido por meio de modelos racionais, pois é preciso considerar a escola na sociedade contemporânea como um espaço de poder, multicultural, plural e povoada por diferentes grupos sociais e culturais, ausentes durante muito tempo nesse espaço. O currículo escolar não é uma soma aleatória de conteúdo. Ele é resultado de um sistema complexo que envolve relações de poder num processo histórico de conflitos em torno da definição do conhecimento. Essa tensão ultrapassa os muros da escola e mobiliza diversas forças e agentes sociais e políticos na luta por políticas públicas.

A escola pública brasileira sempre esteve moldada aos interesses das elites dirigentes do país, com um currículo voltado para a formação moral dos futuros legisladores e administradores do país, ou seja, voltada aos grupos sociais privilegiados. O ensino de história no Brasil, em muitos momentos, condensou bem essa relação entre educação e sociedade, contribuindo para manter uma estrutura social classista e conservadora. O principal objetivo do ensino de história era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política.

Abud (2017) sobre o assunto, afirma que:

O ensino de História tem sido o campo de batalha predileto para as controvérsias que se travam sobre o passado. Currículo, livros didáticos e o ensino de História em geral constituem um campo de intensa discussão ideológica sobre o uso do passado nas sociedades contemporâneas. [...]. As principais propostas para o ensino de História [...] tem cada vez mais que lidar com as sucessivas reformas que exercem papel transformador sobre currículos, livros didáticos e profissionais da educação. Como o ensino de História torna-se propriedade pública, tem que enfrentar sua relação com a memória, com as memórias e com as diferentes agências de memória desenvolvidas ao extremo, na virada do século XX para o século XXI (ABUD, 2017, p.13).

E dá continuidade, reconhecendo o currículo como um instrumento político da educação, considerando os conflitos, disputas e constantes intervenções que o mesmo pode sofrer. De acordo com a autora,

[...] são os aspectos curriculares as faces mais representativas das políticas públicas na área educacional. São também o caminho mais fácil para a intervenção do poder político na educação, como resultado de pressões de grupos hegemônicos da sociedade civil, por isso reformas curriculares não são fatos incomuns entre nós. A cada troca de grupos em nossos órgãos de poder, a cada posse de novos líderes políticos, surgem propostas de modificação de sistemas de ensino, a introdução de novos métodos ou simplesmente troca de conteúdos, especialmente no ensino das ciências humanas. [...] a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. É nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Em torno da História, giram os conhecimentos que nos permitem perceber ao tempo e local que vivemos. As concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola terão, certamente, papel importante na elaboração de nossas visões do mundo em que vivemos (ABUD, 2017, p. 14).

No Brasil, até a década de 90, a escola era para poucos e as condições de permanência nela, para os que conseguiam acesso, eram muito difíceis. Como consequência das desigualdades sociais históricas e do processo de expansão tardia da educação, para as camadas mais populares da sociedade, vimos ao longo desse tempo, práticas pedagógicas que muitas vezes contribuíram para preservação dessas diferenças e desigualdades, favorecendo

atos de violência, opressão, preconceitos e discriminação. A ausência de grupos como trabalhadores, pobres, negros, indígenas, gays e pessoas com deficiência, por exemplo, podia ser percebida não apenas no espaço físico, mas também na narrativa histórica escolar que prevalecia nos livros didáticos de história, utilizados na escola até o final dos anos 90.

A partir de 2003, no governo do presidente Lula, como resultado das pressões feitas por movimentos sociais, vimos serem introduzidas diversas políticas públicas afirmativas e de reparação, como: a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas, a utilização do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio como critério de acesso à universidade pública, a política de cotas, dentre tantas outras. Nesse período, pudemos observar uma tentativa de mudança do currículo escolar, com introdução de temas e versões que colocavam em evidência no livro didático a participação e o protagonismo de grupos até então silenciados pela História oficial do país.

A tentativa de introdução de uma suposta justiça curricular pautada na produção historiográfica da igualdade e nos interesses desses grupos menos favorecidos historicamente e economicamente excluídos parece ter incomodado ferozmente segmentos mais conservadores da sociedade brasileira, que sempre vislumbraram a educação como mecanismo de preservação do poder, necessária para a manutenção de antigas desigualdades perpetuadas no tecido social brasileiro.

Apple (2000, p. 40), argumenta que “se faz cada vez mais indispensável o desenvolvimento de diferentes propostas e projetos que constituam uma unidade descentrada, na qual variadas vozes se articulam em torno da oposição ao conservadorismo e ao autoritarismo cada vez mais presentes em nosso panorama educacional”.

O campo do currículo histórico no Brasil desfruta hoje de visibilidade e prestígio crescentes. Todo esse interesse em torno do currículo deve ser encarado com preocupação, uma vez que, embora as recentes discussões sobre políticas oficiais do currículo no nosso país apontem para o desenvolvimento de pesquisas e uma produção teórica significativa, com abordagens de novos temas e novas influências, é possível perceber que a nossa produção teórica ainda tem muita influência da literatura estrangeira e de autores que se consagraram na História tradicional, por suas visões e projetos conservadores e autoritários de mundo, que acabaram influenciando durante gerações na formação de professores de História e no ensino da disciplina, tanto na educação básica, quanto superior.

O modelo de ensino da disciplina histórica adotado no país durante muito tempo, baseado no “decoreba” e na reprodução automática do conhecimento, desfavorecia debates e impunha uma visão única de História, não priorizando a formação de cidadãos críticos e

conscientes a partir de reflexões mais profundas de como se davam os processos históricos. O conteúdo da disciplina de história, assim como os das outras disciplinas das ciências humanas são diversos e muitas vezes se faz necessário abordar uma quantidade enorme de temas em um curto espaço temporal, não sendo possível ao professor aprofundar a discussão sobre determinadas temáticas.

Enquanto em muitos países se diz que o objetivo do ensino de história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, no Brasil, o ensino de história ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinado a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação.

Nos países que viveram regimes autoritários, como é o caso do Brasil, percebemos que em muitos deles a educação foi utilizada como ferramenta de difusão e assimilação de seus ideais e como estratégia para seus líderes alcançarem seus objetivos. Seja promovendo reformas educacionais, interferindo diretamente ou indiretamente no ensino ou propondo mudanças no conteúdo dos livros didáticos, por exemplo.

O esforço em alterar o currículo de história e a disputa da memória social em cada país, pode ser percebido recorrendo-se a Hobsbawm (2013):

Ora, a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. De fato, na natureza das coisas não costuma haver nenhum passado completamente satisfatório, porque o fenômeno que essas ideologias pretendem justificar não é antigo ou eterno, mas historicamente novo (HOBSBAWM, 2013, p. 11).

No Brasil, durante muito tempo, o ensino de história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. A didática era baseada na simples narração de fatos selecionados e nos grandes feitos de certos personagens. A História era encarada de um ponto de vista linear dos fatos, não utilizava documentos oficiais como fonte histórica e valorizava de maneira exacerbada personagens consideradas heroicas, além de identificar o Brasil como uma extensão da Europa, expressando nossa identidade nacional como uma síntese das três raças (o branco, o índio e o negro), reproduzindo as práticas iniciais do ensino de História, ainda do período do Brasil Império.

Nas palavras de Caimi (2001):

Um dos mecanismos adotados para o fortalecimento do Estado- Nação, sobretudo nos períodos autoritários, foi a imposição de políticas educacionais determinadas a forjar a sociedade segundo interesses explícitos de manutenção de uma única

memória: a oficial. Assim, a história sedimentou-se no âmbito das políticas educacionais como uma disciplina central para a reprodução social e para o enquadramento intelectual dos jovens que passam pela escola. É evidente, entretanto, que, na sua dimensão prática, tais políticas governamentais nem sempre se impunham sem resistências. No processo de sua implantação, não raras vezes, elas sofriam a reelaboração, rejeição e/ou assimilação crítica por parte da comunidade educacional (CAIMI, 2001, p. 17).

Ainda de acordo com Caimi (2001), foi apenas na década de 1980, durante o processo de redemocratização do Brasil, que os pressupostos teóricos da História tradicional foram questionados. Até então prevaleceu a visão eurocêntrica, factual, heroica e política, pautada na memorização, na realização de exercícios de fixação e no direcionamento dos livros didáticos.

A década de 1980 foi marcada por um intenso debate em torno do ensino de história, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicação de coletâneas, etc. Revelando uma forte tendência para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina. Mas, foi somente a partir de 1985 que as discussões sobre reformas democráticas na Educação brasileiras, repercutiram nas novas propostas para o ensino de História, levando a uma produção diferenciada de materiais didáticos e à elaboração de novas propostas curriculares (CAIMI, 2001, p. 43).

Nos anos 90, o MEC - Ministério da Educação, divulga os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e Médio. Neles a historiografia sugerida apresenta-se atualizada, numa demonstração de esforço para superar o ensino tradicional. Novos objetos de estudo e metodologias são incorporados, estabelecendo as Diretrizes Curriculares e organizando o currículo escolar em áreas do conhecimento. Nessa reconfiguração a disciplina de História passou a integrar a área de ciências humanas e suas tecnologias, juntamente com a Geografia, a Sociologia e a Filosofia. De 1960 aos anos noventa a forma de produção dos livros didáticos passa de artesanal para industrial, por causa da demanda do mercado.

Na área de História, começa a surgir uma preocupação maior com os conteúdos, que se tornam mais críticos e completos. A história é a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos no mundo inteiro, o que demonstra a sua importância para a manutenção do poder. No Brasil, o debate sobre a História e o ensino de História nos dias atuais é latente e a iniciativa de projetos conservadores como o ESP - Escola Sem Partido denunciam práticas autoritárias.

Para Laville (1999):

Quando o ensino de História é criticado ou acusado, quando provoca debates [...] não é porque as pessoas se inquietam com o alcance dos objetivos de formação que

lhe são oficialmente atribuídos, mas em razão dos conteúdos fatuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino de História continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar. Vê-se aí o estranho paradoxo de um ensino destinado a uma determinada função, mas acusado de não cumprir outra que não lhe é mais atribuída (LAVILLE, 1999, p.127).

E complementa, afirmando que: “na maioria das vezes o que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino de história é a manutenção de uma determinada tradição (branca e cristã) e qualquer abordagem que evidencie minorias culturais (pobres, negros, indígenas, mulheres, etc.) será atacada” (LAVILLE, 1999, p. 128).

Nos anos 90 a educação brasileira passou a sofrer forte interferência de empresas privadas, que avançaram por todo o país com a venda de conteúdos educacionais e cursos de formação, que adquiriram muitas escolas particulares e passaram a definir o currículo em muitas redes municipais de ensino pelo país.

Nas palavras de Ricci (2019):

A educação pública brasileira se tornou objeto de desejos estranhos ao mundo da educação. Nos anos 1990, foi percebida como um grande mercado. Empresas se lançaram na captura das redes educacionais públicas. Começaram prestando assessorias técnicas e cursos de formação. Logo, avançaram sobre a venda de apostilas com conteúdos educacional e cursos de formação. Mais tarde, incluíram equipamentos de informática e programas educacionais. Até que começaram a adquirir escolas particulares e praticamente definir a concepção curricular de muitas redes municipais de ensino. Levantamento da ONG Ação Educativa de Grupos de Pesquisa em Políticas Educacionais (Greppe) identificou que, em 2013, 339 municípios brasileiros adotaram sistemas privados de ensino, sendo 159 deles em São Paulo. Em 2015, o número subiu para 182 das 645 cidades paulistas (RICCI, 2019, p. 107).

Logo em seguida a educação pública passou a ser alvo de investidas cada vez mais ostensivas que visavam desde o controle dos conteúdos ministrados nas aulas com propostas como as do projeto Escola sem Partido, com ofensivas cada vez maiores por partes de fundações e institutos que passaram a sugerir conteúdos e reformas educacionais. E é assim que essas empresas, com a colaboração de bancadas parlamentares ligadas aos interesses dessas empresas e religiosos propõe a formulação de uma BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC sempre foi uma aspiração de educadores, intelectuais e da sociedade brasileira, mas antes de tudo, uma exigência dos organismos internacionais. Sua gênese está na promulgação da Constituição Federal em 1988, que já previa no artigo 210 a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino

Fundamental. Mas coube a LDB - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, em seu artigo 26, viabilizar a orientação constitucional.

De acordo com o texto original:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e no estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.⁴⁴

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, criados em 1997, aos poucos foi se consolidando e em 2000 são lançados os PCNs para o Ensino Médio, mantendo adormecida a proposta de currículo comum. Em 2006 é criado o Movimento Todos pela Educação – TPE, constituído por fundações e instituições ligadas a grandes grupos empresariais, defendendo uma educação voltada para a capacitação dos estudantes para as novas relações econômicas e trabalhistas do século XXI.

Para Penna e Ferreira (2014),⁴⁵ embora o grupo se identifique como apartidário e plural, as suas ações demonstram entrelaçar política e educação e se aproximarem dos princípios do liberalismo econômico. Segundo os autores:

O poder econômico dos mantenedores do TPE favorece a realização de projetos com ampla repercussão, potencializada por intensa propaganda. O peso do grupo pode ser mensurado na constante presença de seus representantes na imprensa (televisiva, radiofônica e escrita) como referências a serem consultadas a respeito da educação. Paradoxalmente, raramente essas entrevistas/debates contam com especialistas em Educação. A influência do TPE se estende ao meio político, mantendo bom trânsito nas bancadas legislativas e nos poderes executivos. Entrelaçado ao TPE surgiu o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular – MBNC, em 2013. Com a missão de viabilizar a BNCC, o movimento usa a comunicação – especialmente sua página na internet – para divulgar os princípios da proposta, disponibilizar materiais e, mais recentemente, para estimular reflexões que condicionam o sucesso da Base à sua efetivação. [...]. De um lado, desde 2009, uma comissão com tradição intelectual e atuante na educação; mas que perdeu espaço para o grupo alinhado ao TPE/MBNC, por sua vez associado à esfera econômica e com trânsito político (PENNA e FERREIRA, 2014, p. 117).

Durante décadas foram produzidas diretrizes mais genéricas e discussões referentes ao currículo comum foram realizadas desde o mandato do presidente Lula, mas foi só a partir de 2013, no governo de Dilma Rousseff, que essas diretrizes foram repensadas e a BNCC começa a ser discutida. Em 2014 a Lei n. 13.005/ 2014, instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE com vigência de dez anos, estabelecendo vinte metas para melhorar a

⁴⁴ No ano de 2013, a educação infantil foi incluída como etapa da educação básica. A Lei n.12.796/2013 substituiu o termo “clientela” por “educando”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 29 de novembro/2019

⁴⁵ In: O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e à escola sem Partido.

qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular.

O processo de elaboração da BNCC teve início no primeiro semestre de 2015, no governo da presidente Dilma Rousseff, período de forte instabilidade política, através da Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015, que instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Seu processo de produção e organização reuniu membros de associações científicas representativas de universidades públicas das diversas áreas do conhecimento, do Consed - Conselho Nacional dos Secretários de Educação, da Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação e de representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional.⁴⁶ Em julho de 2015, um Seminário Internacional sobre a BNCC reuniu em Brasília, especialistas nacionais e internacionais para compartilhar e debater experiências de construções curriculares.

A equipe de História foi a última a ser constituída, tendo que acelerar o seu trabalho para cumprir o cronograma. Em setembro de 2015, o MEC publica o texto da primeira versão da BNCC, que ganhou destaque negativo pelos vetos feitos na área de História, pelo então ministro, Renato Janine Ribeiro, e as exigências de reelaboração e correção de ausências de conteúdos importantes para a formação dos alunos. Após as alterações serem feitas, o texto foi divulgado e teve início a segunda etapa.

A participação democrática que envolvia a participação da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas era o grande trunfo do processo. Mas, muitas críticas foram feitas a conteúdos de algumas áreas, reverberando incômodos e contestações. Entre os historiadores, as reclamações da retirada de conteúdos tradicionais da disciplina ganharam a imprensa, forçando o MEC a ampliar a comissão de historiadores indicados pela ANPUH – Associação Nacional dos Professores de História e a extensão dos prazos para todas as áreas, previsto para dezembro de 2015, até março de 2016.

Em março de 2016, a consulta online da primeira versão foi encerrada. A falta de transparência relativa a equipe do MEC e o não retorno para reavaliação pública das mais de 12 milhões de contribuições via site provocam novas críticas. A elaboração da apresentação final, feita internamente pelas Comissões Disciplinares, contrariou a proposta de construção colaborativa sendo escolhida de modo centralizado nos gabinetes. Em maio, o MEC divulga a segunda versão da BNCC. Por discordar do texto publicado, o grupo dos historiadores acabou

⁴⁶ As ideias, os participantes e os princípios defendidos pelo Movimento podem ser conhecidos em <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>

se desligando da Comissão Disciplinar, em mais uma demonstração das tensões e dos embates desse processo.

Já na segunda versão finalizada da Base, na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC” podia-se observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.

Historicamente, a classe empresarial tem atuado para subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida. Com efeito, a política educacional no Brasil tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares. (MARSIGLIA, PINA, MACHADO & LIMA, 2017, p. 6).

É importante lembrar que o processo de elaboração da BNCC se dá em meio a disputas políticas e econômicas, num momento político bastante polarizado e hostil da História política brasileira, marcado pelo acirramento ideológico entre a extrema-direita e os partidos de esquerda, que culmina com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, num processo considerado por muitos políticos, historiadores e cientistas políticos como um golpe parlamentar, mais tarde confirmado pelo seu vice, Michel Temer, em entrevista no programa Roda Viva concedida no dia 16/09/2019.⁴⁷

Em setembro de 2016, dois meses após a retirada da presidente Dilma Rousseff, o presidente Temer anuncia de forma abrupta a medida provisória 746 de reforma do ensino médio, atropelando o processo de construção da BNCC e gerando inúmeros protestos e ocupação das escolas por parte de estudantes Brasil afora. Em dezembro, aprova a EC 95, que congela os investimentos em educação e saúde por 20 anos. Apesar de toda a insatisfação, a reforma foi aprovada pelo Senado no dia 8 de fevereiro de 2017 e sancionada no dia 16 de fevereiro. Dentre os maiores retrocessos da reforma, está a determinação de que apenas 60% da carga horária seja ocupada por conteúdos comuns da BNCC e os outros 40% restantes do curso, o aluno poderá optar por 5 itinerários formativos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

De acordo com a reforma, a escola fica responsável por oferecer apenas um dos itinerários formativos, o que na prática significa que será levada em consideração apenas a

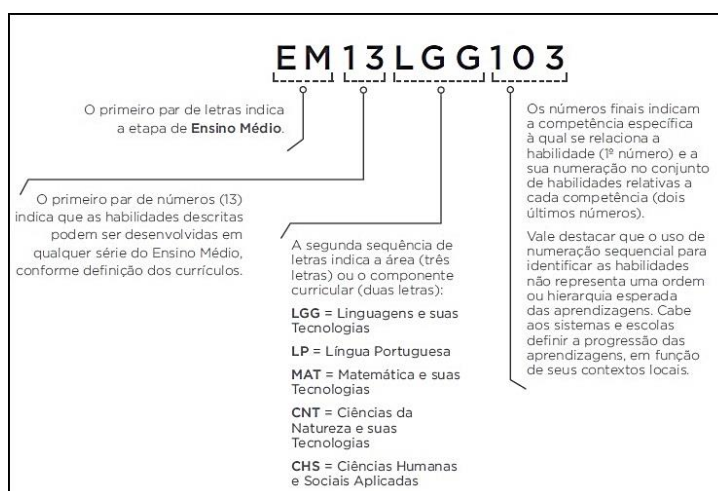
⁴⁷ A entrevista pode ser conferida na íntegra em: <https://www.youtube.com/watch?v=OGDCN8ikj8U>

necessidade de preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Entende-se que são os filhos das frações mais precarizadas da classe trabalhadora que ficaram restritos ao itinerário de formação voltada para o ensino técnico e profissional, cujo modelo também é discutível, empobrecendo ainda mais sua formação. Mais uma vez, fica assegurado que o conteúdo historicamente produzido pela humanidade está garantido para os filhos da burguesia, que em suas escolas de excelência permanecerão tendo a oferta plena dos conteúdos, legalizando-se assim o apartheid social da educação brasileira.

A terceira e última versão da BNCC foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) já em abril de 2017. Em dezembro, foi normatizada pelo CNE e homologada pelo MEC a BNCC do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A parte da BNCC referente ao Ensino Médio foi entregue ao CNE apenas em abril de 2018 e aprovada e homologada em dezembro do mesmo ano, passando a integrar a política nacional da Educação Básica como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

Ao contrário do que muitos pensavam, na BNCC não está prevista uma lista dos conteúdos a serem estudados em cada disciplina, em cada nível ou ano de ensino. Na parte do Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composta por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, especifica seis competências e define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios da grande área, num complexo sistema de códigos a serem utilizados, conforme podem ser observados na imagem explicativa a seguir:

Ilustração 4 - Print da versão digital da BNCC



Fonte: (Versão final da BNCC digital. p.34)⁴⁸

⁴⁸ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

De acordo com a BNCC, competência pode ser definida como a mobilização de conhecimentos, ou seja, os conceitos e procedimentos. As habilidades se traduzem como práticas, que podem ser: cognitivas e socioemocionais; atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Na competência específica de número 6 da BNCC, área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, por exemplo, está previsto que o estudante deverá ser capaz de “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (p.578)

A habilidade 02 dessa competência estabelece, através do código (EM13CHS602), sem fazer menção ao nazismo, fascismo ou qualquer outro regime totalitário, que o estudante de qualquer série do ensino médio, deverá conseguir:

Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual (BNCC, 2018, p. 579).

Na BNCC, as discussões sobre formas de organização do Estado, de governo e do poder são temáticas previstas no Ensino Fundamental e aprofundadas no Ensino Médio. No entanto, a sua dimensão formal como sistemas jurídicos complexos são apresentadas de forma muito ampla, não fornecendo elementos capazes de agregar a diversidade de temas de ordem econômica, social, política, cultural e ambiental e permitem, e, portanto, não oportunizando a discussão desses conceitos.

O conteúdo da BNCC vai impactar diretamente na sala de aula e isso tem gerado muita apreensão entre os docentes. Cabe ao professor identificar que competências e habilidades pré-estabelecidas se encaixam dentro da temática que será abordada. Levará um tempo até que os professores se apropriem e se acostumem com esse monte de siglas e corre-se o risco de, na prática, o exercício dessa operação nas escolas se resumir a um contínuo copiar e colar, se constituindo em apenas mais uma exigência burocrática a ser atendida.

O texto da BNCC prevê o “alinhamento” de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação, o que, considerando o pensamento do atual presidente e do

ministro de educação, podem representar na prática uma inclinação da educação para valores questionáveis do ponto de vista democrático.

As reflexões de Penna e Ferreira (2014, p. 119) apontam que o ensino de História proposto nas duas primeiras versões da BNCC estava centrado no processo histórico brasileiro, enquanto a terceira versão “valoriza a cronologia como eixo organizador dos conteúdos, que basicamente retoma o modelo quadripartite de inspiração eurocêntrica: antiga, medieval, moderna e contemporânea”. Percebe-se assim, que, na redação final da BNCC, optou-se por uma abordagem conservadora da História, que ameaça o caráter dinâmico do ensino, mantém o aluno distante do processo histórico brasileiro e o professor limitado intelectualmente a um código, condicionando-o a discutir questões sobre conteúdos sistematizados que não aprofunda reflexões sobre a realidade social.

Segundo Penna e Ferreira (2014):

Mesmo reconhecendo qualidades na BNCC, essa imbrincada relação política educacional/ mercado/ avaliação externa pode ser assaz perigosa para o funcionamento do sistema em médio prazo. Por esse ângulo, o hábil reproduzidor das exigências curriculares dentro do calendário escolar será o perfil do professor desejável. O processo crítico-reflexivo da História, essencial para a formação da cidadania, perderá espaço para a educação bancária, pela qual os alunos – e a competência docente – serão avaliados pela correspondência de conteúdos em exames elaborados por pessoas alheias ao cotidiano da sala de aula. (...) O horizonte delineia a silhueta de uma educação em História limitada à aplicação acrítica de componentes curriculares organizados por códigos, restringindo trabalhos mais abertos, inclusive interdisciplinares. No momento, a BNCC é realidade. Cabe a nós professores, saber como nos apropriarmos dela. Em todo caso, essa sistematização é um elemento importante para o controle em sala de aula. Nesse sentido, grupos que declararam guerra aos professores, procurando criminalizá-los sob acusação de “doutrinadores ideológicos de esquerda”, encontram na BNCC um aliado indireto (PENNA e FERREIRA, 2014, p. 121)

Acreditamos não se tratar de uma mera coincidência histórica o fato da Constituição Federal de 1988 já ter previsto a criação de uma Base Nacional Comum curricular e ela só ser iniciada quase 30 anos depois, sendo elaborada e aprovada de modo tão aligeirado, em apenas três anos, num contexto político tumultuado, onde grupos esquecidos ou negligenciados começam a ter voz ativa e começa a disputar a narrativa histórica, passando a fazer parte dela.

É mais curioso ainda constatar que o rumo e o ritmo podem ter sido mudados, depois de mudanças no processo iniciado por um grupo político com ideologias abertamente de esquerda, caracterizado por grandes avanços sociais e investimentos educacionais no país, muito atacado por grupos de extrema-direita e segmentos mais conservadores da sociedade, que com discursos pautados no ódio, acusavam o governo de tentar doutrinar crianças e jovens através de um suposto marxismo cultural e de instaurar o comunismo no país.

Para Moreno (2016):

O governo do Partido dos Trabalhadores, estabelecido a partir do ano 2003, representou uma mudança no que diz respeito ao investimento público e à concepção do papel do Estado na educação com aportes significativos em universidades e escolas técnicas federais, entre outros aspectos. Contudo, é forçoso reconhecer que, em relação à discussão curricular, houve elementos de continuidade das políticas públicas estabelecidas nos anos 1990 do século XX. Neste campo específico os projetos e investimentos que dizem respeito à questão da diversidade e da inclusão foram os que obtiveram maior ressonância. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), portanto, seria a primeira grande intervenção curricular promovida após doze anos de governo. Nem por isto, necessariamente, representaria, por si só, uma ruptura com concepções anteriores. Fruto das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE 2014) que estabeleceu 20 metas a serem cumpridas até 2020, a BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unificando 60% do conteúdo escolar nacional. O restante seria definido localmente, levando em conta o contexto regional (MORENO, 2016, p. 10).

A discussão sobre a concepção de currículo referendada na pedagogia histórico-crítica a partir das produções de Gama (2015) e Malanchen (2016) demonstra que o currículo pensado na BNCC está fundamentado na teoria pedagógica que tem como finalidade propiciar à classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos clássicos a partir da dinâmica curricular pautada nos eixos do conhecimento, organização escolar e normatização.

As reformas educacionais no Brasil e a questão curricular ao longo dos anos de 1990 e 2000 apontam para uma hegemonia dos aparelhos privados da classe empresarial e o predomínio do receituário neoliberal e pós-moderno expressados no processo de formulação da BNCC e nos princípios que norteiam o documento. Percebe-se, assim, que a finalidade principal de transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana mais uma vez foram submetidos às exigências do capital e aos interesses de grupos políticos e privados, traduzindo a BNCC como mais uma tentativa de esvaziamento da escola e do valor social do conhecimento histórico, fundamentais para o enfrentamento das injustiças sociais históricas.

2.2 Livros didáticos, as coleções de História do Ensino Médio e o PNLD 2018

No Brasil, os primeiros livros produzidos que se tem notícia datam de 1808, quando a família Real portuguesa veio para cá e trouxe uma máquina impressora. Isso nos permite afirmar que o nosso contato com livros foi bastante tardio se comparado, por exemplo, com os primeiros livros produzidos na Europa no século XV a partir da prensa criada por Gutemberg na década de 1450.

Alguns autores apontam que os primeiros manuais didáticos teriam sido utilizados no Brasil no século XIX, como um adicional à Bíblia, que além de ser o primeiro livro a ser produzido no país, era também o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas para complementar os ensinamentos que não estavam disponíveis nos livros sagrados. De acordo com Oliveira (1997, p. 26), “Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional”.

Embora outros autores acreditem que os livros sempre fizeram parte da cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no século XV quando os livros eram raros e os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Para estes, “Os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando.” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

As primeiras ideias sobre os manuais didáticos produzidos em massa, no Brasil, surgiram em 1929, quando foi criado o INL - Instituto Nacional do Livro, com o objetivo auxiliar na produção e legitimação do livro didático no âmbito nacional. Mas, foi apenas em 1934, no governo do presidente Vargas que o instituto começou a elaborar um dicionário nacional e uma enciclopédia e aumentar o número de bibliotecas públicas no país.

Em 1938, Gustavo Capanema, o então Ministro da Educação e Saúde sugeriu ao presidente Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, a criação de um decreto-lei com o intuito de fiscalizar a elaboração do livro didático, de modo que o governo passasse a controlar as informações que iriam circular dentro das escolas. Uma comissão foi criada em 1938 e foi estabelecido que, “a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde” (FERREIRA, 2008, p. 38).

Em 1964, com a implantação do Regime Militar, após o golpe de Estado, houve uma desmobilização do magistério, privatização do ensino, repressão e a divulgação de uma pedagogia no mínimo discutível, se considerarmos o surgimento nos currículos escolares de ideais da doutrina de segurança nacional, com o aumento da intervenção do estado nos assuntos sobre o livro didático, forte censura e falta de liberdade de escolha nos temas abordados.

Bezerra e Luca (2006) denunciam que:

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency

for Internacional Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava (BEZERRA E LUCA, 2006, p. 30).

Nesse recorte histórico, o livro didático tornou-se um instrumento de repressão e contenção do Estado, e sua distribuição passou a ser maciça para atingir estes fins. Nas palavras de Miranda (2004), a compra e a distribuição de livros didáticos no Brasil durante o Regime Militar receberam por parte do poder público, um tratamento específico, conforme podemos conferir:

A questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequência[sic], sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indelévels no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva. Deste modo, o uso do livro didático tornar-se um instrumento de repressão e contenção do Estado, e sua distribuição passa a ser maciça para atingir estes fins (MIRANDA, 2004, p. 3).

Na década de 60, visando uma maior aceitação do livro didático, foi o lançamento dos manuais dos professores, pela Editora Ática. “Estes manuais, além de trazerem a resolução de todos os exercícios propostos, forneciam (e alguns ainda o fazem) os planejamentos anuais e bimestrais prontos para o professor. ” (FONSECA, 1994, p. 139). A partir da década de 1970 a sociedade brasileira viu surgir inúmeras mudanças na constituição e política do livro didático e no final da década de 80 e início dos anos 90 começa um movimento de renovação dos livros didáticos, principalmente os livros de História. De acordo com Peres; Schirmer; Ritter (2015), o ensino de História durante os anos 70, em plena ditadura militar:

Era estritamente tradicional, com a valorização de personagens e de fatos políticos sobre os quais esses personagens atuaram. Um ensino estruturado de forma linear e factual, desenvolvido numa pedagogia de aulas expositivas, valorizando a memorização pelos alunos, obrigados a repetir o que era transmitido como verdade absoluta e irrefutável (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015, p. 203).

Durante mais de seis décadas, entre 1929 e 1996, muitas formas foram experimentadas por vários governos brasileiros, para que o livro didático chegasse às salas de aula. Mas somente com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE em 1997, e a transferência integral da política de execução do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos no Brasil. Nos anos 2000, o livro didático no Brasil se tornou uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial. Daí a preocupação do Estado e das editoras em publicar os livros que estivessem em perfeita sintonia com os programas curriculares de História, Geografia e demais disciplinas.

Atualmente, o Brasil possui o segundo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, perdendo somente para a China. O PNLD – Programa Nacional do Livro didático foi criado em 1937, durante a ditadura do Estado Novo, através do Decreto-Lei Nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que transformava o Instituto Cairú no Instituto Nacional do livro, com a finalidade de orientar o processo de produção, distribuição e avaliação dos livros e materiais didáticos destinados aos estudantes da educação básica em todo o território nacional.

O PNLD é, portanto, o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e que as primeiras iniciativas de fomentar um programa de governo com essa finalidade remontam a 1938, através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, prevendo a criação da Comissão Nacional do Livro – CNLD e estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. Mas, apenas em 1945, através do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é que foi consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

Conforme definido no art. 5º do Decreto-lei nº 8.460, de 26/12/1945,

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado (DECRETO-LEI nº 8.460, de 26/12/1945, art. 5º).

As interferências externas na política nacional do livro didático no país já podiam ser percebidas em 1966, durante a ditadura militar, quando foi feito um acordo entre o

Ministério da Educação - MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional - Usaid, com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, permitindo a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – Colted e assegurando ao MEC recursos financeiros suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

Somente no final da ditadura militar, com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, é que o PNLD passou a ser conhecido por essa nomenclatura. Já o primeiro “Guia de Livros Didáticos” foi lançado em 1996, dando início ao processo de avaliação pedagógica das obras inscritas para o PNLD. Os livros foram avaliados pelo MEC de acordo com critérios discutidos previamente e o procedimento foi se aperfeiçoando, de modo que é aplicado até hoje, sendo excluídos do Guia os livros que apresentarem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo. A disciplina de história só foi contemplada com essa política de distribuição do livro didático em 1997. Começando pelo ensino fundamental e nos anos seguintes, no ensino médio.

Apesar de em 2003, através da Resolução do conselho Deliberativo- CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003 ter sido instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM, o livro de história só foi incluído no PNLEM de 2008. A sua aquisição e distribuição integral só ocorreu em 2012. Nesse mesmo ano, o programa passou por mudanças, com a adoção de alguns recursos tecnológicos significativos e em 2014, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever no âmbito do PNLD, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos.

O material multimídia incluía jogos educativos, simuladores e infográficos animados, que passaram a ser enviados em DVD para as escolas que ainda não tinham internet. Os novos livros didáticos também passaram a trazer endereços on-line para que os estudantes acessassem ao material multimídia, complementando o assunto estudado, com a proposta de tornar as aulas mais modernas e interessantes.

Em 2017, o Governo Federal publica o decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, alterando os processos de avaliação e seleção dos livros didáticos no Brasil. A seleção dos livros didáticos que, antes previa o lançamento de dois editais de chamamento: um destinado às editoras interessadas em participar do processo seletivo, e outro, possibilitando a participação de pesquisadores das universidades públicas, de todas as áreas do conhecimento, para compor juntamente com professores da educação básica, à comissão responsável pela avaliação das coleções submetidas à análise e a elaboração do Guia Nacional do Livro

Didático. Com a alteração do Governo Federal, manteve-se apenas a obrigatoriedade do primeiro edital.

A participação das universidades no processo de seleção e avaliação dos livros didáticos foi substituída por uma ação centralizada em que o Ministro da Educação passou a indicar os profissionais que fariam a análise das obras. Consideramos que essa alteração representa não apenas um prejuízo ao processo de avaliação, na medida em que retira a coordenação do processo de avaliação de uma instituição pública e com reconhecida capacidade de formação de professores ao substituí-la por um agregado de profissionais coordenado por agentes técnicos do Ministério da Educação, mas também uma atitude autoritária.

Essas medidas são tomadas num momento de forte expansão da produção intelectual de carácter teórico-metodológico, construída no interior das universidades a partir de um amplo debate e pesquisas, que passou a ser ofuscado por demandas imediatistas com grande impacto social, em que algumas entidades religiosas, por exemplo, mobilizaram-se para cadastrar pessoas ideologicamente afinadas com ideias conservadoras, no intuito de “combater” a suposta ideologia de gênero e a doutrinação marxista.

As ideias de que os livros didáticos eram responsáveis por um suposto demérito moral passaram a ser enfaticamente defendidas, ganhando amplidão através de falas de políticos na imprensa que em seus discursos relacionavam inclusive questões como pedofilia com homossexualidade e promiscuidade, num momento em que o debate de pautas históricas do movimento LGBTQI+, avançavam no Brasil, ao mesmo tempo em que se consolidava um movimento acusatório e conservador já em curso, que atribuíam aos governos do PT, a perversão dos valores familiares tradicionais e a pretensão de professores e escolas de converter as crianças em gays.

A existência de um suposto “kit gay” que ensinava meninos a serem meninas e vice-versa era uma narrativa bastante presente e propagada por políticos e movimentos religiosos e conservadores, ligados a extrema direita, para se referir as iniciativas e programas que visavam combater a homofobia no ambiente escolar. Nas eleições de 2018, o candidato a presidente, Jair Messias Bolsonaro, em entrevista ao Jornal Nacional da Rede Globo, chegou a sacar do bolso, em cadeia nacional um livro, que segundo o candidato, era o próprio “kit gay”, afirmando que o mesmo poderia ser encontrado em todas as bibliotecas públicas das escolas do país, o que era uma inverdade, numa clara tentativa de colocar a sociedade brasileira contra a escola pública e os professores e de desqualificar o material pedagógico

utilizado nas escolas, bem como questionar a própria credibilidade e qualidade da escola pública brasileira⁴⁹.

Ressalta-se que o debate sobre “gênero” ou qualquer outro tema que estava em pauta na sociedade brasileira e que era objeto dos livros didáticos, direta ou indiretamente, estavam submetidos a debates, sustentados nas demandas e teorias didático-pedagógicas, que eram pesquisadas nas universidades e por aqueles profissionais que efetivamente estavam na escola e podiam, com propriedade, discutir o conteúdo dos livros didáticos. A avaliação dos livros didáticos, feita sem a coordenação de uma instituição acadêmica, pode reduzir os debates que se apresentam nos livros didáticos ao senso comum.

Convém mencionar que nos governos Lula e Dilma, ambos do PT - Partido dos trabalhadores, de 2003 a 2016, houve uma maior inserção de narrativas que valorizavam o protagonismo de grupos até então excluídos nos livros didáticos de História utilizados nas escolas, que passaram a sofrer intensos ataques. Em 2004, com o surgimento do movimento Escola sem Partido, inspirado num movimento semelhante dos EUA, o *NoIndoctrination.org*, é possível perceber no Brasil uma espécie de patrulhamento das atividades educacionais, alegando-se que era necessário “defender a liberdade de pensamento dos alunos”.

Nos livros didáticos de História, utilizados nas escolas durante algum tempo no Brasil, é possível identificar a presença de uma narrativa historiográfica tendenciosa, na qual a classe dominante protagoniza todos os processos históricos e de mudanças, enquanto a participação dos trabalhadores nos processos históricos é menosprezada, suprimida ou negada, embora sejam percebidos alguns avanços na primeira década dos anos 2000 como resultado de esforços de historiadores, movimentos sociais e políticas afirmativas por parte do Estado, principalmente nos governos Lula e Dilma.

Nas palavras de Goetttert (2014):

O poder de escrever a história e de reproduzi-la sempre esteve nas mãos das classes dominantes. Mesmo assim, muitas mulheres e homens trabalhadores e trabalhadoras ou solidários a eles, resistiram e construíram movimentos de contestação, de revolta, de resistência e de lutas frente à dominação, à exploração e ao silêncio de suas vozes (GOETTERT, 2014, p.15).

O apagamento do protagonismo de determinados segmentos sociais como: pobres, negros, indígenas, mulheres, gays, dentre outros, e a criminalização dos movimentos sociais tem sido uma tradição da burguesia, estendendo-se a toda atividade autônoma das classes populares de caráter reivindicativo ou que se configure como conflito social. É muito comum

⁴⁹ A entrevista pode ser encontrada em: https://www.youtube.com/watch?v=ayk_trPQeAw Acesso em: 24 de abril/2020.

nas coberturas jornalísticas, feitas por determinadas emissoras, as manifestações serem associadas à baderna, arruaça e vandalismo, numa tentativa constante de deslegitimar as lutas históricas desses movimentos, demonstrando uma narrativa tendenciosa e parcial dos acontecimentos.

Segundo Kucinski (1990):

Cabe à imprensa, assim como a escola e à Igreja, a tarefa de garantir a continuidade, ou seja, as condições de reprodução do sistema de dominação, ao lado dos instrumentos coercitivos do Estado. [...] indo além da mera manipulação da informação, funcionando quase como um partido da burguesia na definição das alternativas (KUCINSKI, 1990, p. 41).

Observa-se que o olhar sobre o livro didático de História como mero divulgador de ideologia do Estado, tem sido recorrente. Mas, nada se compara as acusações feitas nos governos petistas. Durante esse período, se proliferaram as falas acusatórias de que o livro omitia a verdade dos fatos, que se tratava de uma história fictícia e de que os professores de História eram agentes doutrinadores da ideologia de esquerda. De acordo com Meneses (2018, P. 172), “há uma recorrente tensão frente a um possível projeto comunista em curso no Brasil, e que seria amparado no ensino de História; uma crença de que a História tem uma verdade que vem sendo deturpada durante décadas pelos historiadores”.

Nas palavras de Meneses (2018),

Ao longo dos anos 2000, esse processo foi ampliado pelo incomodo de nossas classes médias com a emergência e com o fortalecimento dos movimentos sociais que reivindicavam não apenas direitos, mas também que fossem produzidas outras versões da história, capazes de dar conta de atores que por décadas ficaram à margem da produção do conhecimento histórico. [...]. Os avanços de políticas de reparação geraram fortes reações entre grupos conservadores de nossa sociedade, que foram construindo um discurso de desqualificação desses processos. Na esteira desses argumentos, muitas ideias que não haviam encontrado espaço de manifestação enquanto prevalecia uma certa estabilidade econômica no país, viram, a partir de 2007, a oportunidade de fortalecer um projeto de patrulhamento tanto sobre o ensino, como sobre a história. Nesse sentido, foram estabelecidos alguns marcos que separavam o ensino neutro e sem ideologia do ensino doutrinador e de esquerda, pares antagônicos e complementares que serviam para justificar uma crescente desqualificação da história e dos professores de história em âmbito nacional. [...] um conjunto de discursos, interesses e projetos políticos conservadores que já estavam fermentados no Brasil (MENESES, 2018, p. 176).

A partir de 2007, intensifica-se a campanha de deslegitimação do livro de História e da História, num intenso debate público promovido pela grande mídia, questionando-se o que se ensina as crianças no Brasil, com foco no conteúdo político do livro de História, o que acabou desencadeando diversas discussões sobre o assunto pelo Brasil. Dentre os principais problemas destacados pelos críticos ao livro didático de História, estava a alegativa de que as

versões apresentadas neles tentavam convencer as crianças de que o capitalismo era mal e que a solução para todos os problemas seria o socialismo.

Entre 2006 e 2016, o livro didático representou 48,10% do mercado editorial no Brasil.⁵⁰ Isso se explica pelo fato do Estado ser o maior comprador e distribuidor de obras didáticas no Brasil, através do PNLD. O Programa Nacional do Livro Didático possui a finalidade de orientar o processo de produção, distribuição e avaliação dos livros e materiais didáticos destinados aos estudantes da educação básica em todo o território nacional. Em muitos lares brasileiros, o livro didático ainda é a única leitura disponível, apesar da existência de outras possibilidades culturais, como a internet.

O processo de escolha dos livros didáticos, até 2016 ficava a cargo das escolas e seus professores. O que dava um caráter democrático ao processo de escolha das obras. Durante um período preestabelecido, professores selecionam duas opções de material didático para a utilização no próximo triênio. A ideia das duas opções é dar maior flexibilidade ao governo durante as negociações com as editoras, assim como durante a entrega dos livros para as escolas. Mas, a indicação de duas opções sempre foi objeto de críticas pelos professores, que, repetidas vezes, denunciavam o fato de não receberem nenhuma das duas coleções escolhidas.

Ao longo desses 80 anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. Com as alterações feitas a partir de 2017, abriu-se a possibilidade para que as secretarias municipais e estaduais de educação constituam comissões para a seleção dos livros didáticos e estas possam realizar a escolha para todo o colegiado da cidade ou do Estado, retirando dos professores a autonomia na realização dessa atividade. Compreende-se que a seleção dos livros didáticos, enquanto principal ferramenta de trabalho dos professores é uma questão individual do profissional, que não pode ou não deveria ter esse direito retirado sob qualquer pretexto.

Defendemos que, além de ser uma atribuição do professor, a seleção da coleção de livros didáticos reflete também a concepção de ensino desse profissional, seus objetivos com a disciplina e os principais conteúdos que julgam mais adequados para determinada modalidade, ano e etapa de ensino. Fazer a escolha de modo homogeneizado para toda uma cidade ou estado, desprezando a pluralidade de objetivos de seus profissionais, representa um retrocesso a esse importante programa que é o PNLD.

⁵⁰ Produção e vendas do setor editorial brasileiro, ano base 2016. Câmara Brasileira do Livro e Sindicato Nacional dos Editores de Livro. Disponível em: <http://www.snel.org.br>. Acesso em 12 de fev.2020

Outro fator preocupante, decorrente das mudanças no PNLD, refere-se à questão do Guia Nacional do Livro didático, que era uma referência importante para os professores no processo de análise e seleção dos livros didáticos e que até o momento esse item ainda não foi definido e oficializado como certo para o novo PNLD. O processo de avaliação das obras submetidas ao PNLD começa com a publicação de um edital, que é lançado dois anos antes da distribuição dos livros aos estudantes, ou seja, no ano de 2015. Neste edital, autores e editores concorrem inscrevendo suas obras, que são submetidas a uma pré-análise por uma equipe pedagógica. Nessa avaliação, são observados princípios, critérios e processos.

As coleções de livros didáticos podem ser duráveis ou consumíveis. Os duráveis possuem ciclos de duração de três anos e podem ser reutilizados. Os livros destinados às séries iniciais do ensino fundamental são consumíveis, ou seja, são repostos anualmente pelo Governo. Mas, com a publicação do decreto nº 9099 18 de julho de 2017, o ciclo das coleções de livros didáticos passa a ser de quatro anos. Essa ampliação no tempo de utilização dos livros didáticos repercute diretamente na sala de aula.

Devido essa alteração, os educandos dos últimos anos do ciclo utilizarão livros ainda mais velhos e desgastados que aqueles substituídos a cada ciclo de três anos. E por mais que pareça uma alteração desprezível, pode-se observar que, essa alteração do ciclo de três para quatro anos representa, no final de três ciclos, a eliminação da realização de um edital e a economia com essa extensão do prazo, em valores, só no ano de 2017, de aproximadamente na casa de 1,5 bilhão de reais.

De acordo com dados do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, só no ano de 2018, no que se refere ao Ensino Médio, o PNLD atendeu a 19.921 escolas, 7.085.669 alunos e 89.381.588 obras foram distribuídas, contabilizando um investimento de R\$ 879 milhões, 770 mil, 303 reais e 13 centavos⁵¹. A Editora Moderna LTDA, teve uma tiragem de 18 milhões, 99 mil e 864 exemplares, arrecadando 253 milhões, 77 mil, 308 reais e 92 centavos. Já a Editora Saraiva LTDA, teve uma tiragem de 12 milhões, 213 mil e 222 impressos, arrecadando R\$ 196 milhões, 520 mil, 763 reais e 34 centavos. As editoras: Moderna, Saraiva Educação, Ática e FTD, apresentam-se como as que mais lucraram nessa edição. Mais de 50% do dinheiro gasto no programa em 2018 ficou nas mãos de duas delas: a Moderna LTDA e a Saraiva Educação LTDA. Observemos a tabela:

⁵¹ Informações disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em: 26 de abril/2020.

Ilustração 5 - Print dos valores recebidos pelas editoras no PNLD – 2018

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2018												
EDITORIA	TIRAGEM EJA	TIRAGEM CAMPO	TIRAGEM 1º ao 5º ANO	TIRAGEM 6º ao 9º ANO	TIRAGEM ENSINO MÉDIO	TIRAGEM TOTAL	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	R\$ / MÉDIA POR EXEMPLAR	R\$ / TOTAL IMPRESSO	R\$ / TOTAL DIGITAL	VALOR TOTAL / R\$
AUTENTICA EDITORA LTDA	-	-	-	-	458.652	458.652	2	229.326	14,63	6.710.338,56	-	6.710.338,56
BASE EDITORIAL LTDA	-	-	348.935	-	158.735	507.670	58	8.753	22,17	11.256.230,07	-	11.256.230,07
BERLENDIS EDITORES LTDA	-	-	-	-	195.511	195.511	2	97.756	16,73	3.271.863,56	-	3.271.863,56
CCS EDUCACIONAL LTDA	-	-	4.435	-	-	4.435	6	739	33,68	149.383,42	-	149.383,42
CEREJA EDITORA LTDA	-	-	83.072	-	-	83.072	18	4.615	20,61	1.712.438,00	-	1.712.438,00
EDICOES ESCALA EDUCACIONAL LTDA	-	-	149.348	-	424.940	574.288	34	16.891	18,43	10.582.086,26	-	10.582.086,26
EDICOES SIM LTDA	-	-	1.651.058	2.883.446	9.784.224	14.318.728	192	74.577	8,43	120.709.124,91	10.607,75	120.719.732,66
EDITORIA AJS LTDA	-	-	-	31.680	1.424.705	1.456.385	20	72.819	12,62	18.372.043,41	2.474,16	18.374.517,57
EDITORIA ATICA	66.533	-	6.436.521	6.487.170	15.355.319	28.345.543	221	128.260	8,61	244.071.768,18	12.429,25	244.084.197,43
EDITORIA DIMENSAO LTDA	-	-	133.598	66.130	-	199.728	44	4.539	27,66	5.525.120,58	-	5.525.120,58
EDITORIA DO BRASIL S.A.	-	-	880.529	1.127.256	2.028.775	4.036.560	128	31.536	13,53	54.623.735,02	1.566,40	54.625.301,42
EDITORIA FTD	1.128.841	4.772.572	3.717.464	3.895.186	11.289.214	24.803.277	246	100.826	8,69	215.464.353,02	52.469,40	215.516.822,42
EDITORIA MODERNA LTDA	1.621.886	-	3.606.283	3.316.505	18.099.884	26.644.538	257	103.675	9,50	253.021.819,68	55.989,24	253.077.808,92
EDITORIA POSITIVO LTDA	471.307	-	513.873	74.162	1.514.189	2.573.531	134	19.205	13,48	34.688.916,74	4.570,02	34.693.486,76
EDITORIA SCIPIONE S.A.	-	-	1.071.051	1.677.510	6.768.665	9.517.226	118	80.654	9,90	94.198.093,01	49.372,83	94.247.465,84
IBEP - INSTITUTO BRASILEIRO DE EDICOES PEDAGOGICAS LTDA	-	124.772	1.301.934	418.318	706.779	2.551.803	124	20.579	14,07	35.909.033,19	-	35.909.033,19
IMPERIAL NOVO MILÊNIO GRAFICA E EDITORA LTDA	-	-	-	-	964.962	964.962	2	482.481	13,30	12.836.886,66	-	12.836.886,66
LEVA EDITORA LTDA	-	-	1.074.947	325.063	4.338.055	5.738.065	112	51.233	12,82	73.539.630,67	14.431,01	73.554.061,68
MACMILLAN DO BRASIL EDIT.COM.LIMP E DISTRIBUIDORA LTDA	-	-	-	1.737.159	-	1.737.159	8	217.145	7,52	12.925.274,16	=====	13.059.172,48
PALAVRAS PROJETOS EDITORIAIS LTDA-ME	-	-	-	-	122.412	122.412	6	20.402	27,74	3.395.744,20	-	3.395.744,20
QUINTETO EDITORIAL LTDA	-	-	-	82.949	1.940.824	2.023.773	26	77.837	10,28	20.803.970,11	5.508,75	20.809.478,86
RICHMOND EDUCACAO LTDA	-	-	-	-	1.592.541	1.592.541	12	132.712	7,73	12.314.539,84	-	12.314.539,84
SARAVIA EDUCAÇÃO LTDA	-	-	5.188.826	5.493.362	12.213.222	22.895.410	278	82.358	8,58	196.519.634,68	928,68	196.520.763,34
ZAPT EDITORA LTDA	-	-	197.881	-	-	197.881	10	19.788	17,77	3.517.045,29	-	3.517.045,29
GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	65.538	2.270.444	-	-	-	2.335.982	43	54.325	8,75	20.432.212,18	-	20.432.212,18
TERRA SUL EDITORA LTDA	20.015	-	-	-	-	20.015	2	10.008	16,83	336.880,90	-	336.880,90
TOTAL	3.374.120	7.167.788	26.359.755	27.615.896	89.381.588	=====	2.103	2.143.039	9,53	=====	=====	1.467.232.112,09

Fonte: (Portal do FNDE)

No PNLD 2018 do ensino médio, 19 obras do componente curricular de história foram inscritas e analisadas. 06 delas foram eliminadas e somente 13 coleções conseguiram aprovação do MEC, sendo elas provenientes de 11 editoras diferentes, conforme pode ser observado na figura e tabela abaixo:

Ilustração 6 - Print Guia digital do PNLD 2018



Fonte: (Guia digital PNLD 2018)

Ilustração 7 - Tabela das coleções aprovadas no PNLD 2018

Editora	Título
Ática	História passado e presente
Base Editorial	Caminhos do Homem
Editora do Brasil	História em debate
Escala Educacional	Por dentro da História
FTD	História, Sociedade e Cidadania
Leya	Oficina de História
Moderna	Conexões com a História
Moderna	História das cavernas ao terceiro milênio
Palavras Projetos Educacionais	Cenas da História
Quinteto	#Contato História
Saraiva Educação	História Global
Saraiva Educação	História
Scipione	Olhares da História: Brasil e mundo

Fonte: (O autor, 2020)

No processo de escolha, apenas duas editoras tiveram mais de uma obra aprovada no Guia PNLD 2018. Cada uma delas, com duas coleções. A editora Moderna, com as obras: “Conexões com a História” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” e a Saraiva Educação: “História Global” e “História”. Por terem conseguido aprovar mais coleções que as demais editoras, e considerando que o processo, em cada escola ou região seleciona uma primeira e uma segunda opção, as duas editoras juntas possuem quatro delas, matematicamente podemos concluir que na maioria das escolas públicas do país, um dos quatro livros de uma das duas editoras está sendo utilizado pelos estudantes nesse momento.

No Ceará, segundo levantamento feito junto as CREDES – Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação e aos colegas professores do Profhistória, as coleções que são mais utilizadas na rede de ensino estadual são as coleções: “Conexões com a História”, da Editora Moderna e a “História Global”, da Editora Saraiva Educação. Esta pesquisa utilizou como fontes essas duas coleções, especificamente os livros do 3º ano do ensino médio, por serem contempladas nessa etapa da educação as temáticas dos regimes totalitários, o fascismo e o nazismo.

Essa pesquisa se dá num momento em que episódios inspirados em ideias fascistas ocorridos em escolas públicas e particulares pelo país começam a ganhar destaque

nos meios de comunicação, ao mesmo tempo em que se desenvolvem intensos debates públicos sobre o fascismo e os conteúdos históricos que devem estar presentes nos livros didáticos, especialmente nos da disciplina de História. Um cenário marcado por iniciativas, posicionamentos e decisões políticas a nível federal, de caráter autoritário e conservador, discursos históricos negacionistas e manifestações de ideias pretensamente fascistas, reforçadas em falas e postagens em meios de comunicação oficiais do governo pelo presidente da República e seus ministros e apoiadas por populares e grupos ligados ideologicamente ao governo, tanto nas redes sociais, quanto nas ruas.

Bezerra e Luca (2006) salientam que o livro didático precisa ser compreendido como:

Elemento importante na construção do saber escolar e do processo educacional espera-se que contribua para o aprimoramento da ética, imprescindível ao convívio social e à construção da cidadania. Nesse sentido, há que se verificar, nos textos e nas atividades, a existência de uma real preocupação em despertar no aluno a prática participativa, a sociabilidade, a consciência política, enfim, a cidadania, entendida em seu sentido mais amplo (BEZERRA & LUCA, 2006, p. 37).

Os livros didáticos tem sido objeto de estudos com temáticas bastante ampliadas nas últimas décadas. Por se tratar de um dispositivo a serviço do ensino e aprendizagem que integra a cultura escolar, podem ser examinados além dos seus aspectos ideológicos, como parte das políticas públicas de educação e das práticas didáticas para a produção do saber. O livro didático de História, mais do que um locus de pesquisa é instrumento para a produção do saber escolar e suporte material da historiografia didática e da memória. E, portanto, os conteúdos que vão estar nele, tem sido objeto constante de disputas, negacionismos e revisionismos pelo seu uso político.

Por ter uma finalidade educativa, o livro didático constrói enredos que narram aspectos do passado, e pode acabar supervalorizando determinados eventos e sujeitos e silenciando outros. As narrativas encontradas nele são portadoras de memórias que selecionam os episódios, transformando-os em grandes momentos ou situações fugazes, dependendo dos interesses em questão. Pelos assuntos que tratam, por mais que se busque isentá-los de um caráter ideológico, estão repletos de ideologias, pois mesmo que sejam produzidos levando-se em consideração a fidelidade em relação aos fatos, de modo subjetivo estão reproduzindo o ponto de vista do autor sobre os episódios, suas visões de mundo e posicionamentos que vão ser manifestados nas suas narrativas.

2.3 Representações e narrativas acerca dos conceitos de fascismo e nazismo no livro didático

Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua História. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhe dá outra cultura e lhes inventa uma outra História.

(Milan Kundera. O Livro do Riso e do Esquecimento, 1978).⁵²

A disputa das narrativas em torno dos acontecimentos históricos e da memória oficial em cada país quase sempre é um movimento conflituoso de interesses. Nessa correlação de forças, torna-se oficial, socialmente aceita, aquela narrativa dos fatos que for mais difundida. Mas, dependendo da conjuntura e das circunstâncias históricas, esses relatos vão sofrendo alterações e interferências externas. E até mesmo os conteúdos que passam a povoar nos livros didáticos, resultam dessas tensões.

A narrativa predominante sobre os fatos e acontecimentos históricos sofrem as influências do contexto histórico e das interferências externas e cada sujeito tem o seu jeito particular de interpretar e representar as suas próprias experiências sensoriais e as dos demais. A memória é fruto de um processo de construção social e tem sido objeto de disputa ao longo do tempo, sendo utilizada como um instrumento de poder por parte de determinados grupos, que se apropriam de narrativas e discursos e recriam versões históricas, na constante tentativa de imporem sua visão de mundo.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 1990, p. 476).

Motta (2012), sobre a produção da memória nacional e o papel do historiador nesse processo, nos traz alguns questionamentos bastante pertinentes. Verifica-se:

⁵² Milan Kundera foi um dos mais consagrados escritores do século XX. De origem tcheca, vivenciou toda repressão do seu país feita pela dominação russa durante a Primavera de Praga. O livro do Riso e do Esquecimento foi o seu primeiro livro a ser publicado na França, em 1978 e representa um olhar amargo sobre o cotidiano da República Tcheca após a invasão russa. Milan Kundera resistiu ainda alguns anos tentando organizar um levante para fazer frente ao totalitarismo da União Soviética, mas perdeu seu cargo de professor e seus livros foram retirados de circulação.

Como se dá o processo de produção da memória nacional capaz de se tornar um elemento importante na constituição do nacionalismo? Em que sentido essa mesma memória desafia o historiador e nos leva – quase que forçosamente – a revisitar constantemente o passado, deslegitimando essa mesma memória que [...] é homogeneizadora e sublimadora de conflitos? (MOTTA, 2012, p. 9).

Para o autor, no Brasil, a memória nacional está assentada numa lógica de um país sem conflitos, ancorada numa certeza inventada de que a intolerância pertence sempre ao vizinho e que esta memória é fortemente fortalecida pela mídia, nos papos em bares, nas falas do senso comum e na crença infundada de que somos um país incapaz de produzir ações marcadas por intolerância e xenofobismo.

Na realidade, temos visto no Brasil, nos últimos anos, um esforço por parte de autoridades políticas e historiadores ligados a extrema-direita, em emplacar uma narrativa que nega fatos históricos ocorridos no país e no mundo, sem argumentos, documentos ou fontes históricas que comprovem tais versões, numa verdadeira inversão de episódios buscando aparentemente desqualificar os historiadores e a ciência histórica. Temos visto ressurgir um desejo de revisionismo que foge do método histórico e se permite concluir respostas que são ideologicamente convenientes.

Falas como as que negam a ditadura militar vivida no país e o holocausto judeu ou afirmam que o nazismo alemão foi de esquerda, por exemplo, tem sido utilizada com grande frequência, inclusive por chefes de nações. As possíveis fontes que alguns outros historiadores apontam que podem reforçar teses como essas, são ainda bastante questionadas e não possuem muito prestígio entre os pesquisadores. Observa-se que estas afirmações não são feitas por desconhecimento ou ignorância em relação aos temas, mas como tentativas de emplacar versões sobre fatos e acontecimentos históricos do passado já consagrados na historiografia, de modo a criar na massa uma apatia ou indiferença em relação à sensibilidade sobre determinados acontecimentos do passado.

Os inúmeros esforços e iniciativas conservadoras em disputar a narrativa oficial e distorcer fatos históricos, demonstram um interesse de desconstrução da memória e da história oficial do país, colocando em dúvida o papel da história e do historiador. A grande questão é que agora, por intermédio das redes sociais, essa “guerra de versões” tem sido desequilibrada, se considerarmos o poder de profusão de informações falsas e negacionistas em grande escala sobre esses acontecimentos históricos. Lévy (1998, p. 97b) acredita que “as redes de comunicação e as memórias digitais incorporaram a maioria das representações e mensagens produzidas no planeta, graças às quais teríamos boas novidades no mundo virtual, mas também apagamentos de memórias”. A nostalgia do fascismo de Mussolini e do nazismo de

Hitler, embora não seja um fenômeno recente e faça parte dos sentimentos de muitos indivíduos em diversas nações do mundo desde o pós-Segunda Guerra Mundial, continua presente em muitos discursos e episódios de manifestações neofascistas, perceptíveis nos discursos conservadores e de ódio que vem ganhando força nos últimos anos em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, onde manifestações apologéticas a essas ideias envolvendo estudantes e escolas têm ganhado os noticiários. O que nos leva a refletir se a narrativa presente nos livros didáticos de História tem sido capaz de sensibilizar os estudantes em relação aos passados dolorosos.

Conforme Cerri (1999):

A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas se reconheçam como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. Desta forma, serve também para questionar identidades inventadas [...] (CERRI, 1999, p. 6).

Sabemos que não é possível uma narrativa única sobre o passado nos livros didáticos e que nenhuma delas está livre de intencionalidade. O sentido não está propriamente no livro, pois existem sentidos potenciais que precisam ser considerados, a partir dos usos dos seus textos feitos pelos alunos e professores, num complexo processo que envolve o texto, os autores e os leitores. A disciplina de história é campo fértil para uma ação relevante sobre discussões do presente e na formação de cidadãos autônomos, valorizando as marcas deixadas pelos homens e que permitem uma interpretação dos seus atos cotidianos que possibilitaram a construção da sociedade da sua época e os efeitos produzidos nas sociedades que vieram depois.

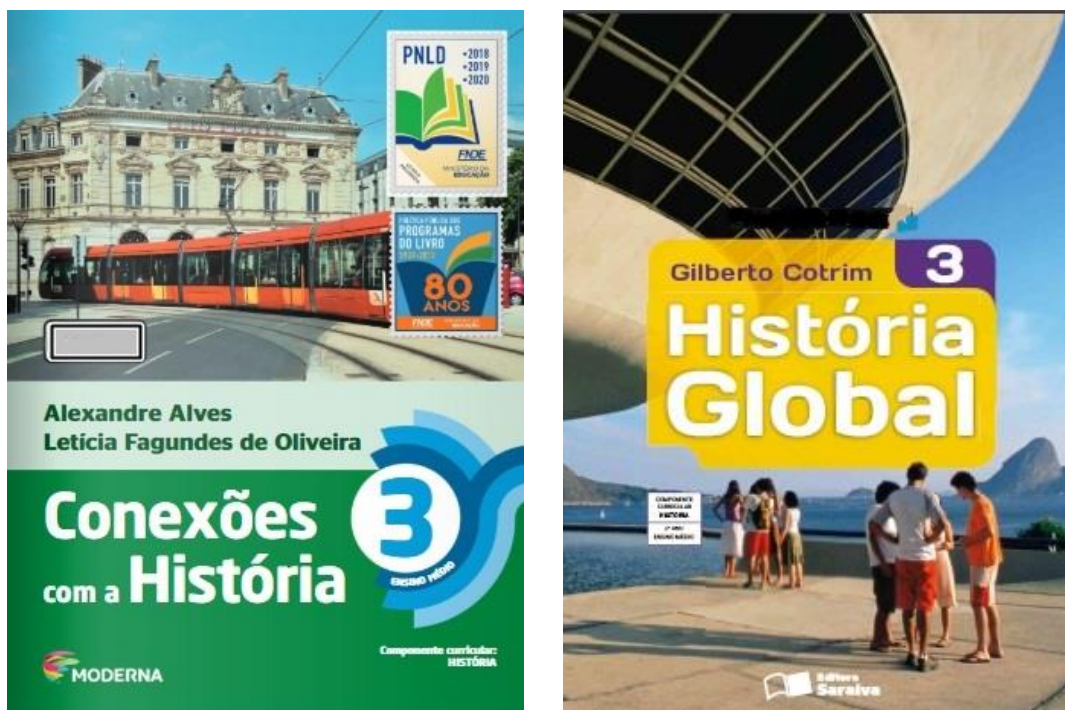
Além do livro didático, há outros mecanismos onde os alunos podem ter acesso aos conteúdos históricos, como em filmes, documentários, fotos, revistas, sites, dentre outros. No livro didático, o conceito de fascismo é pouco abordado na educação básica. No ensino fundamental, conforme estão organizadas as coleções de história ao longo de décadas, aparece apenas no livro de história do 9º ano. No ensino Médio, não é diferente, sendo um conteúdo presente no livro de História somente no final desta etapa do ensino, no 3º ano. O que reforça a necessidade de análises como esta.

Os livros didáticos, selecionados para análise esta pesquisa, tem como títulos: *Conexões com a História*, 3ª edição, da Editora Moderna, elaborado pelos autores Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira⁵³ e *História Global*, 3ª edição, Editora Saraiva, de

⁵³ Alexandre Alves é Mestre em Ciências – área: História Econômica – pela Faculdade de Filosofia, letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo e professor de História no ensino superior. Letícia Fagundes de

autoria de Gilberto Cotrim⁵⁴. Ambos os livros são dirigidos para as turmas do 3º ano. Foram observados outros aspectos dessas obras, relacionados às concepções de ensino de história com as quais mais se aproximam, mas o foco é como são apresentados pelos autores, os conceitos de nazismo e fascismo nesses livros. Antes de começarmos, nos permitiremos lançar um olhar sobre suas capas.

Ilustração 8 - Capas dos livros Conexões com a História e História Global



Fonte: (O autor, 2020)

O primeiro livro, *Conexões com a História*, da Editora Moderna, 3ª edição – 2016 nos permite enxergar com facilidade a relação existente entre o passado e o presente, o antigo e o contemporâneo, conectado na imagem, ao mesmo tempo em que evidencia a presença simultânea de elementos, de épocas históricas diferentes, num mesmo recorte histórico. A foto de capa do livro mostra um Veículo Leve sobre Trilhos – VLT, em Le Mans na França, em 2015, passando uma ideia de aceleração do tempo e da História como algo dinâmico.

O segundo livro tem como ilustração de capa uma fotografia do MAC - Museu de Arte contemporânea de Niterói - RJ, projetado por Oscar Niemeyer, e nela estão em evidência dois grupos de jovens conversando. Na imagem, o museu, enquanto um lugar de memórias,

Oliveira é Mestre em ciência – área: História social – pela Faculdade de Filosofia, letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo e professor de História no ensino superior.

⁵⁴ Gilberto Cotrim é bacharel em História pela Universidade de São Paulo – USP. Licenciado em História pela faculdade de educação da USP. Mestre em educação, Arte e história da cultura pela Mackenzie, professor de História na rede particular de ensino e advogado.

não pode ser visto por inteiro, podendo ser confundido facilmente com qualquer outro monumento. Sabemos que não se deve “julgar um livro pela capa” e que, a ilustração escolhida pelo autor para sua obra, pode ser um simples detalhe, irrelevante. No entanto, quem nunca começou a ler um livro porque se sentiu seduzido pela imagem da capa? Na verdade, mesmo isso não revelando a qualidade do conteúdo e dos textos encontrados no livro, o impacto que ela pode provocar nos leitores e a interpretação que cada um deles faz daquilo que vê, colabora para um interesse maior pela leitura.

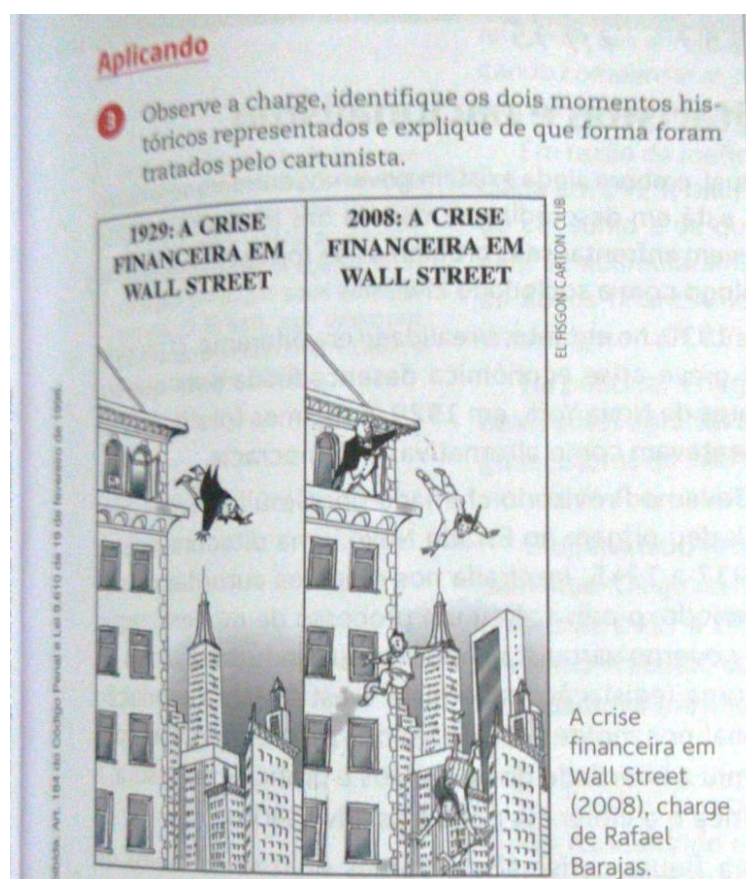
Para desmontar qualquer argumentação no sentido de que, como brasileiro, deveria ser enaltecido e valorizado o nacionalismo e patriotismo do autor, por ter preferido algo que representasse o Brasil ao invés da Europa, se recusando a fortalecer toda uma tradição eurocêntrica do ensino de História em nosso país, queremos deixar aqui registrado que essa percepção é subjetiva, e que outras constatações podem ser feitas contrariando as concepções de História com as quais iremos nos deparar no corpo teórico dessas obras e a perspectiva de ensino de História nelas encontradas, que podem começar a serem identificadas já na carta direcionada aos estudantes pelos autores nas primeiras páginas e ao folhear as obras, os textos e contextos.

A obra que tem como título: *Conexões com a História* coloca à disposição dos estudantes um projeto gráfico e editorial adequado para a faixa etária dos estudantes do Ensino Médio, apresentado com uma estrutura clara, coerente e funcional na organização dos conteúdos e sua articulação com os textos e imagens. As divisões diferenciadas por meio de cores e tamanho de fontes do sumário fazem dele conciso. O espaçamento entre letras, palavras e linhas nos textos é bom, garantindo a sua legibilidade. As tabelas, gráficos, quadros, imagens e mapas estão devidamente acompanhados por legendas e créditos, dotando-os de historicidade e facilitando a sua interpretação.

O Livro do aluno está organizado de forma padronizada em unidades e capítulos, com seções fixas de textos e atividades. O do 1º ano com 11 capítulos e os do 2º e 3º anos, 12 cada um. Os três volumes também apresentam componentes fixos de itens e seções, na seguinte ordem: “Abertura de unidade”, “Linha do tempo”, “Analisar de documento histórico”, “Infográficos”, “Controvérsias”, “Questões contemporâneas”, “Doc.”; “Conceitos históricos”. Todas as seções são previamente apresentadas nas primeiras páginas do livro. O livro do aluno fornece orientações ao professor, indicadas pela cor rosa, para chamar a atenção sobre aspectos relevantes a serem abordados a respeito da renovação da historiografia sobre os conceitos em estudo.

Há uma preocupação no que se refere à construção de noções e historicidade dos conceitos. As unidades e capítulos sempre trazem diferentes questões e problemas. Os conteúdos organizados nessa obra obedecem a uma sequência cronológica, tendo como referência a História europeia, integrando a História do Brasil, da América, da África e do Oriente, evidenciando a articulação entre processos e contextos históricos da Pré-história ao mundo contemporâneo. Percebe-se uma grande diversidade de fontes históricas na obra, o que possibilita ao estudante desenvolver a compreensão da escrita da história como um processo dinâmico, feito e refeito a partir de métodos, teorias e fontes. As abordagens dos conhecimentos históricos das questões contemporâneas conseguem articular o tempo presente e o passado na aprendizagem dos estudantes. Isto pode ser percebido já na capa de ilustração da obra. E em questões como a proposta na charge da página 97, comparando as crises financeiras do capitalismo de 1929 e 2008.

Ilustração 9 - Item nº 3 de Atividades propostas.



Fonte: (Reprodução do livro do aluno Conexões com a História, p. 97, 2018)

A proposta pedagógica da coleção apresenta indicação de fragmentos historiográficos, fontes documentais escritas, imagéticas, orais e audiovisuais, o que

proporciona aos estudantes uma aprendizagem histórica por meio de seus próprios procedimentos de investigação científica. Os textos utilizados são de origens variadas e diferenciadas e de gramaticais que favorecem ao estudante a construção do conhecimento histórico a partir de diversas visões sobre um mesmo fato.

A obra possibilita o trabalho com alguns conceitos históricos, como: tempo, fonte, memória, cultura, historicidade, trabalho, estimulando os estudantes a examinar narrativas históricas distintas sobre o mesmo acontecimento, relacionando-os com questões contemporâneas, comparando diferentes tempos e observando as mudanças e permanências dos processos históricos, instigando os estudantes a identificar diferentes pontos de vista sobre um mesmo processo histórico em cada época e como se produz na forma como interpreta cada um destes processos.

As imagens selecionadas pelos autores no livro retratam cenas do dia-a-dia dos indivíduos dos mais diferentes segmentos sociais, numa afirmação de que a história é feita no cotidiano por homens, mulheres ou crianças. Como podemos ver nas duas imagens a seguir.

Ilustração 10 - Print da p. 86 do livro Conexões com a História



Fonte: (Reprodução do livro do aluno Conexões com a História, p. 86, 2018)

Ilustração 11 - Print da p. 88 do livro Conexões com a História



Fonte: (Reprodução do livro do aluno Conexões com a História, p. 88, 2018)

As atividades e os extratos do passado dialogam com questões históricas da atualidade. As discussões contemporâneas são comumente empregadas no conteúdo das unidades/capítulos e as atividades apresentam uma progressão de complexidade gradativa, com a retomada de conteúdos prévios, que deveriam ter sido adquiridos nos anos anteriores de escolaridade. As imagens estão devidamente contextualizadas, reforçadas por atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte.

A obra também se demonstra preocupada em promover uma formação cidadã, com uma educação voltada para os direitos humanos, discutindo temas como participação, cidadania, democracia e resistência, em diferentes momentos históricos. As análises sobre a democracia brasileira estão colocadas sob uma perspectiva crítica, reforçando-se a necessidade constante de ação dos cidadãos brasileiros na luta pela por direitos. A narrativa introduz textos, imagens e atividades que abordam processos históricos protagonizados por mulheres ou nos quais elas se ganham visibilidade, ocupando espaços sociais e políticos, desmistificando a perspectiva de confinamento e passividade ao lar. No que diz respeito à diversidade étnica da população brasileira, são poucas as ilustrações ou fotos apresentadas na coleção que expressam essa diversidade.

A História dos povos indígenas, dos afro-brasileiros e a cultura da África são abordadas nos textos de forma positiva em sua historicidade, com destaque para problemáticas atuais como a questão da demarcação das terras indígenas, a discussão sobre o combate aos preconceitos, pautando as relações sociais no respeito à diversidade e reconhecendo a multiplicidade de influências exercidas por diferentes povos, destacando

permanências culturais e identidades de origens para além do sincretismo religioso e cultural da formação social do nosso país.

Nessa obra, outras discussões contemporâneas relevantes são contempladas, como as transformações ocorridas no mundo do trabalho, as diferentes formas de violência contra as crianças e adolescentes, os direitos previstos em seu respectivo Estatuto e a temática da educação ambiental, ainda que faça isso brevemente, através de provocações que visam favorecer a conservação e o cuidado com o ambiente.

As seções de atividades do componente curricular História são construídas de forma que os estudantes compreendam a escrita da história a partir de um método de pesquisa, não sendo possível produzir conhecimento histórico emitindo opiniões sobre fatos do passado. Na obra se explicita o papel do historiador. Os textos, as imagens e as atividades apresentadas e propostas aos estudantes são condizentes com a organização da obra a partir da perspectiva da História cultural e social.

As atividades propostas nas seções “Analisar um documento histórico” e “Controvérsias”, fornecem orientações aos estudantes para desenvolverem um exame mais detalhado de documentos históricos relacionados aos temas estudados nos capítulos e textos com pontos de vistas diferentes a respeito do tema. No decorrer das unidades e capítulos, mesmo sem se explicitar como os conteúdos de História se articulam com outros componentes curriculares, é possível identificar nesses conteúdos e atividades propostas, possibilidades para se efetivar um trabalho interdisciplinar.

Na seção “controvérsias”, os autores destacam que não há um consenso quanto ao conceito de Totalitarismo, afirmando que o termo é, inclusive, motivo de polêmica entre os historiadores. Para comprovar a afirmação, utilizam dois trechos de textos de outros autores para ilustrar essas duas posições distintas. O primeiro texto escolhido pelos autores coloca o fascismo, o nazismo e o satlinismo como movimentos políticos que adotam ideologias totalitárias, substituindo a democracia pelo unanismo e culto do chefe. Chefe este que teria como objetivos principais: aniquilar seus inimigos políticos, instaurar um partido único e o terror, mobilizar a massa e controlar todas as instituições e todos os domínios da vida social. De acordo com o texto 1, o conjunto dessas instituições, quando tomadas, como componentes de uma síndrome, constata-se que o totalitarismo corresponde a um regime sem precedentes.

De acordo com o texto 2, o conceito de totalitarismo está vinculado ao nazismo e stalinismo, e não leva em conta a diversidade e as singularidades de outras ditaduras modernas que estariam voltadas a técnicas de poder e ideologias, interessando mais aos filósofos políticos preocupados com as condições econômicas e sociais, do que aos

historiadores, que estariam fixados na imagem dos regimes totalitários apenas no momento de dominação máxima, ignorando as fases de construção, transformação, enfraquecimento, priorizando o meio e o contexto do aparecimento e aceitando os valores da chamada “democracia liberal”. O que não deixa de ser uma crítica aos historiadores, se pararmos para pensar com mais profundidade.

Como ilustração da seção, os autores utilizam uma cena do filme: O grande ditador, de 1940, encenado por Charles Chaplin, apontada como uma das obras mais consagradas da história do cinema para fazer referência de maneira satírica aos regimes totalitários e seus líderes, especialmente ao nazismo e a Hitler. Em seguida trazem dois questionamentos sobre a discussão a partir dos textos e um outro no intuito de refletir sobre a importância do debate sobre os regimes totalitários hoje.

Ilustração 12 - Seção controvérsias: p. 94 do livro Conexões com a História

Controvérsias O uso do conceito de totalitarismo

O conceito de totalitarismo é objeto de polêmica entre os especialistas. Alguns defendem o seu uso, procurando mostrar que o totalitarismo indica uma forma de poder inédita na história e caracteriza diversos regimes instituídos no século XX, como o fascismo, o nazismo e o stalinismo. Outros tendem a rejeitar o seu uso por caracterizar, sobretudo, o auge dos regimes referidos, sem considerar variáveis como o contexto histórico e o processo de construção de cada governo. Os dois textos a seguir ilustram essas duas posições.

Texto 1

“Como movimentos políticos, o fascismo, o nazismo e o bolchevismo stalinista adotam, de acordo com suas ideologias, uma organização que substitui a democracia interna pelo unanimismo e o culto do chefe, dois traços estranhos, sob uma forma tão exuberante, aos movimentos políticos do século XIX, mesmo quando se tratava de chefes dotados de uma legitimidade tradicional muito forte, como entre os bonapartistas e os realistas. De uma organização construída, ainda uma novidade, sobre o modelo militar e orientada, antes da tomada do poder, para uma prática da política que identifica esta a uma guerra civil sem trégua, conduzida com a finalidade de aniquilar fisicamente o inimigo. [...] O papel do chefe e seu modo de funcionamento, o partido único, o terror, a importância atribuída à mobilização das massas, o controle pelo partido ou pelo Estado de todos os domínios da vida social [...] quando tomamos essas diferentes instituições não isoladamente, mas em conjunto, como componentes de uma síndrome, constatamos que o regime que elas caracterizam não tinha nenhum precedente.”

POMIAN, Krzysztof. Qu'est-ce que le totalitarisme? In: FERRO, Marc (Dir.). Nazisme et communisme: deux régimes dans le siècle. Paris: Hachette, 1999. p. 158. (Tradução nossa)

Texto 2

“[...] Vinculado demais à configuração formada pelo nazismo e pelo stalinismo, o conceito de totalitarismo não leva em conta nem as singularidades nem a diversidade de outras ‘ditaduras modernas’; voltado para as técnicas de poder e a ideologia, ele interessa mais ao filósofo político do que ao historiador preocupado com as condições econômicas e sociais; fixado a partir da imagem que oferecem os regimes totalitários no momento de sua máxima dominação, ele ignora as fases de construção, de transformação ou de enfraquecimento; trazendo, enfim, a marca do meio e do contexto de seu aparecimento, ele repousa sobre a aceitação dos valores da ‘democracia liberal’.”

SOURDET, Pierre. Penser au XX^e siècle: la place de l'ennemi totalitaire. In: FERRO, Marc (Dir.). Nazisme et communisme: deux régimes dans le siècle. Paris: Hachette, 1999. p. 184. (Tradução nossa)



Cena do filme O grande ditador (1940), dirigido e encenado por Charles Chaplin. A obra consagrou-se como uma das maiores sátiras da história do cinema aos regimes totalitários e seus líderes, principalmente ao nazismo de Hitler.

Questões Registre em seu caderno.

- Segundo Krzysztof Pomian, que características possibilitam a identificação do fascismo, do nazismo e do bolchevismo stalinista como regimes totalitários?
- Que críticas Pierre Bouretz faz ao uso do conceito de totalitarismo?
- Qual é a importância do debate sobre o totalitarismo hoje?

Fonte: (Reprodução do livro do aluno Conexões com a História, p. 94, 2018)

As atividades propostas no final do capítulo que trata sobre os Regimes Totalitários, na página 97, propõe que os alunos, a partir dos textos apresentados sejam capazes de diferenciar os Regimes totalitários dos autoritários, compare momentos históricos e imagens e orienta ainda, um trabalho de pesquisa em grupos sobre os direitos humanos, atitudes preconceituosas e violentas contra LGBTs no Brasil, estatísticas da violência contra essa população e os direitos assegurados.

Ilustração 13 - Atividades propostas no livro Conexões com a História

ATIVIDADES
Registre em seu caderno

Revejo o capítulo

- 1 Caracterize as diferenças entre regimes totalitários e autoritários.
- 2 Qual foi a relevância da Guerra Civil Espanhola no contexto europeu anterior à Segunda Guerra Mundial?

Aplicando

- 3 Observe a charge, identifique os dois momentos históricos representados e explique de que forma foram tratados pelo cartunista.

1929: A CRISE FINANCEIRA EM WALL STREET

2008: A CRISE FINANCEIRA EM WALL STREET

A crise financeira em Wall Street (2008), charge de Rafael Barajas.

4 Leia o texto e identifique a alternativa correta.

[...] Desde o início de sua carreira política, Adolf Hitler já reconhecia o enorme potencial oferecido pelas imagens – em especial pelo cinema – na veiculação de ideologias e na conquista das massas. [...]

[...] Todas as representações cinematográficas de judeus colocavam o espectador diante de personagens maldosos, feios, demoníacos e animalescos. [...] O objetivo principal [...] era produzir reações negativas, incitando o ódio e o desprezo aos judeus.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo. *História: questões & debates*, n. 38. Curitiba: Editora UFPR, 2003, p. 110-114.

Com base no texto, é possível afirmar que

- a) o cinema foi criado no início do século XX para apoiar regimes políticos.
- b) as produções cinematográficas passaram a ser ideologicamente imparciais após o fim da Segunda Guerra Mundial.
- c) os filmes antisemitas eram reflexo dos anseios antigos do povo alemão, que ia ao cinema para sentir-se contemplado.

d) em regimes como o nazismo, a propaganda política era um elemento pontual, utilizado para entreter e distrair as massas.

e) a base da propaganda é a sedução, fator emocional eficaz na conquista de adeptos políticos, recurso largamente utilizado pelos governos fascistas.

Debatendo/Pesquisando

- 5 Observe as duas fotografias a seguir, que registram a mesma cena: um discurso de Lênin em 1920. Em uma delas, Trótsky, um dos principais líderes da Revolução Russa, aparece ao lado do palanque; na outra, sua imagem foi apagada.

Discurso de Lênin em Moscou. Foto de 1920.

- a) Aponte as razões que explicariam a diferença entre as duas fotos.
- b) O que a comparação entre essas duas fotos evidencia sobre o regime stalinista?
- c) Debata a seguinte questão com os colegas da classe: a manipulação de informação é uma prática exclusiva de regimes totalitários ou ocorre também em regimes democráticos? Justifique sua resposta.

- 6 O regime nazista, além de perseguir judeus, ciganos e deficientes (físicos e/ou mentais), esterilizou, torturou e assassinou milhares de homossexuais. Atualmente, embora exista maior consciência sobre direitos humanos, atitudes preconceituosas e violentas ainda persistem contra a população de Lesbianas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Transgênero (LGBT). Em grupos, realizem uma pesquisa sobre o tema no Brasil abordando os direitos assegurados à população LGBT e apresentando estatísticas da violência contra essa população.

Dialogando com a SOCIOLOGIA

Fonte: (Reprodução do livro do aluno Conexões com a História, p. 97, 2018)

No encerramento de cada unidade, as seções “Enem sem mistérios” e “Simulando o Enem” trazem questões inéditas voltadas para avaliar o conhecimento dos estudantes e preparar para o exame, com a habilidade que está sendo evidenciada em cada item, e o gabarito, ao final do livro, acompanhado de comentários sobre os conhecimentos necessários

para solucioná-los. Na seção “Explorando outras fontes” são apresentados roteiros de trabalho com sites, livros, músicas e filmes que possuem com o tema da unidade em estudo. No final do volume, o livro ainda traz nas seções: “Praticando Enem e vestibulares” com mais itens de vestibulares e Enem anteriores, demonstrando uma grande preocupação com a preparação dos alunos para o ENEM; e por fim, apresenta as Referências bibliográficas e alguns mapas.

As configurações curriculares apresentadas pelos autores, nessa obra, do ponto de vista contextual e metodológico, se aproximam da proposta de uma História integrada e contextualizada, que se diferencia da história seriada, que geralmente desarticula as temporalidades e espacialidades. Na narrativa histórica presente nessa obra específica, os autores conseguem estabelecer conexões para que os acontecimentos/fatos sejam articulados com um todo que ocorre simultaneamente, sem perder o fio da meada, demonstrando as implicações de seu conjunto, num esforço evidente de rompimento daquele modelo de organização de capítulos e conteúdo sem relações entre si. Podemos perceber isso na unidade sobre os regimes Totalitários quando os autores trabalham na mesma unidade temas como a ascensão do totalitarismo, Vargas e o Estado Novo e logo depois a Segunda Guerra Mundial.

A sucessão dos acontecimentos factuais nesse livro ganha significação em temporalidades mais amplas, como as conjunturais, de média duração e as estruturais, de longa duração. Os autores dão início a suas análises, a partir da Segunda Revolução Industrial, discutindo as novas tecnologias e os seus impactos no cotidiano; as transformações do capitalismo, suas crises e efeitos, a expansão imperialista europeia na Ásia e África, problematizando as suas motivações. A Primeira Guerra Mundial é o tema central do capítulo II. Seus antecedentes, a formação de alianças, a corrida armamentista, o estopim do conflito, a resistência, a entrada dos EUA na guerra e os resultados dela, são alguns dos assuntos tratados nesse capítulo.

No capítulo 3 da unidade I, as discussões estão voltadas para as Revoluções Mexicana e Russa, o Estado Socialista e a ditadura Stalinista, com um recorte sobre a situação econômica e social do Brasil no século XIX e destaque para as Revoltas da Chibata e da Vacina, a Guerra de Canudos e do Contestado, a formação da classe operária no país, o surgimento dos movimentos de resistência popular, a fundação do partido comunista, o tenentismo e chegando à Semana de Arte Moderna de 1922.

Na unidade II, onde são tratados os Regimes Totalitários, a imagem de abertura escolhida pelos autores para inserir as discussões sobre o totalitarismo e o autoritarismo, inclui um infotexto e uma linha do tempo que chega a ocupar duas páginas do livro. A linha do tempo registra os principais acontecimentos a partir de 1919 – período do surgimento do

Fascismo na Itália, indo até 1945 – fim da Segunda Guerra Mundial, relacionando os acontecimentos com outros vividos no Brasil e no mundo, naquele recorte histórico.

Ilustração 14 - Imagem de abertura da unidade do livro Conexões com a História



Fonte: (Livro do aluno Conexões com a História – versão digital, 2018)

Nesse contexto, além da discussão bastante atual sobre a relação entre o indivíduo e o Estado nas sociedades modernas, os autores instigam os estudantes através da imagem a refletirem sobre o que teria levado as pessoas a participarem e apoiarem eventos como o nazismo. A relação que os autores conseguem estabelecer entre os acontecimentos em curso naquele dado momento histórico com outros em curso em lugares diferentes, conectando esses eventos com os processos em desenvolvimento noutros, aproximando de maneira didática e funcional com o tempo presente é um dos pontos fortes observados nessa obra que merece destaque.

Isso pode ser percebido quando se discute o autoritarismo em outros países, como o Brasil, naquele mesmo recorte histórico. Interessante também mencionar a capacidade de os autores ir e voltar no tempo sem cometerem anacronismos e a simplicidade com que nos convidam a refletir sobre os Regimes Totalitários e a relação do Estado com os indivíduos nesses sistemas políticos e nas sociedades democráticas.

Os direitos individuais assegurados nas sociedades democráticas, como a liberdade de pensamento, à privacidade, à liberdade de imprensa e a defesa de um julgamento justo, são destacados pelos autores como resultantes de um longo processo histórico de lutas já na abertura da unidade. Os regimes autoritários e totalitários são caracterizados pelos historiadores nessa obra como marcados por violência e repressão política, se opondo as liberdades garantidas em leis nos modelos políticos modernos e por isso o estudo desses regimes é apontado como importante para a defesa das conquistas políticas do mundo moderno, como a liberdade e os valores democráticos e para o exercício pleno da cidadania.

Para Alves & Oliveira (2016), autores da obra, o totalitarismo pode ser definido como:

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

Na historiografia contemporânea, a utilização do termo “totalitário” vem sendo amplamente discutido e analisado por historiadores em todo o mundo. O termo que passou a ser atribuído à União Soviética depois da Segunda Guerra Mundial é apontado como atendendo a interesses das potências ocidentais capitalistas. Maurício Parada afirma que:

Temos aqui uma inversão semântica bastante curiosa: tanto a palavra como o conceito de Totalitarismo foram extraídos do que se poderia denominar de teoria fascista italiana. Porém, a partir de determinado momento, passaram a excluir do seu campo exatamente aquele fascismo peninsular, passando a significar algo totalmente outro – Stalinismo e Nazismo (PARADA, 2008, p. 18).

Schurster (2016) aponta que o termo “totalitarismo” é polissêmico e requer ainda outras análises sobre o seu uso (p. 138). De acordo com suas análises, até 1945, o termo estava totalmente impregnado pelos crimes cometidos pelo regime nazista, que acabara de ser derrotado pela aliança das democracias e pela União Soviética, que neste momento estaria no campo da indefinição política do regime e que só com o início da Guerra Fria ocorreu uma ressignificação do termo.

Consideramos de extrema relevância o fato dos autores nesta obra destacarem que os regimes totalitários não tiveram sustentação sozinhos, necessitando da população como massa, para apoiá-los. Algumas narrativas encontradas em livros didáticos atuais acabam contribuindo para reforçar a ideia de que as pessoas não sabiam o que acontecia naqueles momentos históricos por não deixarem isso muito claro, e muitas vezes nas obras didáticas

não se menciona a resistência contra esses regimes ou as tentativas de trata-los como períodos sombrios da humanidade.

Nesse sentido, após o fim da Segunda Guerra Mundial, a Europa parece ter abandonado o caminho da memória traumática e ter optado pelo esquecimento, em relação ao período dos fascismos. A Alemanha Nazista, por exemplo, adotou uma narrativa mitológica de que a sociedade alemã havia sido vítima da insanidade de Hitler, negando-se, assim, a participação da maioria da população comum no regime.

Segundo Paxton (2007):

Todos têm certeza de que sabem o que o fascismo é [...]. Se examinadas mais de perto, entretanto, algumas dessas imagens familiares podem induzir a erros irrefletidos. A imagem do ditador todo-poderoso personaliza o fascismo, criando a falsa impressão de que podemos compreendê-lo em sua totalidade examinando o líder, isoladamente. Essa imagem cujo poder perdura até hoje, representa o derradeiro triunfo dos propagandistas do fascismo. Ela oferece um alibi às nações que aprovaram ou toleraram os líderes fascistas, desviando atenção das pessoas, dos grupos e das instituições entre o líder e a Nação, e entre o partido e a sociedade civil (PAXTON, 2007, p. 23).

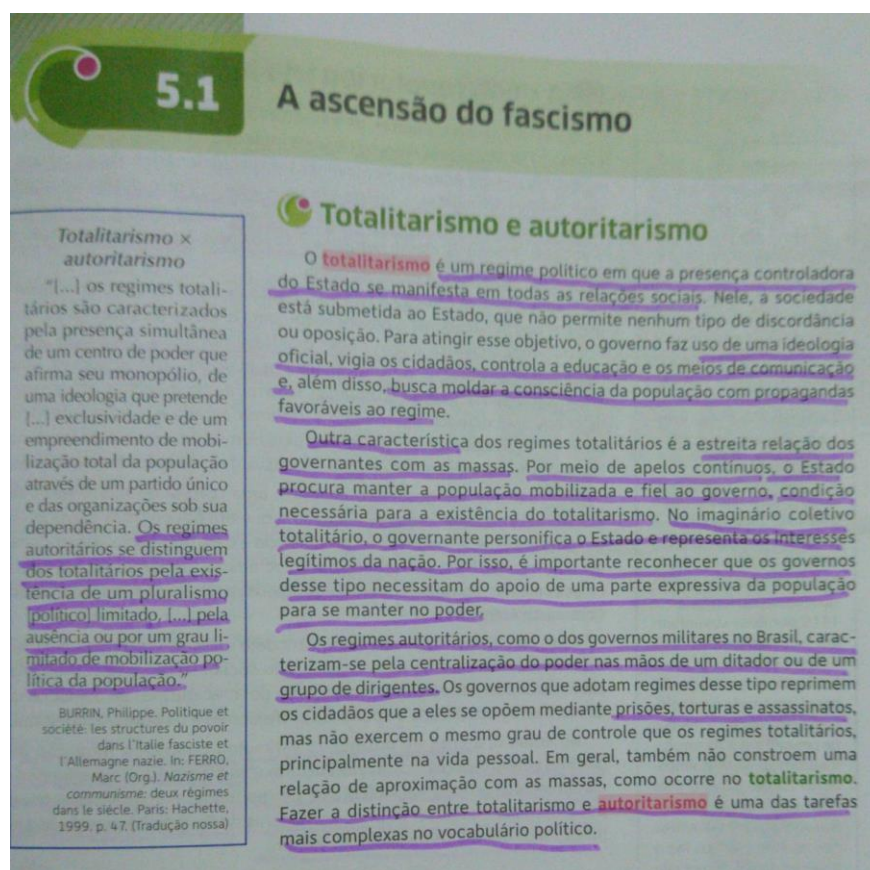
Os autores desta obra analisada concordam que, a distinção entre totalitarismo e autoritarismo, é uma das tarefas mais complexas no vocabulário político. Para tentar diferenciá-los, recorrem a uma tradução própria da obra de Burrin (1999, p. 47)⁵⁵, afirmando que: “Os regimes autoritários se distinguem dos totalitários pela existência de um pluralismo [político] limitado, [...] pela ausência ou por um grau limitado de mobilização política da população”.

As principais características do totalitarismo, apresentadas pelos autores, seriam: a estreita relação dos governantes com as massas, por meio de apelos contínuos nos meios de comunicação e a utilização da propaganda manipulada, a perda da autonomia da sociedade civil para o Estado, que tende a eliminar toda forma de oposição, o uso do sistema escolar como recurso de doutrinação ideológica, o assassinato e o terror para manter esse estado de dominação. Trata-se, portanto, na visão dos autores, de um sistema de governo que tem como objetivo o exercício do poder total sobre as pessoas, mas investindo em mecanismos de manipulação das massas visando a formação de uma consciência coletiva de que se trata de algo bom para as pessoas, sendo o único caminho para a manutenção da ordem social.

Para comprovar o que estamos afirmando, basta observar o texto utilizado pelos autores, disponível logo a seguir.

⁵⁵ BURRIN, Philippe. Politique et société: les structures du pouvoir dans l'Italie fasciste et l'Allemagne nazie. In: Ferro, Marc (org.). Nazisme et communisme: deux régimes dans le siècle. Paris: Hachette, 1999, p. 47.

Ilustração 15 - Print do conceito de totalitarismo



Fonte: (Reprodução do livro do aluno Conexões com a História, p. 83, 2018)

Segundo eles, no autoritarismo, mesmo o poder mesmo estando concentrado nas mãos de um ditador ou grupo de dirigentes e o Estado limite as liberdades com uso da força e coerção, eliminando qualquer oposição, esvaziando órgãos de representação política, como parlamentos e câmaras legislativas para manutenção da ordem, a sociedade civil continua tendo uma autonomia relativa. Enquanto no totalitarismo, o objetivo principal seria a destruição da sociedade civil, com a instituição de um controle total sobre a vida das pessoas, num regime de vigilância e terror permanente. A principal diferença, portanto, entre autoritarismo e totalitarismo seria o grau de controle exercido sobre a vida pessoal dos cidadãos.

Nesse sentido, como exemplo de regimes autoritários, são citados a Guerra Civil Espanhola, o salazarismo em Portugal e a ditadura do Estado novo, no Brasil, caracterizados pela centralização do poder nas mãos de um ditador ou grupo, a repressão aos cidadãos, com prisões, torturas e assassinatos àqueles que se opõem ao regime. O fascismo italiano, defendido como o primeiro movimento reacionário e de extrema direita, seria, portanto, um regime totalitário, assim como o nazismo e o stalinismo, este último como sendo de esquerda.

As circunstâncias históricas em que esses movimentos surgiram nos países onde esses fenômenos se desenrolaram, são expostas pelos autores considerando-se suas particularidades e um conjunto de fatores que contribuíram para isso. O fascismo é definido como um movimento contrarrevolucionário, uma resposta à luta das classes trabalhadoras, ao comunismo e o socialismo, e estava organizado em esquadrões paramilitares, que promoviam grandes manifestações nas ruas. É explicado como reacionário porque condenava os principais valores da modernidade, como o racionalismo, o individualismo, a democracia e o Estado de direito. Sua principal característica era o nacionalismo exacerbado e a defesa da subordinação total do indivíduo ao Estado.

O nazismo alemão, na visão dos autores, é descrito como um movimento de extrema direita, ultranacionalista, antissemita e de ideologia racista e eugênica, por defender ideias como as de que os judeus eram uma raça inferior e que planejavam uma conspiração contra a Alemanha, devendo ser combatidos; que pessoas com deficiência deveriam eliminadas e que os povos eslavos, poloneses e russos deveriam ser escravizados. Para os autores, um dos principais objetivos do nazismo era a eliminação da democracia, considerada uma das responsáveis pela crise do país e perseguir e perseguir aos socialdemocratas e comunistas.

A narrativa utilizada pelos autores consegue fundamentar as bases, as características e as condições históricas em que os regimes totalitários como o fascismo, nazismo e o stalinismo aconteceram, agregando elementos discursivos para que os estudantes construam uma definição desses conceitos, não apresentando um conceito pronto sobre os mesmos, esperando-se dos estudantes que eles sejam capazes de formular seus próprios conceitos. O mesmo acontece em relação às explicações acerca do autoritarismo experimentado durante a Guerra Civil Espanhola, o salazarismo português e a Ditadura do Estado Novo, no Brasil.

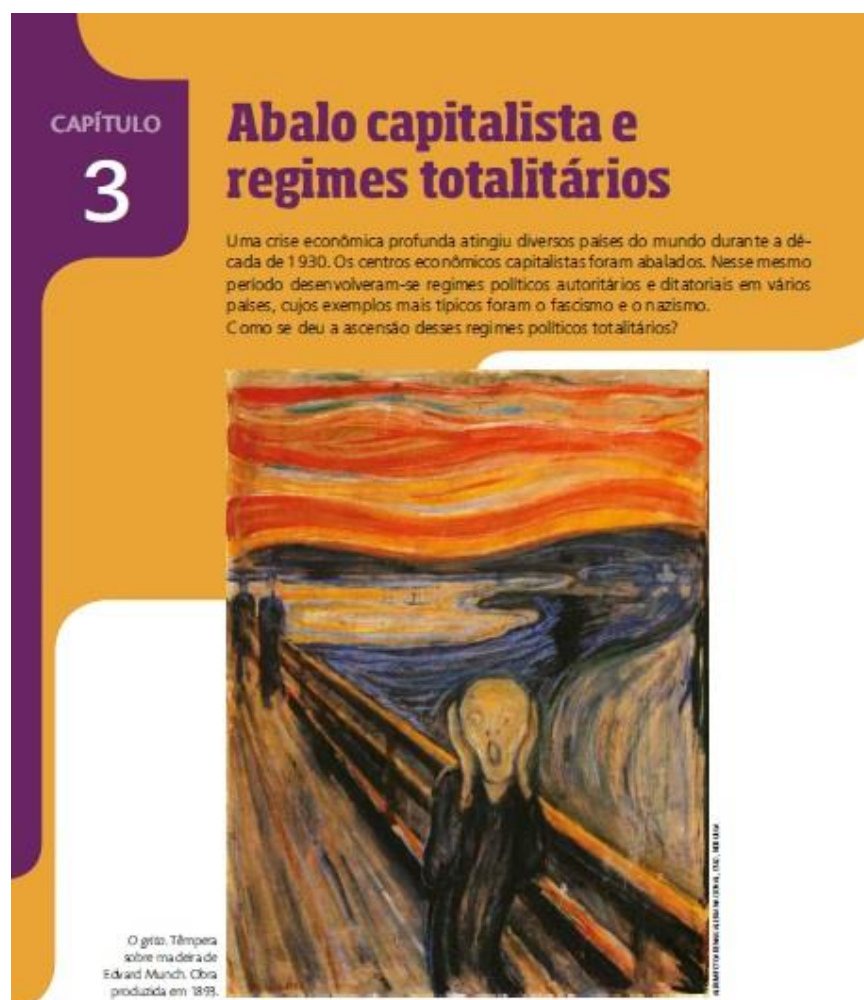
Constata-se que os autores não se detiveram a descrever a trajetória dos líderes políticos representantes desses movimentos ou ao enaltecimento de suas personalidades, perceptíveis em outras produções didáticas de outros autores encontradas até hoje. Os autores optaram por uma abordagem contextualizada da História, que fica evidente no tratamento dado a questão dos regimes totalitários e autoritários em outros países, como Portugal e o Brasil, destrinchados na mesma unidade, na sequência, contrariando outros autores que costumam fazer essa tratativa isoladamente.

A segunda obra analisada é a coleção *História Global*, da Editora Saraiva, 3ª edição – 2017. A mesma está dividida em quatro unidades e quinze capítulos. No capítulo 1

da primeira unidade, o estudo tem início com a Primeira Guerra Mundial. No sumário proposto para o 3º ano nessa obra, o tema nazismo ou mesmo fascismo não aparecem, não sendo evidenciados no núcleo da unidade. O capítulo 3 onde vão ser abordados os regimes totalitários tem como título: Abalo capitalista e regimes autoritários, e como subtemas: Grande Depressão: A crise internacional do capitalismo e Totalitarismo: O avanço de ideologias autoritárias.

Na abertura do capítulo, na página 37, como podemos observar na imagem logo adiante, para introduzir o debate sobre a temática, na sessão: “Treinando o olhar”, o autor propõe uma discussão a partir da tela: *O grito*, de Edvard Munch, produzida em 1893, estimulando os alunos a refletirem sobre as sensações que a tela desperta neles e estabelecerem uma relação entre a imagem e o título do capítulo.

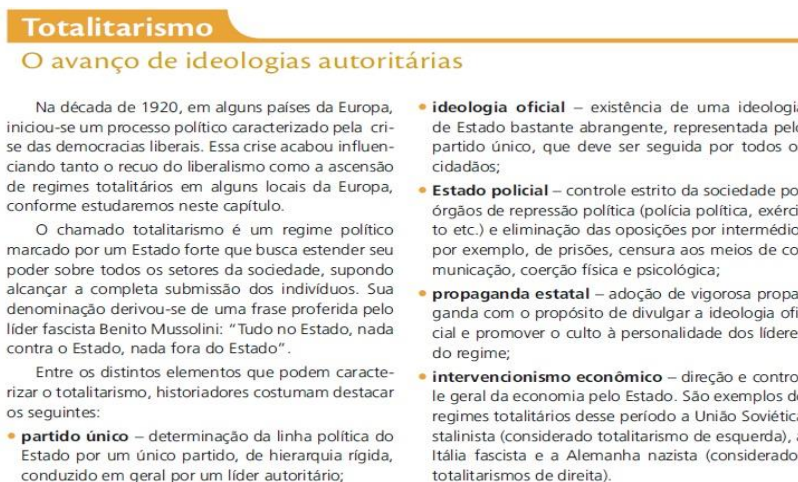
Ilustração 16 - Print abertura da unidade livro *História Global*



Fonte: (Livro digital, disponível no Guia do PNLD 2018)

Em seguida, passa a discorrer sobre a crise do capitalismo mundial, o crash da Bolsa de Valores de Nova York e as medidas adotadas contra a crise. A partir da página 41, começa a tratar do avanço das ideologias autoritárias, sem trazer nenhuma proposta de definição ou conceituação do que é ideologia.

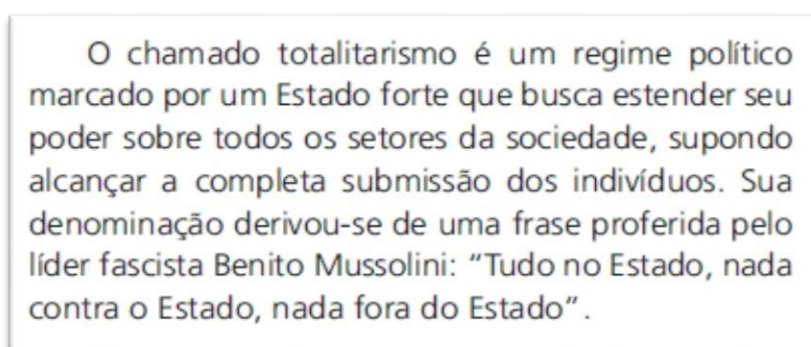
Ilustração 17 - Print do conceito de totalitarismo no livro História Global



Fonte: (História Global, Cotrim, 2017, p.41, Editora Saraiva)

A obra em questão leva em consideração a categoria de totalitarismo apontada pelos países liberais, mas não se faz qualquer análise crítica sobre o termo, nesse sentido, dedicando-se, em grande proporção, o estudo do período dos fascismos em situar o aparecimento dos Regimes Totalitários em relação ao contexto da crise de 1929, nos EUA. O autor define totalitarismo como: “um regime político marcado por um Estado forte que busca estender seu poder sobre todos os setores da sociedade, supondo alcançar a completa submissão dos indivíduos” (COTRIM, 2017, p. 41).

Ilustração 18 - Print sobre o conceito de Totalitarismo do livro História Global



Fonte: (Reprodução do livro História global, Cotrim, 2017, p.41, Editora Saraiva)

Para caracterizar o totalitarismo, elenca como principais características: a existência de um partido único, conduzido por um líder autoritário, com hierarquia rígida e uma ideologia oficial que deve ser seguida por todos os cidadãos; um Estado policial com controle social por órgãos de repressão política e eliminação de grupos opositores através de reclusões, coerção física e psicológica, censura aos meios de comunicação, uso da propaganda para divulgação da ideologia oficial e promoção do culto à personalidade dos líderes do regime e direção e controle geral da economia pelo Estado. De acordo com Eco (2018, p. 25) “Se entendermos como totalitarista um regime que subordina qualquer ato individual ao Estado e sua ideologia, então o nazismo e o stalinismo eram regimes totalitários”.

Sobre o fascismo, o autor não traz um conceito ou definição pronta do que tenha sido o fenômeno. Num dado momento recorre ao termo regime para fazer uma referência, ao exemplificar o seu processo de consolidação na Itália e as alterações promovidas pelo governo fascista na educação pública. Afirma que o movimento “não tinha uma doutrina claramente elaborada”, sendo “impulsionado por uma vontade de cunho nacionalista, dirigida contra o liberalismo e o socialismo”.

Um sistema autoritário de dominação que é caracterizado: pela monopolização da representação política por parte de um partido único de massa, hierarquicamente organizado; por uma ideologia fundada no culto do chefe, na exaltação da coletividade nacional, no desprezo dos valores do individualismo liberal e no ideal da colaboração de classes, em oposição frontal ao socialismo e ao comunismo, dentro de um sistema de tipo corporativo; por objetivos de expansão imperialista, a alcançar em nome da luta das nações pobres contra as potências plutocráticas; pela mobilização das massas e pelo seu enquadramento em organizações tendentes a uma socialização política planificada, funcional ao regime; pelo aniquilamento das oposições, mediante o uso da violência e do terror; por um aparelho de propaganda baseado no controle das informações e dos meios de comunicação de massa; por um crescente dirigismo estatal no âmbito de uma economia que continua a ser, fundamentalmente, de tipo privado; pela tentativa de integrar nas estruturas de controle do partido ou do Estado, de acordo com uma lógica totalitária, a totalidade das relações econômicas, sociais, políticas e culturais (BOBBIO, 1998, p. 466).

Observa-se que, a discussão sobre os regimes totalitários nessa obra, segue uma tendência de organização linear dos fatos, tratando-os em alguns momentos, isoladamente, de maneira descontextualizada com o que acontecia em outros países naquele momento histórico, relacionando o surgimento desses regimes em vários países unicamente a crise econômica de 1929. Dentre as experiências totalitárias ocorridas no mundo destacadas pelo o autor, estão o fascismo italiano, o nazismo alemão, mais enfatizado, o stalinismo soviético e o Salazarismo português, feitos de maneira muito aligeirada.

A periodização quadripartite que se impôs desde o século XIX– História Antiga, Medieval, Moderna e contemporânea continua muito presente em grande parte dos livros didáticos. Nessa coleção não é diferente. A organização dos acontecimentos e as

temporalidades nessa obra continuam sendo feitas a partir de uma perspectiva de evolução, cronológica e temporal, e nesse contexto a organização dos conteúdos está baseada na linearidade e sequencialidade. No final do livro o autor traz uma cronologia de fatos históricos que tem início em 1891 e término em 2016.

Essa abordagem tradicional, inspiradas nos programas de ensino e listagem de conteúdo do Colégio Pedro II, persistem no ensino de História nas escolas brasileiras até hoje e tem sido muitas vezes apontada, por autores e professores de História, que acreditam ser a narrativa ideal para facilitar a aprendizagem histórica entre os estudantes.

De acordo com Abud (2017):

Permanências que podem ser apontadas mesmo nos documentos curriculares produzidos recentemente, com exceção de um período de aproximadamente um pouco mais de uma década, assistiu-se a tendência de elaboração de currículos organizados a partir da História Temática em alguns estados brasileiros foram elaborados com propostas com esse tipo de sistematização que, no entanto, não se mantiveram. (...). Com pequenas mudanças de posição nos quadros organizativos dos documentos, se repetem os mesmos fatos históricos e a mesma periodização, que se apresentam desde o início do ensino de História no Brasil (ABUD, 2017, p. 20-21).

Vale ressaltar que, a fundação do Colégio Pedro II, representa o momento histórico em que a História passa a ser considerada disciplina escolar obrigatória e esse fato coincide com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Importante ressaltar que o corpo docente do Pedro II também compunha o quadro de intelectuais do IHGB e foram eles que elaboraram os programas escolares, os manuais didáticos e as orientações dos conteúdos a serem ensinados, com influência francesa. Os manuais didáticos nesse período tornavam a história um instrumento de doutrinação política e de exaltação de uma História necessária para a sustentação de um determinado modelo. Sua função era construir uma História do Brasil na qual o modelo que governava o Brasil na época.

Caimi (2001) vem contribuir nesse sentido e reforça esse ponto de vista:

Poucos anos após a independência do Brasil, em 1838, em meio ao período regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano desse acontecimento, houve a regulamentação da disciplina de História, a ser ensinada a partir da 6ª série. Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que passaria a orientar a história escolar desenvolvida pelo Colégio Pedro II. Se ao primeiro atribuía-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina (CAIMI, 2001, p.27-28).

Importante salientar que, a produção de livros didáticos no Brasil, mesmo após a criação do IHGB esteve durante muito tempo, imbuída da ideologia de construção de uma

identidade brasileira, tendo como principais autores, intelectuais movidos pelo espírito nacionalista, que contribuíam para a produção de livros didáticos e livros de leitura para o Ensino Primário e Secundário durante o período imperial e início da Primeira República, voltadas para a construção dessa identidade nacional, movidos por interesses do Estado. Desta maneira, assim como outros elementos presentes na cultura escolar, os livros didáticos também reforçaram e contribuíram para a formação do sentimento de nacionalidade, sendo encarregados já no momento inicial de visões patrióticas na produção da história do Brasil.

Embora no livro *História Global*, do Cotrim, o movimento Integralista no Brasil e o Estado Novo sejam mencionados, demonstrando uma relação com movimentos totalitários na Europa, isso é feito em um único parágrafo, ao final do capítulo, anunciando a retomada do assunto quatro capítulos depois, no final da segunda unidade, no capítulo 8, o que pode dificultar a compreensão dos estudantes no sentido de estabelecer uma conexão entre o que acontecia na Europa e no Brasil, naquele período.

Ilustração 19 - Print do livro *Conexões com a História sobre o Integralismo*



Fonte: (Reprodução do livro do aluno *Conexões com a História*, p. 50, 2018)

Constata-se na narrativa utilizada pelo autor a existência de uma história tratada a parte, separada, fragmentada, na qual se torna muito complicado para os estudantes, considerando todas as deficiências de leitura apresentadas pelas avaliações externas no Brasil, estabelecer uma relação cognitiva entre o assunto estudado e a realidade daquele momento específico e o atual. A História do Brasil contemporâneo é abordada apenas no último capítulo da obra.

Nessa coleção também são desenvolvidas abordagens sobre a História e cultura da África e dos afro-brasileiros, mediante tópicos e capítulo devotados aos temas. Apresentando a história, cultura e contribuições do negro na sociedade brasileira, a diversidade no cotidiano,

a necessidade do combate ao etnocentrismo, a importância da resistência negra e dos sujeitos negros serem tratados de maneira positiva. Os povos indígenas, sua historicidade e presença na contemporaneidade são apresentados sob uma visão positiva ao longo da História do Brasil.

O projeto gráfico-editorial apresenta letra, textos e imagens, que possibilitam usos funcionais e adequados ao público destinatário. Todos os seus componentes, unidades, capítulos, seções, imagens e texto principal, estão bem distribuídos, posicionados e destacados com recursos de cores e letras que permitem boa visualização e diferenciação entre si. Sugestões de leituras complementares são feitas na seção ‘Para saber mais’, ao final de cada unidade.

Destacam-se também as indicações de livros, que dividem espaço com as de sites e filmes, acompanhadas de atividade e rápidas informações sobre seu conteúdo, oferecendo oportunidade para aprofundamento dos conteúdos e das habilidades de interpretação e investigação. O trabalho com fontes escritas e imagéticas é abundante, sendo estas frequentes ao longo dos capítulos. Os exercícios foram impressos em páginas coloridas, salientando sua especificidade. Os mapas são legíveis e adequados do ponto de vista das orientações cartográficas.

Os autores de livros didáticos na atualidade trabalham demasiadamente com as chamadas “ilustrações”, que representam uma potencialidade para a produção do saber histórico escolar. A utilização de imagens no ensino de História em nosso país teve um crescimento significativo a partir da segunda metade do século XX. Principalmente a partir da década de 1980, quando deixaram de ser encaradas como simples “ilustrações”, passando a serem consideradas como recursos passíveis de serem utilizados com objetivos políticos e ideológicos.

Nesse aspecto, as imagens selecionadas pelo autor também não são muito atrativas do ponto de vista estético. Embora algumas delas sejam bem oportunas para demonstrar o jeito caricato como os judeus eram representados e o papel da educação nesse processo de representação, conforme poderemos perceber na imagem a seguir, não há uma iniciativa por parte do autor em propor um debate sobre as questões contemporâneas que envolvem a educação, como a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, o bullying, o racismo, a violência ou a intolerância, comparando com aquele período.

Ilustração 20 - Crianças judias saindo da escola – Livro História Global

Interpretar fonte **Educação nazista**

Observe a ilustração do professor e oficial nazista Julius Streicher (1885-1946).



Na representação de 1938, alunos alemães divertem-se ao expulsar da escola um grupo de crianças judias e seu professor, caricaturados.

1. Descreva como foram representados na imagem os judeus e os não judeus.
2. Identifique quais princípios da doutrina nazista estão sendo transmitidos aos jovens. Justifique.

Fonte: (Reprodução do livro do aluno História Global, Cotrim, 2017, p .48, Editora Saraiva)

O livro traz sugestão de sites para pesquisa e filmes sobre o assunto em estudo no momento, e um item nos moldes dos encontrados no ENEM, na sessão denominada “De olho na universidade”. O que sobra na primeira obra analisada, falta nessa no que diz respeito a preparação para o ENEM. A obra traz ainda o significado de verbetes possivelmente desconhecidos pelos estudantes, num glossário, ao lado do texto, ao longo do capítulo.

Os temas dos dois livros didáticos referentes ao recorte temporal sobre o nazi-fascismo, estão demarcados no período entreguerras, ou seja, entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. Interessante notar também que essa inserção do nazi-fascismo como fenômenos resultantes de uma crise do sistema capitalista, relacionam suas ocorrências a cenários propícios, de fragilidade democrática e descrença das massas na democracia para existirem, se manifestando sempre sob a forma de ideias centralizadoras e no autoritarismo.

O fascismo como conceito histórico não pode ser utilizado indistintamente em qualquer situação ou semelhança, como um modelo, mas apenas como indicador de uma

categoria analítica. O fascismo como tema do passado recente e da História do Tempo Presente, no seu sentido fenomenológico, pode ser entendido como um movimento ou regime político-ideológico de estrutura autoritária, caracterizado pelo emprego de práticas políticas repressivas, ideologia antiliberal, antidemocrática e antissocialista, defesa das origens e identidades nacionais ou raciais, nacionalismo extremo, desejo de construção de uma unidade e de uniformidade das pessoas e pensamentos em torno do Estado e da nação.

O Livro Didático é o suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares. É a ferramenta para o docente na qual o seu conteúdo já vem dividido em etapas segundo o grau de escolaridade de cada nível de formação. Cabe então ao profissional do ensino discernir sobre os temas propostos em relação ao esclarecimento que será dado aos mesmos levando os discentes a entenderem, ao menos, a temporalidade histórica e os sujeitos que nela estão participando, considerando trajetórias e feitos.

Daí a importância de analisar o conteúdo didático com a discussão contemporânea para melhor entender como as estruturas de contexto da narrativa são empregadas quando explicar em sala de aula o conteúdo referente ao tema. Acreditamos ser importante saber se o fascismo é apenas elucidado no Livro Didático como um fenômeno histórico datado, ou se pode ser encontrado em outras vias políticas no tempo atual.

Silva (2005) a respeito do fascismo lança uma discussão crítica atual, dado ao fato de que “uma das abordagens mais conhecidas e imediatas ao pós-guerra, muito popularizada na mídia, sobre o fascismo, defende uma abordagem única e exclusivamente do fenômeno, centrando toda a atenção na Alemanha e utilizando exclusivamente a expressão nazismo” (SILVA, 2005, p. 113-114).

Orwell (2017), sobre a dificuldade de se ter uma definição de fascismo que seja aceita por todos, nos esclarece:

Por que, então, não podemos ter dele uma definição clara e aceita por todos? Ai de nós, não teremos uma — ainda não, pelo menos. Explicar a razão disso é algo que levaria muito tempo, mas basicamente é porque é impossível definir satisfatoriamente fascismo sem admitir coisas que nem os próprios fascistas, nem os conservadores, nem socialistas de nenhum matiz querem admitir. Tudo que se pode fazer no momento é usar a palavra com certa medida de circunspeção e não, como usualmente se faz, degradá-la ao nível de um palavrão (ORWELL, 2017, p. 79).

O autor constata quanto ao modo como tem sido utilizada a palavra “fascismo”:

É quase desprovida de todo significado. [...], mas debaixo de toda essa confusão subjaz uma espécie de significado oculto. Para começar, é óbvio que há diferenças muito grandes, algumas delas fáceis de apontar, mas não fáceis de explicar, entre os regimes chamados fascistas e aqueles chamados democráticos. Segundo, se “fascista” significa “que tem simpatia por Hitler”, muitas das acusações que listei são mais justificadas do que outras. Terceiro todo aquele que indiscriminadamente lança a palavra “fascista” em todas as direções está agregando a ela alguma medida de significado emocional. Por “fascismo” eles estão se referindo, de maneira grosseira, a algo cruel, inescrupuloso, arrogante, obscurantista, antiliberal e anticlasse trabalhadora. Com exceção de um número relativamente pequeno de simpatizantes do fascismo, quase todo inglês vai aceitar “troglodita” como sinônimo de “fascista”. É a coisa mais próxima de uma definição a que chegou essa tão abusada palavra (ORWELL, 2017, p.78).

Nesse sentido, apontando toda a dificuldade de definição, Orwell (2017), nos provoca sobre o uso do termo fascismo e nos indica possibilidades para sua utilização.

Mas isso é muito insatisfatório, porque mesmo os grandes Estados fascistas diferem em boa medida um do outro em estrutura e em ideologia. (...). Com frequência supõe-se, por exemplo, que o fascismo é inerentemente belicoso, que ele prospera num ambiente de histeria bélica e só pode resolver seus problemas econômicos mediante preparativos para a guerra ou conquistas no estrangeiro. Mas isso claramente não é verdadeiro no que tange, digamos, a Portugal ou a várias ditaduras sul-americanas. Ou, ainda, o antisemitismo é tido como uma das marcas distintivas do fascismo; mas alguns movimentos fascistas não são antisemitas. Controvérsias eruditas que reverberaram por anos sem fim em revistas americanas não foram capazes nem mesmo de determinar se o fascismo é ou não uma forma de capitalismo (ORWELL, 2017, p.75).

Talvez, de todas as perguntas não respondidas sobre nossa época, a mais importante delas seja: “O que é fascismo?”. Uma pesquisa social feita em 2017 por uma organização americana de pesquisa social fez essa pergunta a cem pessoas diferentes e obteve respostas que variaram desde “democracia pura” até “demonismo puro”. Segundo a pesquisa, até mesmo as pessoas medianamente esclarecidas definiram o fascismo, apontando os regimes alemão e italiano⁵⁶.

Tal situação pode ser encontrada no contexto de alguns livros didáticos de História, como no livro “*História Global*”, de Cotrim, cujo foco narrativo está centraliza na Segunda Guerra Mundial e nos personagens de Mussolini e Hitler. O que torna devidamente pertinente observar nesta ferramenta docente é a forma como o nazi-fascismo é construído e guiado mediante a sua implicação com os personagens mais afamados, e que acabam sendo, muitas vezes, desenhados como máximos responsáveis pela Segunda Guerra Mundial, graças a visões limitadas desse período, nas quais se torna mais complexo interligar outros fatores.

⁵⁶ A pesquisa foi publicada na Revista Piauí, n. 127, abril, p. 28) e pode ser encontrada em: <https://piaui.folha.uol.com.br/edicao/127/>

Segundo Monteiro (2018), as constantes interpretações sobre o fenômeno do fascismo são tão relevantes quanto os esforços em torno de uma tentativa de definição. Para o autor:

O fascismo permanece difícil de ser definido, principalmente devido à sua variação histórica que impossibilitam qualquer grau de generalização, fazendo com que o fascismo, seja exclusivamente italiano, e o nazismo restrito somente à Alemanha. Seja através da adoção de um amplo conceito generalizante ou pela identificação de elementos específicos em determinados momentos históricos, as interpretações sobre o fascismo acabam sendo tão relevantes quanto o movimento em si (MONTEIRO, 2018, p. 62).

Monteiro (2018), defende que só é possível identificar os aspectos singulares ou gerais do fascismo através do contraste entre eles e deles com outras formas de autoritarismo.

Assim:

A fim de identificar os aspectos singulares ou gerais dos fascismos, faz-se importante o exercício de comparação. Mesmo havendo poucos movimentos, é somente através do contraste entre eles e deles com outras formas de autoritarismos que é possível a formação de conceitos e definições. De forma igualmente relevante, a contraposição da bibliografia contribui para a percepção de argumentos específicos e de percursos analíticos particulares sobre um mesmo tema. Assim, cada obra ilumina um mesmo objeto por ângulos diferentes, uns esclarecendo-o onde outros não alcançam, e todos o tornando mais compreensível com suas perspectivas específicas (MONTEIRO, 2018, p. 79).

De acordo com Eco (2018, p. 42), o termo “fascismo” adapta-se a tudo porque é possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos, e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista. Para o autor, pode-se dizer que:

O fascismo italiano foi a primeira ditadura de direita que dominou um país europeu e que, em seguida, todos os movimentos análogos encontraram uma espécie de arquétipo comum no regime de Mussolini. O fascismo italiano foi o primeiro a criar uma liturgia militar, um folclore e até mesmo um modo de vestir — conseguindo mais sucesso no exterior que Armani, Benetton ou Versace. Foi somente nos anos 1930 que surgiram movimentos fascistas na Inglaterra, com Mosley, e na Letônia, Estônia, Lituânia, Polônia, Hungria, Romênia, Bulgária, Grécia, Iugoslávia, Espanha, Portugal, Noruega e até na América do Sul, para não falar da Alemanha (ECO, 2018, p. 28-29).

Paul Ricoeur (2016), nos esclarece que os sentidos do texto são criados a partir de um círculo de dependências estruturais que se constituem de mecanismos externos e internos. Dentre os elementos internos destacam-se: a clareza e a coerência do texto e seus elementos composicionais. Com relação aos fatores externos aos livros didáticos destaca: a experiência dos leitores/ alunos para se apropriarem do texto elaborando uma (re) construção do passado e as mediações realizadas pelos professores de História.

O Livro Didático pode ou não se atentar a ligar o passado com o presente, já que corrobora para a construção crítica dos jovens, suas percepções e posições com relação à sociedade. Parafraseando Roy T. Bennett, “O passado é um lugar de referência, não um lugar de residência; é um lugar para aprendermos, não para vivermos”. Assim, o passado recente, pode ser constantemente reelaborado com diferentes graus de intensidades, a depender de questões políticas, sociais, etc., tendo lugares importantes no ensino escolar.

A maneira pela qual pensamos e produzimos sentidos com relação à história e à memória desses passados traumáticos também dependem dos processos de transição que os sucedem. O que envolve os embates e as disputas pelo que vai ser lembrado e de que forma esse passado será evocado na sociedade, nas narrativas jornalísticas e na legislação. Todos esses embates influenciam na dimensão do ensino de História na escola, enquanto espaço de produção do conhecimento.

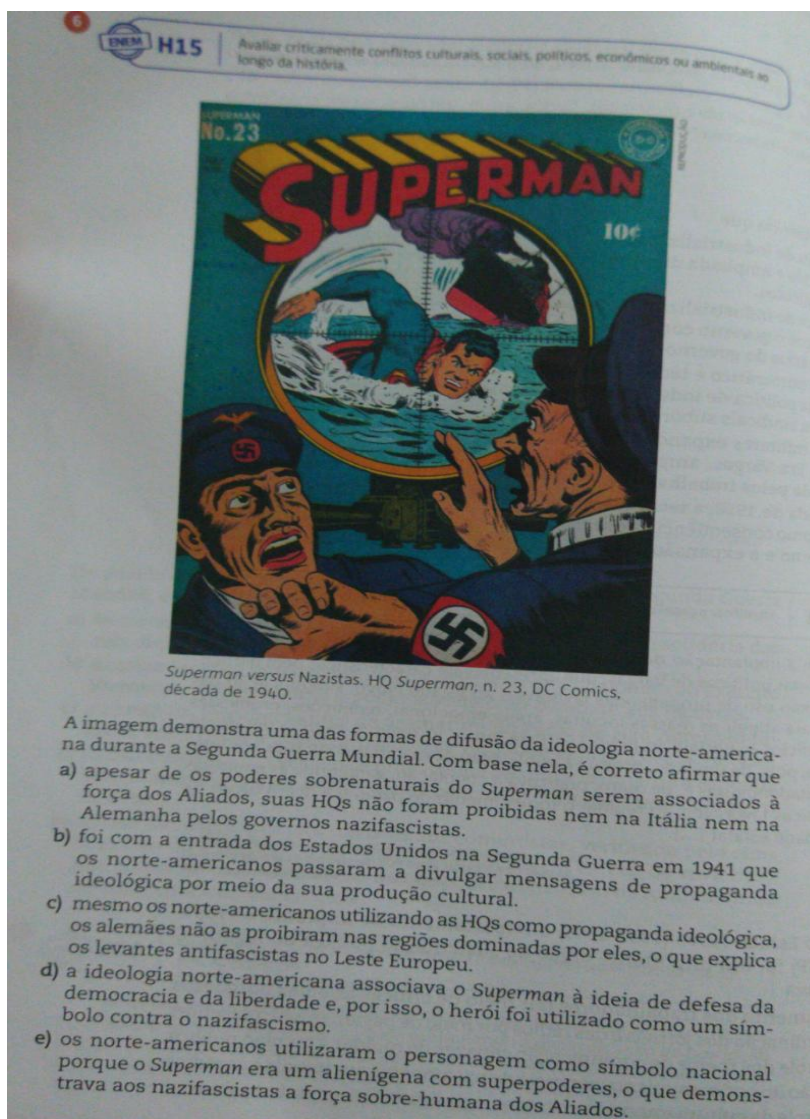
A História está presente, com diferentes concepções, desde o início do processo de escolarização formal na História da Educação no Brasil. Em períodos de governos mais centralizadores e autoritários, como o atual, o seu uso tem se concretizado como uma ferramenta de reprodução ideológica do governo da vez. Por isso não devem ser encarados apenas como metodologia de trabalho em sala de aula, mas também como uma mercadoria da indústria editorial.

Diversos desafios se apresentam ao ensino de história no Brasil na contemporaneidade. A disputa de narrativas em torno dos acontecimentos históricos, a tentativa de deslegitimação do ensino de história, dos professores de história e da história oficial do país, o revisionismo e o negacionismo histórico, o avanço das ideias conservadoras e fascistas, dentre outros. A luta por um ensino mais crítico ligado à história social, cultural e do cotidiano, iniciada com as críticas da primeira geração da Escola dos Annales a partir de 1929, contestando o positivismo, e, com as lutas de profissionais ligados, especialmente, à Associação Nacional de História – ANPUH e à Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, que culminaram redefinindo propostas curriculares a partir da redemocratização do Brasil nos anos de 1980, persistem nos dias atuais.

Ao analisar essas duas obras do componente curricular História para o ensino médio foi possível constatar que, um recurso didático bastante atraente para se trabalhar temas como o fascismo ou qualquer outro, e de grande potencial pedagógico para o estudo de conteúdos históricos, que são as Histórias em Quadrinhos, as famosas HQs, e podem ser utilizadas para qualquer faixa etária e com grande aceitação entre os jovens dessa etapa de ensino, é muito pouco ou quase nunca utilizado. Quando encontrado numa produção didática,

na maioria dos livros, aparece apenas um trecho da história em forma de tirinha ou a capa dela, como no exemplo a seguir, em que foi utilizada para auxiliar na resolução de uma questão-problema.

Ilustração 21 - Capa da HQ do Superman



Fonte: (Reprodução do livro do aluno Conexões com a História, p. 132, 2018)

Reconhecendo que elas estão sendo consumidas por um público cada vez mais entusiasmado e ansioso, e por se tratar de uma linguagem que está inserida em um mercado cultural que invadiu não somente as telas cinematográficas em megaproduções sucessivas, fazendo sucesso na TV e evoluindo para criações mais ambiciosas, e que os seus personagens e heróis preferidos estão em toda parte, inclusive no ambiente escolar, nas vestimentas, nos objetos, mochilas, canetas e cadernos, nas capas dos celulares, fantasias em festas temáticas, enfim, em diversos acessórios do dia-a-dia, é que apresentaremos como produto dessa pesquisa, uma HQ como sugestão de recurso didático para promover o debate sobre o

fascismo nas aulas de História, colocando à disposição de professores, estudantes e do ensino de História, uma opção para se discutir esse fenômeno do passado tão presente nas questões do nosso tempo.

CAPÍTULO 3

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DO USO DE HQS PARA TRABALHAR O CONCEITO DE FASCISMO NAS AULAS DE HISTÓRIA

As HQs - Histórias em Quadrinhos têm sido objetos de estudos de diversos campos do conhecimento há bastante tempo, sendo possível observarmos diversas tendências que vão desde a preocupação em denunciar o conteúdo nocivo das HQs às crianças e jovens às que priorizam as particularidades da linguagem utilizada; além daquelas que buscam analisar os reflexos das contradições sociais de cada momento histórico; entre outras.

Os quadrinhos, também conhecidos como: gibis, comics, comic book, arte sequencial, historieta, banda desenhada, mangá, manhwa, fumetti, entre outros, têm muitas caras e formatos. Os mais conhecidos são: a tira, a página dominical, o fanzine, a Revista em quadrinhos, o álbum ou novela gráfica e o Webcomic⁵⁷.

As formas mais comuns de reconhecimento de uma História em quadrinhos são esses formatos, podendo também ser encontradas e reconhecidas em manuais de instrução, cartilhas educativas, infográficos de jornais e revistas, em algumas tapeçarias, peças de publicidade, grafites urbanos, estampas de camisas etc. Trata-se, portanto, de uma linguagem bastante atraente para diversos públicos, devido à grande quantidade de imagens utilizadas e pela sua facilidade interpretativa, agregando elementos verbais e não verbais.

Os quadrinhos ensaiavam sua estreia na charge política no final do século XIX e início do século XX nos jornais americanos e europeus. Segundo alguns autores limitam-se entre 1938 a 1954, período no qual, nos EUA, houve grande popularização da HQs (comics), com o crescente interesse pelos super-heróis. Rodolphe Topffer é considerado o pai dos quadrinhos modernos. Suas histórias, iniciadas em meados do século XIX, na Europa, empregavam caricaturas e apresentavam pela primeira vez a combinação interdependente de palavras e figuras.

A primeira história em quadrinhos pode ser considerada a criação de Richard Fenton Outcault, "The Yellow Kid" ou o Garoto Amarelo, publicada pela primeira vez, no dia 16 de janeiro de 1896, no suplemento dominical/infantil americano, New York Sunday World. Outcault basicamente introduziu um novo elemento: o balão, onde se colocariam as

⁵⁷ Quadrinhos criados especialmente para a Internet. São também chamados de webcomics; e-comics (abreviação de electronic comics) "quadrinhos digitais"; "quadrinhos on-line" dentre outras denominações.

falas dos personagens. A linguagem dos quadrinhos teve sua propagação através dos jornais, vista como entretenimento barato ganhou destaque mundial com a produção de super-heróis, tornando-se um meio de comunicação em massa muito popular entre os jovens.

No Brasil, Angelo Agostini é considerado o principal precursor da HQ. Para muitos estudiosos, “As Aventuras de Nhô Quim” ou “Impressões de uma Viagem à Corte”, que datam de 30/01/1869, é considerada a primeira história em quadrinhos do Brasil (CARDOSO 2002; CIRNE, 1990; PATATI e BRAGA, 2006). Mas, é importante ressaltarmos que a linguagem dos quadrinhos como conhecemos nos dias de hoje só veio a se consolidar entre fins do século XIX e início do século XX.

Durante a primeira metade do século XX, muito se discutiram os usos das histórias em quadrinhos no processo de educação e desenvolvimento de crianças e jovens. Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, as HQs foram alvo de uma série de preconceitos por parte de educadores, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, que culpavam as histórias em quadrinhos pelo aumento da delinquência juvenil e de afastarem os jovens dos estudos.

A desconfiança em relação às HQs e educação começou após a Segunda Guerra Mundial, teve início nos Estados Unidos, na cidade de Nova York, entre 1895 e 1981, quando o psiquiatra alemão Dr. Fredric Wertham, iniciou uma campanha com a publicação de diversos artigos na imprensa especializada, alertando contra os malefícios que a leitura de revistas em quadrinhos trazia aos jovens norte-americanos. Suas observações se baseavam nas anotações que fazia durante o tratamento de jovens transgressores ou malcomportados.

Na época também chegou a ministrar palestras em escolas, além de participar de vários programas de rádio e televisão, sempre apresentando os aspectos negativos das HQs e sua leitura. Ele fez um investimento pesado contra esses materiais, denunciando-os como ameaça à juventude. Para ele, as produções da indústria dos quadrinhos só traziam influências ruins para os jovens, levando-os à criminalidade, ao homossexualismo e à perda dos valores sagrados à sociedade norte-americana.

Por ser diretor do maior hospital de Nova York, suas ideias encontraram forte aprovação na opinião pública, principalmente depois que lançou um livro intitulado: “Seduction of the Innocent” (Sedução do Inocente), no qual defendia que as revistas em quadrinhos eram responsáveis pela perdição da juventude. Suas falas tiveram muita repercussão, tanto que em muitas escolas houve a queima de revistas em quadrinhos, inclusive com ameaças de prisão para os distribuidores e a criação de um subcomitê para estudo das HQs pelo Senado norte-americano que acabou elaborando um código de ética, que obrigava os editores a seguir parâmetros muito rígidos de conteúdo. Essa visão em relação as HQs

alcançaram outros países, inclusive o Brasil, fazendo com que a inserção dos quadrinhos na sala de aula demorasse décadas.

No Brasil, de acordo com Bertolino (2018):

Nos anos de 1930 e 1940, com a entrada maciça das HQs de super-heróis norte-americanas no mercado brasileiro, muitos intelectuais e políticos, tal qual nos Estados Unidos, começaram a se posicionar publicamente sobre aquilo que entendiam como os malefícios da leitura de quadrinhos por jovens brasileiros – ainda que as primeiras críticas remontem a manifestos da Associação Brasileira de Educadores (ABE), já nos anos de 1920. Uma série de artigos críticos do padre e educador Arlindo Vieira na década de 1930, denúncias como as da vereadora carioca e crítica literária Lia Correa Dutra no decênio seguinte e até declarações polêmicas como as do jornalista Carlos Lacerda em ocasião do Primeiro Congresso Brasileiro de Escritores, ocorrido no Teatro Municipal de São Paulo, em 1946, fortaleceram a imagem dos quadrinhos como algo nocivo ao desenvolvimento intelectual de crianças por sua leitura “fácil” – Lacerda ainda acrescentaria o “perigo vermelho” rondando os escritores de “revistinhas” (BERTOLINO, 2018, p. 48).

Na década de 1940, revistas de quadrinhos de caráter educacional publicadas nos Estados Unidos, como a *True Comics*, *Real Life Comics* e *Real Fact Comics*, traziam antologias de histórias em quadrinhos sobre personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos. O lançamento dessas revistas inspirou quadrinhos de temática semelhante no Brasil, onde editores de revistas em quadrinhos perceberam o potencial das HQs para a divulgação de informações ligadas a fatos e acontecimentos históricos muito antes dos editores de livros didáticos. Adolfo Aizen, proprietário da EBAL, ainda na década de 1930, lançou diversas publicações que traziam na forma de quadrinhos biografias de personalidades históricas e a reconstituição de grandes acontecimentos históricos. A estratégia era diminuir a oposição que as HQs ainda enfrentavam por parte de políticos, educadores e do clero da Igreja Católica.

Somente a partir da década de 1960, com o desenvolvimento das Ciências da Comunicação e dos Estudos Culturais que as HQs atingiram a televisão, o rádio e os jornais, passando a receber a atenção das elites intelectualizadas e a ter destaque no sistema global de comunicação, tendo seu aspecto artístico reconhecido e valorizado. Os europeus foram os primeiros a enxergar o potencial dos quadrinhos como artefato cultural e artístico.

Em alguns países, a linguagem dos quadrinhos foi utilizada politicamente, como aconteceu na China de Mao Tsé-Tung (1949 - 1976), com campanhas educativas desenvolvidas utilizando a linguagem gráfica sequencial e visando reproduzir a ideologia dominante. No México, agências governamentais a utilizaram as HQs em campanhas de educação popular. A linguagem dos quadrinhos serviu e continua sendo utilizada para apoio técnico no treinamento ou instrução de pessoal em funções especializadas, como soldados ou

operários fabris. Nas últimas décadas evidenciaram a adequação dos quadrinhos para a transmissão de mensagens que enfocavam áreas como a filosofia, a psicologia e a economia.

Na França, uma experiência bem-sucedida com a utilização dos quadrinhos para fins educacionais foi a publicação de *L'Histoire de France en BD*, em 1979, feita em 8 volumes, que em 7 anos vendeu cerca de 600 mil coleções. Depois, também com fins educativos, foi publicada *Découvrir La Bible*, que posteriormente também foi editada nos EUA, Japão, Itália e Espanha.

Com pouco mais de um século de existência, as HQs alcançaram posição significativa nos meios de comunicação e indústria de entretenimento, superando períodos de resistência e crítica. Hoje, as HQs são citadas por professores, cineastas, pintores, escritores e muitos outros profissionais, da área artística ou não, como fonte de inspiração e formação. Através das HQs é possível entender, criticar, repensar/reinventar, espelhar a realidade e atender a uma demanda específica. Estamos vivendo tempos de democratização de informação, em que cada pessoa pode sem esforço gerar conteúdo e ter onde difundi-lo. Por isso, precisamos assumir a nossa responsabilidade e ter consciência do respeito para com o outro.

As observações de Bertolino (2018) feitas em sua dissertação reforçam essa constatação⁵⁸. Para o autor:

As HQs são um fenômeno do mundo contemporâneo, de grande difusão desde suas origens. A maioria de nós se aproximou delas ainda pequenos, seja pelas cores chamativas ou por encontrá-las perdidas em alguma estante na casa dos amigos. Talvez nem soubéssemos ler. As tramas envolvendo personagens sobre-humanos estão nas bancas de jornal há quase um século, custando num primeiro momento dez centavos de dólar nos Estados Unidos e hoje transcendendo o suporte original, com alcance no cinema, na TV e, principalmente, na internet. Criaram-se franquias que valem milhões (BERTOLINO, 2018, p. 12).

O fato é que elas invadiram as telas cinematográficas em megaproduções sucessivas, fazendo sucesso na TV e evoluindo para criações mais ambiciosas, atraindo públicos de todas as idades e segmentos que, não se envergonham de estampar no peito os seus personagens e heróis preferidos. Estão por toda parte, nas vestimentas, nos objetos escolares, como as mochilas, canetas e cadernos, nas capas dos celulares, fantasias em festas temáticas, enfim, em diversos acessórios do dia-a-dia, sendo consumidas por um público entusiasmado e ansioso e inserido em um mercado cultural.

⁵⁸ BERTOLINO, Mateus. Das HQs à imaginação histórica: reflexões para o Ensino de História. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal Fluminense. Niterói - RJ, 2018.

Vergueiro (2010) destaca a importância das HQs nesse processo e os benefícios do seu uso em sala de aula:

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens sua leitura é muito popular entre eles. A inclusão das HQs na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (VERGUEIRO, 2010, p. 21).

As HQs possuem uma espécie de poder oculto. Longe de ser um material de consumo apenas infantil. Durante muito tempo, talvez por desconhecimento, as histórias em quadrinhos foram vistas de maneira estereotipada, definidas de maneira muito estreita, pois não se percebia o potencial ilimitado e emocionante que elas possuem. As Histórias em Quadrinhos transmitem suas mensagens e as opções gráficas que possuem, beneficiando-se da tradição artística e de comunicação pela imagem que acompanhou o homem desde seus princípios, até se transformarem no meio de comunicação de massa de grande penetração popular de hoje em dia.

Um dos mais importantes autores de HQs, Will Eisner, usa o termo “Arte Sequencial” para tratar de quadrinhos. Segundo Eisner (2010), a HQ ou História em quadrinhos, pode ser definida como “uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (p.9). Afirma ainda que, “as histórias em quadrinhos apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais” (EISNER, p.2. 2010).

Para McCloud (2006, p. 9), “quadrinhos são imagens organizadas propositalmente de maneira justapostas com um determinado objetivo narrativo “destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”.

A HQ pode ser considerada uma mídia, por exigir do leitor capacidades interpretativas que dará movimento, voz e sons à história lida, permitindo uma ampla interação através do diálogo que o autor estabelece com o leitor, sendo o leitor corresponsável pelo andamento, ritmo e velocidade da narrativa.

Conforme Guimarães (2010, p. 31) “uma HQ pode ser realizada com uma única imagem desde que consiga representar um movimento, narrar um fato, contar uma história”. As HQs reúnem diversos elementos imagéticos e literários, criando algo novo, com composição, organização e estrutura própria, resultando no cruzamento entre o texto e a imagem.

Não existem quadrinhos sem texto. Existem quadrinhos mudos, sem palavras, sem balões, onomatopeias ou recordatórios⁵⁹. Embora a maioria dos quadrinhos sejam desenhados, entendemos que há uma diferença entre desenho e imagem, pois podemos ter quadrinhos feitos a partir de fotografias, pinturas, colagens etc. Para que essa produção possa ser chamada de HQ, é necessário que essas imagens estejam a serviço de uma história, de uma narrativa.

Para Marreiro e Cabral (2018), os personagens, mais do que características físicas ou visuais, representam aspectos sociais e culturais de determinados grupos e demandas num dado momento histórico. Segundo os autores:

Gordo, magro, alto, baixo, árabe, japonês, aborígine, afrodescendente etc., cada aspecto externo traz reflexo interior e, ao mesmo tempo, um aspecto social e cultural. Toda e qualquer característica visual/aparente é um marco que ajuda a definir quem o personagem é. Os novos produtos buscam um equilíbrio em termos de representatividade e, nesse sentido, algumas adaptações e alterações têm sido feitas em características étnicas e sexuais de personagens já estabelecidos (mais mulheres, mais afrodescendentes, menos características estereotipadas etc.) (MARREIRO e CABRAL, 2018, p.41).

A narrativa de uma HQ pode ser percebida por meio de certos recursos que ajudam a representar uma ação. A ideia de tempo e ritmo que eles transmitem é chamada de timing. Winsor McCay, autor do clássico "Little Nemo", foi um dos precursores do cinema de animação, no início do século XX. Um ótimo exemplo do uso de timing nos quadrinhos.

A produção de uma HQ exige que sejam seguidas algumas etapas e métodos a ser utilizados. As etapas de produção de uma HQ envolvem uma ideia, o desenvolvimento do argumento, a criação dos personagens, a escrita de um roteiro completo, os estudos de layout de páginas, ou seja, um rascunho e esboço da composição da página de quadrinhos, incluindo a distribuição dos quadrinhos, balões, personagens, etc. Além da execução do desenho ou da definição da imagem, a arte-final a nanquim ou digital, a colorização e o letreiramento⁶⁰, mais conhecido como balonamento e efeitos sonoros.

Como nas histórias em quadrinhos não existe a experiência do som como conhecemos, o esforço contínuo consiste em reproduzir os sons por meio de elementos gráficos. E, para que essa experiência do som se torne possível de alguma forma, por meio do uso do letreiramento, as palavras são exploradas graficamente, proporcionando ao leitor a experiência do som por intermédio da exploração da visão, tornando essa experiência mais

⁵⁹ As onomatopeias são palavras que imitam os sons, sejam eles da natureza, eletrônicos, mecânicos ou, ainda, ruídos fantásticos e imaginários.

⁶⁰ O letreiramento pode ser definido como um elemento narrativo (manual ou eletrônico) do gênero HQ, tratado de modo gráfico, a serviço da história, funcionando como uma extensão da imagem. O desenho das letras e o uso dos balões são uma tentativa de representar o som, elemento ausente nos quadrinhos.

intensa e imersiva, à medida que vão sendo fornecidas importantes informações narrativas da história. Para Silva⁶¹ (2017):

A forma com que as letras e as palavras são desenhadas influencia diretamente a forma com que o leitor percebe o texto e o som que estão sendo representados. Assim como na fala, quando proporcionam mudanças nas características do som, as variações podem ser representadas graficamente, nos quadrinhos, por meio do desenho dos caracteres (SILVA, 2017, p. 5).

Os métodos de produção de HQs podem ser o industrial, como o utilizado nas grandes editoras, que envolve equipes de profissionais na produção de única história, ou autoral, onde o controle criativo de cada profissional está mais próximo das mãos dos autores, podendo inclusive ser produzida por um único autor, como é o caso da HQ sobre o fascismo, proposta nesse trabalho, como intervenção no ensino de história, e que será apresentada mais adiante. Para a produção de uma HQ também é necessário o uso de algumas ferramentas básicas que podem ser tradicionais ou digitais.

As HQs são uma forma de comunicação muito rica que podem ser usadas para entreter, informar e, também, educar. Elas são uma mídia onde cabem todos os gêneros e os mais diversos temas. Os assuntos tratados nos quadrinhos podem ter a leveza e a ludicidade que encantam crianças e adolescentes, mas também podem mergulhar na densidade de temáticas adultas e complexas. A ideia para uma HQ pode surgir a partir de uma situação vivida ou observada pelo autor ou por alguém próximo ou até mesmo pela leitura de outra obra que o inspire.

Portanto, as HQs podem ser utilizadas em sala de aula da educação infantil até o ensino médio e no ensino superior, como uma ótima ferramenta de ensino. A riqueza do amálgama entre texto e imagem para transmitir uma ideia por meio de narrativas gráficas é encantadora. A linguagem dinâmica dos quadrinhos pode ilustrar assuntos abordados com a mistura de elementos diferentes ou heterogêneos que formam um todo, oportunizando aos professores, clarear a mente dos alunos, reforçar conteúdos, estimular o pensamento crítico, além de poder ser usada como atividade criativa.

A escola é o espaço privilegiado onde acontece a prática pedagógica e a construção do currículo, mas, nos dias de hoje devemos voltar a nossa atenção para outros espaços, como a mídia, produtores e difusores de conhecimentos e saberes. Cada mídia possui um currículo específico que chamamos de currículo cultural que interfere na forma de

⁶¹ SILVA, Andressa Gonçalves Da. O letramento como elemento narrativo nas histórias em quadrinhos: uma análise de Asterios Polyp. 4as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos. http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q_1_generos/andressa_goncalves_da_silva.pdf Acesso: 12 de maio/2020

aprender, de ver, de pensar, de sentir e na capacidade de formar identidade, subjetividade e produzir conhecimento.

A utilização das HQs em sala de aula pode ser justificada pelo enorme potencial que apresenta. As HQs, assim como a literatura e o cinema, são muitas vezes, utilizadas pelos professores como suporte pedagógico, como recurso pedagógico para aprofundar conceitos e conteúdos estudados, para gerar uma discussão a respeito de um assunto específico, para ilustrar uma ideia, Etc. Contudo, para utilizarmos todo o potencial que os quadrinhos podem oferecer em sala de aula é preciso entender a sua linguagem, o seu significado, conhecer os principais formatos, os elementos que o compõem e suas ferramentas básicas.

Vivemos numa sociedade em constante mudança. Diferentes mídias têm ocupado um papel cultural importante, inclusive na escola. A utilização das diferentes linguagens para o ensino de História vem contribuindo para a dinamização do cotidiano da sala de aula diversificando a prática do ensino da disciplina. As histórias em quadrinhos têm adentrado ao espaço escolar através dos personagens que viraram filmes, de gibitecas e do próprio livro didático, que vem se utilizando de tirinhas e pequenas histórias para tratar de temas em diferentes áreas do conhecimento.

As HQs devem ser entendidas como um meio de comunicação que reflete a cultura e a sociedade em que ela está inserida, daí sua importância para o ensino de História e o currículo escolar. Esse tipo de produção artística e cultural tem grande influência na sociedade contemporânea, no currículo e no ensino. Através das histórias em quadrinhos é possível refletir sobre valores, atitudes e a riqueza histórico-cultural, contribuindo para uma compreensão reflexiva e mais prazerosa dos conteúdos escolares.

Muitas editoras de livros também já perceberam a eficácia das HQs como recurso que proporciona uma aprendizagem prazerosa e dinâmica e estão incorporando-as em seus conteúdos didáticos e paradidáticos. Uma das primeiras publicações com o objetivo escolar foi realizada em 1960, pela editora IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, com as séries de Julierme de Abreu e Castro, geógrafo e historiador (1931-1983). Já o primeiro livro escrito no formato HQ que se tem notícia é de 1967, de geografia e, em 1968, foram lançados os livros de história. Desde então, várias obras surgiram com o objetivo de utilizar da linguagem dos quadrinhos com fins pedagógicos.

No Brasil, nos anos 90, merecem destaque autores como Maurício de Sousa, com “A Turma da Mônica” e o cartunista Ziraldo com “A Turma do Pererê”, fizeram com que as publicações de quadrinhos se solidificassem, estimulando o desenvolvimento de novas histórias e personagens e com o passar do tempo, cada vez mais pesquisadores e educadores

reconheceram o potencial pedagógico das histórias em quadrinhos. Hoje podemos encontrar transposições de clássicos da literatura universal para quadrinhos em diversos sites de editoras brasileiras.

Os quadrinhos ganharam presença no ambiente escolar brasileiro a partir das reformas curriculares que resultaram nas publicações de 1997, passando a ser incluídos como materiais pedagógicos relevantes pela política educacional no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também já falam de “formas contemporâneas de linguagem”, como as mídias, incluindo a utilização das histórias em quadrinhos, enquanto recurso didático-pedagógico.

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem a inserção das HQs nos conteúdos de temas transversais que tratam de saúde, orientação sexual, cultura, meio ambiente e ética, por estarem organizadas em diversas linguagens e viabilizarem diferentes contextos e produzirem informações vinculadas à temas sociais (BRASIL, 1997). A utilização adequada das HQs é uma opção eficiente, pois são suportes mais versáteis em temas e tratamentos gráficos do que os textos escolares, ou seja, aqueles que só circulam na escola, como os dos livros didáticos.

As HQs já são consideradas um elemento constituinte do processo didático. Isto ocorreu por meio de diversas medidas formais, que trouxeram uma releitura das práticas pedagógicas aplicadas na escola, criando novo referencial a ser adotado pelos professores nos ensinos fundamental e médio, e neles incluindo as histórias em quadrinhos; e a inclusão das HQs em projetos educacionais específicos, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 2006, e de outros projetos que distribuem para as escolas estaduais e municipais brasileiras publicações de histórias em quadrinhos constituindo um acervo de uso dos professores em suas práticas didáticas.

Por serem constituidoras de identidades culturais, à medida que são consumidas por crianças e adultos, as HQs podem ser utilizadas na abordagem de diferentes temas e conteúdos, inclusive, os que estão para além do currículo oficial, permitindo uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos, dos conteúdos escolares entre si e com os conhecimentos e saberes produzidos na sociedade e cultura.

Sales (2018) ao analisar as vantagens da utilização das HQs em sala de aula, conclui que:

As HQs representam hoje uma mídia de grande penetração popular. Elas transmitem conceitos, modos de vida, visões de mundo e até informações científicas. Trazem temáticas que têm condições de serem compreendidas por qualquer estudante, sem a

necessidade de um conhecimento anterior específico ou familiaridade com o tema. Elas possuem, em maioria, baixo custo, são populares entre crianças e jovens, a sua linguagem é facilmente compreendida por diversos tipos de pessoas de diferentes faixas etárias, classes sociais e culturas e têm forte componente lúdico (SALES, 2018, p.20).

Para o autor, mais do que uma opção, o uso das HQs no ensino, com objetivos educacionais, é uma necessidade. Defende:

Diante do conflito enfrentado pela pedagogia e a escola do século XXI, entre a obrigatoriedade dos conteúdos curriculares oficiais e os múltiplos artefatos culturais que se proliferam nesta era da informação e comunicação, o uso das HQs na prática de ensino, com o objetivo de auxiliar a chamada educação formal e o currículo é mais do que uma simples opção: é uma necessidade! (SALES, 2018, p. 24).

A quantidade de títulos lançados anualmente e o crescente espaço que as HQs vêm conseguindo na educação com a incorporação dos quadrinhos no ambiente escolar tem criado novos desafios aos educadores, mostrando a necessidade de compreensão desse tipo linguagem no ensino. Como todo recurso didático, as histórias em quadrinhos exigem planejamento, ajustamento do material ao conteúdo a ser trabalhado e finalidade em seu uso. Assim, selecionar, analisar e questionar as HQ é fundamental para o sucesso de seu emprego. Além disso, é preciso reconhecer os elementos que constituem a linguagem utilizada nas HQs para explorar suas possibilidades enquanto portador de texto com características específicas.

Acreditamos que o uso das HQs pode contribuir no processo de ensinar e aprender História, por ser uma linguagem capaz de propiciar uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, possibilitando a abordagem e o debate de diferentes temas, podendo auxiliar no desenvolvimento escolar. As HQs podem dar suporte a novas modalidades pedagógicas fazendo com que o aprendizado histórico se torne, ao mesmo tempo, mais reflexivo e prazeroso nas salas de aula.

No caso específico do ensino de História, podemos perceber que cada vez mais obras em quadrinhos que tratam de temas ou aspectos históricos são comentadas em resenhas publicadas tanto em publicações dirigidas a professores de todas as disciplinas (...) quanto em publicações dirigidas tanto a historiadores quanto professores de História (como é o caso das revistas Nossa História e Revista de História da Biblioteca Nacional). Ao mesmo tempo, editoras investem na publicação de quadrinhos reconstituindo acontecimentos da História Geral (em sua maioria, tradução de obras estrangeiras) e da História do Brasil (nesse caso, obras inteiramente criadas e produzidas por autores brasileiros) com a esperança de vendê-las para o MEC ou para secretarias estaduais e municipais de educação. Um número cada vez maior dessas obras passa a fazer parte do acervo das bibliotecas escolares. Dentre essas, podemos citar o álbum D. João Carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821), (...). Esses são fatores que nos levam a concluir que é importante pesquisar o uso das histórias em quadrinhos no ensino de História. (VILELA, 2012, p.20)

As HQs tanto podem ser usadas como fonte documental para o estudo de determinada época quanto podem ser materiais para promover reflexões sobre a gênese dos anacronismos encontrados nas representações do passado. As Histórias em Quadrinhos, além de ser uma fonte histórica importante, podem ser um recurso didático de ensino, se bem utilizadas.

Para Silva e Mafra Jr. (2008):⁶²

As HQs podem ser usadas como documentos históricos, no sentido de que elas são artefatos culturais. Elas também são uma forma de narrativa, mas predominantemente visual, embora também se utilizem de textos. Devido à supremacia do texto, que ainda persiste no meio acadêmico, e também no ensino de História na educação básica, ainda existe algum preconceito em relação à linguagem imagética por parte de alguns historiadores e também certo receio por parte dos professores de História, pois a formação da maioria deles ainda não contempla uma educação do olhar e enfatiza ainda a leitura de textos, sejam eles historiográficos, didáticos ou fontes escritas em geral (SILVA; MAFRA JR., 2008, p. 202).

Corroborando com as ideias dos autores acima, Vilela (2012), nos convida a refletir sobre as HQs enquanto produção cultural e sua historicidade.

As HQs como qualquer produção cultural possuem historicidade. Uma revista em quadrinhos, por exemplo, pode ser considerada um artefato cultural. E como tal, pode ser objeto de investigação arqueológica e historiográfica. Poderíamos analisá-la tanto por suas características como objeto (o tipo de papel em que foi impresso, o estado de preservação, a técnica de impressão que foi utilizada, se as páginas estão grampeadas ou coladas, com a lombada quadrada etc.) quanto poderíamos analisá-la pelo seu conteúdo. Fariamos em relação ao seu conteúdo, as mesmas perguntas básicas que fariamos em relação a qualquer outro documento ou fonte histórica. Quem o produziu? Quando? Onde? Como? Com qual finalidade? A quem se destinava? (VILELA, 2012, p.90).

Mas, tão importante quanto reconhecer os aspectos favoráveis de sua utilização nas aulas de História, é não incorrer na sua banalização, utilizando-a apenas por utilizar, sem objetivos pedagógicos. Se encaradas com o devido cuidado pelo professor podem ser um documento histórico valioso. Consideramos relevante que os professores se apropriem das diferentes linguagens da cultura contemporânea para pensar historicamente, o que supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre passado e presente.

Apesar de ser uma linguagem que tem um apelo visual muito grande, as HQs se apresentam como uma proposta promissora, mas ainda pouco explorada como ferramenta pedagógica. Acreditamos que os quadrinhos, em sala de aula, podem se efetivar como uma linguagem, capaz de desenvolver o hábito e o interesse do aluno pela leitura, além de

⁶² SILVA, Cristiani B. da; MAFRA JR., Antônio. Os jogos para computador: Diálogos possíveis. Em Tempo de Histórias – Publicação do Programa de Pós-graduação em História, Brasília: PPG/HIS/UnB, n. 12, p. 202, 2008.

fomentar atitudes críticas e habilidades criativas, tornando, assim, o ensino da disciplina mais dinâmico, fácil e atraente.

Uma das principais mudanças na metodologia do ensino de História no decorrer dos últimos anos, tem sido a inserção de diferentes linguagens e fontes de estudo nos trabalhos educativos dessa disciplina. O uso da internet, de imagens, obras de ficção, imprensa, filmes, programas de TV, histórias em quadrinhos e outros diferentes gêneros textuais, no desenvolvimento de vários temas tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa como opção metodológica de ampliação do olhar dos historiadores, dos professores e dos alunos, tornando a produção de conhecimento interdisciplinar, dinâmica e flexível.

Apesar da queda nas vendas de revistas em quadrinhos nas últimas décadas, devido o aparecimento de outras mídias com as quais as HQs tiveram que competir, como as mídias audiovisuais, em especial os jogos eletrônicos de videogames, por exemplo, as HQs permanecem populares entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. E, para aqueles mais interessados nas HQs, existe até um museu de histórias em quadrinhos com um acervo de 8 mil desenhos originais em Angoulême, no sudoeste da França. A cidade se tornou uma referência para os fãs de HQs com a realização de festivais internacionais sobre o tema desde 1974.

Segundo Vergueiro (2018):

O aparecimento de novos meios de comunicação e entretenimento diversificados e sofisticados, ao invés de, como se previa, levar os quadrinhos ao desaparecimento, fez com que eles atingissem novos ambientes, cruzassem limites antes impossíveis. As webcomics, os “quadrinhos eletrônicos”, evidenciam que a linguagem dos quadrinhos se libertou dos grilhões do impresso e invadiu os dispositivos eletrônicos móveis (smartphones, tablets, etc.), além das redes sociais e outras mídias e suportes que surgem a todo o momento (VERGUEIRO, 2018, p. 6).

Um aspecto positivo para que as HQs sejam exploradas em sala de aula pelos professores e que as diferencia de outras mídias é que já são apresentadas de modo acabado, finalizado, causando certa passividade é que nas HQs, os leitores determinam o ritmo de acordo com o que o roteiro e o desenho sugerem o ordenamento das cenas, o tom da voz dos personagens, entre outras características, o que nos permite concluir que elas estimulam um maior envolvimento dos leitores.

Diante do grande potencial pedagógico das HQs, como os professores de história podem se apropriar dessa mídia, utilizando sua linguagem pedagogicamente para ensinar conteúdos históricos? Antes de tudo os professores precisam se sensibilizar e aceitarem a utilização das HQs como uma possibilidade educativa, como uma alternativa para despertar o

interesse dos alunos. A partir do momento que os professores compreendem isso e enxergam essa linguagem como algo que poderá contribuir em sua prática trazendo resultados efetivos, se permitirá incluí-la no seu planejamento. Os professores precisam estar dispostos a superar seus próprios desafios.

Ter uma atitude de aprendiz, estando aberto ao novo, à pesquisa e a reflexão. Embora já existam iniciativas no sentido de capacitar e estimular os professores para utilização das HQs com finalidade educativa, essas experiências parecem ainda não alcançarem uma parte significativa desses docentes. Para que os educadores possam incorporar estratégias e materiais inovadores de apoio, precisam se reconhecer como profissionais reflexivos, capazes de compreender e de transformar a sua prática, buscando sempre estar abertos para novas compreensões, sem preconceitos, sobre a diversidade de materiais, métodos e experiências de aprendizagem. É um compromisso criativo com o ensino e a disciplina histórica.

São várias as razões para introduzir os quadrinhos na sala de aula. De maneira geral, as HQs fazem parte do imaginário e da cultura de nossa sociedade e sua linguagem pode ser encontrada em diferentes espaços, meios e atividades, como na publicidade, revistas, livros didáticos ou não, jornais, videogames, campanhas e softwares educativos e até nas provas do Enem. As histórias em quadrinhos possuem a capacidade de promover a interação e ampliar o diálogo entre professor-aluno, auxiliando na socialização de crianças e jovens, com elementos para discussão, troca de ideias e expressão.

A experiência demonstra que as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas basicamente em todas as áreas e disciplinas, tanto como fonte de informação ou fundamentos de conteúdo, como no desenvolvimento de atividades específicas. Nas de história, podem fundamentar as diversas épocas de desenvolvimento histórico, servindo para identificação de anacronismos ou ideologias dos autores na elaboração da narrativa.

A melhor utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula não está nelas em si, mas nos (as) professores (as). Quando o docente se identifica com as HQs e tem sensibilidade, sabe identificar o momento para utilizar os elementos dessa linguagem com mais entusiasmo, contagiando seus alunos. Cada professor, ciente de suas necessidades, didáticas e reconhecendo o potencial de uso e as características da linguagem dos quadrinhos, a disponibilidade de material e as peculiaridades de seus alunos e a sua ambiência escolar, com criatividade, poderá eleger a melhor forma de utilizá-las em sua prática diária. É importante ressaltar que nem todos os alunos se identificam imediatamente com as produções

em quadrinhos. Alguns podem até ter dificuldades para encontrar o seu espaço em um processo didático que as envolva.

Um número cada vez maior de professores já utiliza ou ao menos consideram a possibilidade de usar HQs no ensino de História. No entanto, essa utilização ainda é relativamente pequena se compararmos com o que já ocorre em outras disciplinas, como Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Nessas disciplinas é muito comum o uso de tiras em livros didáticos, ainda que seja para fornecer exemplos dos conteúdos trabalhados nos capítulos ou como parte de atividades propostas. O mesmo não ocorre nos livros didáticos de História. Pelo menos não com a mesma frequência.

Uma das razões para que isso ocorra talvez seja o fato das HQs serem uma linguagem que se encaixa com mais facilidade na área de Linguagens e Códigos do que em História que faz parte das Ciências Humanas e suas tecnologias. Outra possível explicação seja a ligação mais explícita que as HQs possuem com os conteúdos das aulas de História estejam relacionadas a narrativas mais longas, cuja reprodução integral em livros didáticos seria inviável, diferentemente do que ocorre com as tiras de humor reproduzidas em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Nos livros didáticos de outras disciplinas, cada tira da Mafalda ou do Garfield, por exemplo, se constitui numa narrativa completa que não precisa de mais do que uma sequência de três ou quatro quadros para ser contada. Já nos livros de história é quase impossível reproduzir uma história completa sobre determinado conteúdo histórico, se considerarmos a quantidade de assuntos diferentes presentes em cada livro, em cada etapa do ensino e como eles estão distribuídos nos capítulos e unidades desse livro. Quando muito, encontraremos a reprodução de uma capa de gibi ou de álbum de quadrinhos ou um quadrinho isolado retirado do seu contexto e usado apenas para tornar o capítulo mais atraente visualmente, geralmente na introdução de um capítulo ou para ilustrar um box.

Todos os dias somos desafiados a produzir e transmitir conhecimentos de modo criativo e colaborativo dentro e fora da sala de aula. Sabemos que ainda existem muitos desafios a serem superados até que os quadrinhos representem de fato um recurso expressivo, presente nos mais diversos ambientes educacionais. Embora muitos preconceitos tenham sido superados ao longo do tempo no que tange a introdução dessa mídia em sala de aula, diversos estudos sérios a respeito têm contribuído para diminuir os estigmas em torno de sua utilização.

As restrições contra as histórias em quadrinhos na escola ainda existem e a melhor forma de combatê-las é o conhecimento sobre a sua linguagem e particularidades, a

capacitação para aplicá-las corretamente e a busca de alternativas mais eficientes de aplicação, que permitam consonância entre quadrinhos e prática docente. Esperamos que cada vez mais os quadrinhos possam chegar às salas de aula e sejam utilizados de modo criativo por docentes e discentes dispostos e empenhados em agregar-lhes valor pedagógico e histórico.

A construção de identidades, pessoais ou sociais, pelos alunos em relação aos super-heróis das HQs, pode ser utilizada, independente do que simbolizam, pois são frutos de uma época e espaços históricos específicos. O Superman, por exemplo, para além do divertimento que a leitura de suas aventuras possa provocar, é uma boa maneira de levar os alunos a pensarem o contexto da Grande Depressão nos Estados Unidos, época em que o herói é criado, bem como para repararmos como suas reinterpretações ao longo do tempo mostram uma sociedade em movimento e a possibilidade de eleger qual delas melhor nos representa enquanto indivíduos.

A utilização das HQs nas aulas de História como fontes históricas, além de estimular a leitura e exercícios de “imaginação histórica”, permite a construção de conhecimentos mais ativos, despertando a sensibilidade dos alunos e quebrando um pouco da rigidez dos currículos escolares tradicionais. Esse exercício inclui o incentivo a perceber as relações entre a história e ficção, habilitando-os a reflexões críticas sobre os materiais artísticos que consomem. Em outras palavras, o uso de HQs no ensino de História pode ser uma estratégia pensada para capacitá-los a perceber as HQs como fontes históricas, refletindo a partir das representações de passado que elas operam, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de uma inteligência que não se fecha a sua face mais criativa e intuitiva, superando a estrutura tradicional do ensino de História, que faz parte do imaginário coletivo de muitos professores e estudantes.

Ao assumir as HQs como fontes, é importante que os professores estejam atentos ao método de análise. Numa abordagem que se pretende histórica, é necessário se avaliar a autoria, local e época da produção, os valores e visões de mundo presentes na sua composição, finalidades, inspirações, a relação entre texto e imagem e os anacronismos, sejam eles deliberados ou não. O método de análise utilizado pelo historiador deve estar presente também na sala de aula, para que as HQs não venham a ser utilizadas de maneira banalizada, de qualquer jeito, sem uma intenção pedagógica fundamentada.

Ao adotá-las como fontes históricas que operam com representações sobre o passado, estamos referendando os quadrinhos como fontes que permitem um exercício de imaginação histórica. Sendo eles fontes de uma determinada época, podem remontar a outros

períodos da história que não o da sua produção, estimulando diversas sensações e analogias capazes de produzir conhecimentos históricos que não estão necessariamente fechados aos conceitos pré-estabelecidos dos currículos tradicionais.

Mas, como qualquer outro material didático, é sempre importante questionar o fato de ser ou não possível usá-la historicamente em sala de aula. É preciso ter em mente que toda HQ se trata de uma obra de ficção, por mais próximas da realidade possam chegar. Hanna Arendt, ao analisar as razões dos Regimes Totalitários, concluiu que o súdito ideal do governo totalitário não é o nazista ou o comunista convicto, mas pessoas para quem a distinção entre fato e ficção e a distinção entre o verdadeiro e o falso já não existem mais. Daí a necessidade de se verificar se elas apresentam anacronismo histórico implicitamente no texto, de se preocupar com questões como representatividade de negros, pobres, mulheres, gays, Etc. como protagonistas dessas HQs, se reforçam preconceitos e estereótipos, se são fieis a localização de detalhes geográficos, referências a fatos históricos contemporâneos, Etc.

Para Nogueira (2005), é preciso tomar alguns cuidados com o seu uso nesse aspecto.

O primeiro deles é ter em mente que uma história em quadrinhos é uma obra de ficção que retrata as ideias do autor e o contexto do período no qual foi produzida. Portanto, ela pode conter, por vezes, lacunas uma vez que não possuem compromisso explícito em retratar a realidade. O fato de uma HQ ser ambientada em um tempo passado não sugere que seu conteúdo seja integralmente fiel ao contexto histórico. (...) Como qualquer outro material didático as HQs devem ser utilizadas com responsabilidade. Mesmo as histórias em quadrinhos para uso didático podem apresentar equívocos que devem ser identificados e administrados pelo professor. Seu uso em sala de aula deve ser devidamente planejado e adaptado à realidade social e econômica dos estudantes. Toda leitura deve ser acompanhada de questionamento. O papel do professor é fundamental para isso. O livro não é, em si só, elemento fundamental para a aprendizagem. O professor é quem faz a diferença neste processo (NOGUEIRA, 2005, p. 6).

A identidade narrativa das HQs enriquece a proposta de ensino dos conteúdos históricos, por ser um meio de promover proximidades entre a história e a fantasia, dadas a importância destes campos na nossa constituição enquanto sujeitos históricos, alunos e professores. Não se trata de supervalorizar os quadrinhos na nossa apreensão da vida, mas considera-los como um caminho para entendê-la de maneira crítica e ao mesmo tempo, criativa, numa espécie de treino da “imaginação histórica”. Mas, encará-la como uma modalidade de construção e interpretação do conhecimento histórico onde se valorize aspectos cognitivos, sensitivos e intuitivos do processo, tendo as HQs como catalisadoras.

Compartilhamos do pensamento defendido por Bertolino (2018), em relação aos quadrinhos como recursos didáticos.

Os quadrinhos tornam-se assim bons recursos didáticos pelas oportunidades engendradas de seus temas e pelo envolvimento que possuímos com seus protagonistas, além de representarem outra modalidade comunicativa que não a oral ou a escrita tradicional. A forma como texto e imagem se completam em seus quadros é o mais próximo do cinema que vemos em mídias impressas, nos exigindo outro tipo de atenção ao considerarmos seu encadeamento narrativo distinto. Tendem a motivar a leitura, sendo muitas das vezes uma introdução lúdica a um universo mais amplo da literatura, da qual fazem parte em suas especificidades. São acessíveis, se considerarmos sua distribuição e o formato digital, e veem-se transcendidas a outros suportes. Nas aulas de História, simbolizam um convite à reflexão sobre tempo, memória, identidade, fornecem aspectos da vida social e servem como pontos de ignição para discussões conceituais (BERTOLINO, 2018, p.13).

Através das HQs podemos trabalhar conceitos caros ao Ensino de História, como os de tempo e memória. Tomando como exemplo uma HQ dos anos de 1960, do Thor, ao mesmo tempo em que podemos informar sobre características do período em que ela foi produzida, podemos ainda fazer certo uso da mitologia e das sociedades nórdicas, convidando para o estudo tanto do século XX como do X. Com uma HQ do Batman, é possível estabelecermos uma relação entre o mundo do crime, a máfia e o medo nos grandes centros urbanos dos Estados Unidos do entreguerras, bem como do meio onde vivemos.

Outra HQ que pode ser explorada nos estudos históricos é “*Ponto de ignição*”, de 2011. Aqui, o personagem ultrarrápido Flash, volta com o auxílio de seus poderes no tempo e, interferindo no curso original dos eventos, transformando os destinos de todos os seus conhecidos. Numa versão alternativa dessa HQ, os super-heróis conhecidos pelo público, mesmo diferentes e com novas roupas ou até novas identidades, nos convidam a refletir sobre questões interessantes, como a possibilidade de mudar o passado, as informações que ele nos traz quando acessado e o que nos revela sobre o presente.

Uma História em quadrinho do *Hulk*, com um personagem que surgido de um acidente com radiação, mesmo que representando originalmente o contexto da Era Atômica, no decurso da Guerra Fria, nos dias de hoje pode se tornar uma boa oportunidade de se discutir a questão do poder e suas formas de controle, assim como na HQ *Old Man Logan*, de 2009, na qual o gigante verde, superforte, torna-se uma espécie de tirano, mudança esta que também se espelha no modo como é desenhado.

No Brasil atual, se levarmos em consideração o momento conturbado vivido no cenário político, os ânimos acirrados da nação, as manifestações antidemocráticas com fortes indícios de participação do governo federal e as investidas autoritárias em falas e ações do presidente e seus ministros, ou até mesmo para refletir sobre a emergência de novas formas de fascismo na atualidade, uma HQ indispensável para se ter a dimensão desses dos perigos de um governo totalitário e inescrupuloso e que pode ser utilizada nas aulas de História, como

ponto de partida para fomentar discussões em torno do Fascismo, é “V de Vingança”, que pode ser encarada como uma obra atemporal.

A trama da HQ está ambientada em Londres, nos anos 90 e mostra um governo ditatorial, conservador e com controle total da mídia, das artes, e da vida de seus cidadãos. Vendo essa repressão, o misterioso “V” resolve convocar um levante da nação contra esse governo corrupto e violento, e através de ações diretas e pouco convencionais, decide pôr fim ao Estado totalitário.

As HQs citadas até aqui, com o objetivo de compartilhar sugestões de materiais didáticos nesse formato, mesmo contendo conteúdos históricos de cunho didático, nos permite constatar que existem poucas produções sobre determinados assuntos e conceitos do campo historiográfico, com investimento voltado para a sua utilização pedagógica, pensadas e materializadas numa linguagem acessível aos estudantes e capaz de diminuir o distanciamento epistemológico identificado nas discussões historiográficas no meio acadêmico, no universo da sala de aula e no ensino de História, no ensino fundamental e médio.

Isso pode ser percebido ao observarmos a quantidade de HQs disponíveis nas escolas com propostas de abordagens de conteúdos de História destinadas aos alunos do ensino médio. Até mesmo nos momentos mais otimistas, de inclusão e popularização das HQs na Educação Básica, a maior presença delas só podia ser percebida nas séries iniciais do ensino fundamental, usadas como leituras nas horas vagas ou para preencher o tempo vago, por professores da disciplina de Língua Portuguesa, quase nunca encontrando respaldo social no meio educacional para discutir questões históricas com maior profundidade e aceitação entre professores de outras disciplinas. Professores, autores e editores do ramo e mesmo a sociedade como um todo, oscilaram por diversas vezes nas suas visões sobre o potencial pedagógico dos quadrinhos, ora valorizando, ora os demonizando.

A HQ que apresentamos como produto dessa pesquisa de Mestrado, é apresentada aos estudantes e professores de História como mais uma ferramenta à disposição do ensino de História para se discutir o fenômeno político do fascismo e ajuda-los a estabelecer uma relação histórica entre os movimentos autocráticos do século 20 e as novas tendências de ultradireita que irrompem neste início de século no mundo, num momento em que essas ideias e práticas fascistas avançam no Brasil e em outros países pelo globo, se revelando de forma mais aguda e intolerante, representando uma ameaça aos direitos e garantias fundamentais conquistados após a Segunda Guerra Mundial.

O fascismo se traduz como um tema delicado, não apenas por estar na vitrine nos dias atuais, mas principalmente pela capacidade de metamorfose que suas ideias encontram

para se propagar, independente do momento histórico. Nas práticas escolares, as ideias neofascistas, muitas vezes são categorizadas como bullying ou simples discursos de ódio, gerando interpretações equivocadas sobre o fenômeno. A escola e o ensino de História não parecem estar dando a importância necessária a essa discussão ou não tem sido capaz de promovê-la diante das demandas do momento, justificadas em partes, pelo modelo de currículo existente nas escolas brasileiras e pela quantidade de conteúdos que são destinados a disciplina de História.

A HQ, com texto de minha autoria e ilustração de Alisson Pereira Flor, tem como título: **#xofascismo** e está ambientada numa escola pública brasileira, no tempo presente e qualquer semelhança pode não ser mera coincidência. A trama revela uma face preocupante da manifestação das ideias fascistas no espaço escolar nos dias atuais, podendo apresentar desfechos inimagináveis, ao mesmo tempo em que nos permite, de forma sensível e reflexiva, pensarmos estratégias e possibilidades de intervenção sobre o assunto. As ideias fascistas podem ser identificadas em qualquer um de nós, podendo, assim, ser encontradas fora e dentro do universo escolar e onde quer que elas se manifestem, precisam ser combatidas.

A HQ que se encontra anexada a essa pesquisa é uma proposta de recurso didático para o ensino de História, e tem como objetivo estimular debates entre estudantes e professores não só do ensino médio, não apenas da disciplina de História, mas em todas as suas possibilidades de análise, de modo interdisciplinar, demonstrando como os conteúdos históricos podem ser articulados a outros saberes, no sentido de facilitar a aprendizagem sobre temas históricos complexos, como o fascismo.

O valor afetivo atribuído a essa produção autoral, está explicitado na homenagem prestada aos colegas professores cursistas do PROFHISTÓRIA – URCA. /2018, que assumiram os papéis de meus alunos, e de minha orientadora, transformada em diretora. Como historiador, arrisco afirmar que o grande diferencial dessa História em quadrinhos consiste no fato dela ter sido escrita por todos nós professores de História, num momento em que vemos avançar no Brasil e no mundo discursos e posturas autoritárias. Ela se traduz como um ato de resistência. O nosso desejo é que ela sirva de instrumento para que o passado doloroso não seja esquecido. Que ela possa ser útil para esclarecer, inspirar e problematizar outros estudos também preocupados com as reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Prezado Professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes, para fazer nossas crianças mais humanas”.

(Autor anônimo)

Esta mensagem que pode ser encontrada facilmente numa pesquisa rápida na internet, anônima e dirigida aos professores, supostamente encontrada num campo de concentração nazista, depois do fim da Segunda Guerra Mundial, traduz de maneira sensível, o sentimento de sobreviventes dos Regimes Totalitários europeus e a experiência traumática do fascismo e do nazismo enquanto Regimes políticos no século XX e a esperança depositada na educação para que atos monstruosos realizados pelos seres humanos ao longo da história, não se repitam.

Também parafraseia Edgar Morin quando defende em seu livro *A cabeça bem-feita* que a Educação não deveria ser uma mera separação de disciplinas, em que homens especialistas tem o poder de transformar o mundo e não a si. Certamente se fossem preparados a serem humanos mais que expert, não construiriam armas capazes de destruir uma nação, uma cultura, um povo, gente. Mas usariam em sua amplitude a fim de vencer as mazelas que assolam a humanidade desde os tempos remotos, a exemplo da fome.

O tema do fascismo no século XXI, ainda suscita muitos debates acalorados, disputas políticas quanto a suas ideologias, negacionismos históricos, no que diz respeito aos desdobramentos desses acontecimentos e continua arregimentando simpatizantes pelos seus líderes e ideias, no mundo todo. O fascismo enquanto fenômeno histórico, apesar de todas as análises e estudos, continua sendo um conceito complexo de definição. Trata-se de um tema conflituoso e perturbador, mas que urge ser revisitado e problematizado.

Ao concluirmos esta pesquisa que analisa os conceitos de fascismo e nazismo nos livros didáticos de História do último PNLD – 2018, especificamente nos livros do 3º ano do Ensino Médio, de duas das coleções mais utilizadas atualmente no estado do Ceará, esperamos que, de algum modo, as observações feitas a partir dessa discussão se tornem

acessível aos professores de História e seja capaz de impactar positivamente nas aulas de História, pelas reflexões que são propostas neste estudo e pelo recurso didático, a História em quadrinhos, produzida como resultado desse percurso formativo e colocada à disposição do ensino de história.

Importante ressaltarmos que, no período em que essa pesquisa se desenvolveu, estava em fase de implantação a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, reivindicada desde 1988. O momento da política nacional era de bastante polarização, com posicionamentos e posturas conservadoras e autoritárias por parte do presidente do país e seus ministros, com ataques à educação pública, cortes nos recursos da educação, projetos conservadores em curso e o avanço das ideias fascistas e dos discursos de ódio nas redes sociais.

Somam-se a isso as frequentes acusações feitas aos professores e aos livros didáticos de história, que passaram a ser acusados de doutrinação ideológica. Para isso, percorremos um longo caminho, marcado por análises de diversas fontes, leituras de referenciais teóricos, produção de uma HQ - História em Quadrinhos como produto e escrita de textos para chegarmos a essa dissertação de Mestrado.

Enfrentamos o desafio de explicar por meio desse estudo, um passado recente e autoritário da História mundial, que deixou muitos traumas na humanidade. Assim, entendemos a História como uma leitura que está sujeita a disputas, podendo se apresentar de forma ainda mais acentuada quando esse passado é recorrentemente evocado no tempo presente, passando a ser alvo de muitas disputas em torno dos seus usos. E não podemos esquecer a nossa tradição conservadora e autoritária e o nosso flerte no passado com o nazi-fascismo.

Acreditamos que cabe ao historiador assumir a função de construir e reconstruir o passado, a partir de suas inquietações e do seu lugar, que não é formado pelo tempo homogêneo e desconectado das questões do seu tempo, mas tem sempre o olhar atento no agora. Pensamos que o presente é carregado de memórias do passado que se conflitam e mesmo nos dias atuais, apesar da conjuntura desafiadora, lidar com essas demandas que se apresentam no cotidiano, é a função do historiador assumida aqui.

Portanto, refletimos sobre o fenômeno do fascismo no século XX e as permanências de suas ideologias no século XXI e vislumbramos como tais questões são encaradas no livro didático. Compreendendo que, os livros didáticos como objeto de pesquisa conquistaram um espaço abrangente nas pesquisas nos últimos tempos e são ainda em muitas

escolas pelo Brasil, o único recurso utilizado pelos professores e disponíveis para os estudantes.

Diante dessa realidade posta, analisamos esse importante instrumento mediador para o ensino-aprendizagem, na medida em que se apresenta com um dos meios utilizados pelo aluno e pelo professor na sala de aula. Além de refletirmos sobre o seu potencial como suporte material daquilo que se constitui a memória do passado autoritário, negligenciada ou privilegiada na historiografia oficial e no debate público. Para tanto, utilizamos reflexões teóricas que nos ajudaram a enxergar nosso objeto, possibilitando lançarmos diferentes olhares sobre ele.

Nesse sentido, o livro escolar foi tratado nessa pesquisa, como um suporte pedagógico, um meio e não um fim em si mesmo. Neles, os acontecimentos selecionados e operacionalizados pelos autores ganham forma, a partir de uma narrativa sobre determinados sujeitos e de estratégias teórico-metodológicas, que no meio escolar, são (re) significadas das mais diversas formas pelos alunos e professores.

A narrativa dos livros didáticos de História é capaz de transpor as experiências vividas por diferentes gerações, servindo como um meio de suporte da memória cultural. Portanto, investigar como esses conceitos ganham definição a partir das narrativas desses autores possibilitando que o passado seja acessado e refletido por pessoas de diversas gerações e em temporalidades diferentes. A escrita da História, a partir de métodos e critérios científicos é carregada de subjetividade. O estudo dos Regimes Totalitários traz à tona a violação dos Direitos Humanos e podem fomentar um ensino crítico na defesa da cidadania e do Estado Democrático de Direito.

O nazi-fascismo como tema de desenvolvimento de uma pesquisa histórica é sempre um desafio, pois, existem inúmeros trabalhos que abordam esta temática, embora o seu sentido e significado tenham sido mais esclarecidos somente no fim dos anos 1980. Entre erros e acertos sobre o objeto escolhido e as abordagens discursivas do fascismo proposta pelos autores, compreendemos que ainda há muito para ser estudado sobre o tema, mas acreditamos que isto faça parte do ofício do Historiador.

Porém, é pertinente ao historiador levantar novas questões sobre esses fenômenos, encarando-os não como “acidentes históricos”, num momento específico da História, mas observando se há a possibilidade de suas ideologias ainda subsistirem no tempo presente. Através da análise do fascismo como uma construção da História recente percebemos que se torna passível a modificação de seu sentido e significado pela relação com o tempo através do surgimento de novos documentos, fontes, métodos e olhares do historiador sobre o objeto,

considerando suas manifestações em dados momentos históricos. O que nos permite uma abordagem problematizadora quanto à forma como este conceito é adotado, ou utilizado no Brasil, através dos Livros Didáticos.

As aulas de história são um espaço bastante oportuno para promover o debate necessário sobre essas questões e tantas outras, considerando que se trata de uma disciplina escolar de caráter reflexivo, que está conectada com os acontecimentos não só do passado, mas também do presente, propiciando um ambiente de discussão no qual os sujeitos se reconheçam enquanto sujeitos participantes e protagonistas dos processos.

O professor de história precisa assumir o seu papel social que é também o de historiador, pesquisador e cientista. Transformar suas aulas de história em oportunidades de reflexão constante sobre os discursos de ódio tem se apresentado como um desafio, frente o aumento significativo dos discursos fascistas, racistas, homofóbicos, sexistas, xenófobos e de todas as formas de intolerância que ganham força na mídia na atualidade.

No tocante a pesquisa, é de suma importância que o professor a tenha como uma necessidade para a formação humana, uma vez que ela nos permite a imersão no passado, conhecendo os erros, acertos, fatos, fenômenos e comportamentos humanos diante dos tais, pois a história, conforme toda sua literatura, se repete, no entanto, a entendamos a fim de não reproduzirmos os mesmos erros e nem repelirmos as possíveis soluções. Compreender e aceitar o passado é uma atitude inteligente, ficar na inércia e esperar que tudo se resolva naturalmente é negligenciar-se diante de caos e dos méritos que temos enquanto educadores historiadores.

O grande desafio apresentado aos historiadores e ao ensino de história no tempo presente consiste em traduzir para o discurso ordinário o fascismo para um público que utiliza o termo fascista como um xingamento, banalizada, mas que pouco ou quase nada sabe sobre o fenômeno. Que não consegue situá-lo num tempo histórico passado ou perceber as suas manifestações no presente. Tais questões se configuram por várias explicações, sendo uma delas, o próprio processo de formação de estudantes e, em muitos casos de professores que não conseguem atender as demandas crescentes, estimuladas pelas mais variadas mídias sociais.

Espera-se que a humanidade compreenda os erros irreparáveis do passado no tocante ao fascismo bem como suas consequências a nível global, comprometendo a formação humana, psíquica, comportamental, em que nos leva a reflexão de que tipo de ser estamos formando, como colaboramos com sua integridade, e nós, enquanto educadores, avaliarmos a respeito do profissional que se molda em nossas mãos, que a Educação seja integral.

FONTES

GUIA DIGITAL – PNLD - 2018 - Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>

LIVROS DIDÁTICOS DO ALUNO – PNLD 2018

ALVES, Alexandre & OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. *Conexões com a História*. Editora Moderna, 3ª ed., São Paulo, 2016. Disponível em:

<https://pt.calameo.com/read/002899327822b1da4ccd3?authid=wzzpSLpvN4Ss>

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Versão digital. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

COTRIM, Gilberto. *História Global*. Editora Saraiva, 3ª edição, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/livros/leitorlivros/index.php?codcolecacao=0104P18043>

PORTAL DO FNDE - Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

INTERNET

<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/as-conversas-do-atirador-de-goiania-com-um-amigo-sobre-nazismo/> Acesso em 28 /10/ 2018.

<https://esquerdaonline.com.br/2018/04/04/sobre-o-fascismo-e-o-fascismo-no-brasil-de-hoje/> Acesso em 12/08/2018

<https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/> Acesso em 14/11/2018.

A BATALHA DAS IDEIAS - O neofascismo brasileiro. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=jJX0Ru2QtLg>

CARECAS DO SUBÚRBIO CONEXÃO REPÓRTER 17.05.15. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MVFTEauGbfA>

ESP – Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/> Acesso em 20/02/2019

FASCISM INC - Legendado PT-BR <https://www.youtube.com/watch?v=K80XYjF3lHE>

MBL – Disponível em: <http://mbl.org.br/> Acesso em 21/02/2019

PCESP- Disponível em: <https://profscontraoesp.org/> Acesso em 21/02/2019

NAZISMO (Documentário Dublado) <https://www.youtube.com/watch?v=65x1pPW2o6E>

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e práticas de ensino. (Orgs) Helferd Carlos Ribeiro Júniofr & Mairon Escorsi Valério. Jundiaí: Paco editorial, 2017.
- ALMEIDA, J.R; ROVAI, M. G.O. (org.) Introdução à história pública. São Paulo: Letra e voz, 2011.
- APPLE, Michael W. & Oliver, A. (1995). Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: Gentili, p. (org.) Pedagogia da exclusão: crítica em educação. Petrópolis: Vozes.
- _____. Política cultural e educação. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARENDT, Hanna. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. Origens do Totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. Homens em tempos sombrios. São Paulo. Companhia das Letras. 2008.
- BARROS, José D'Assunção. O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRIGAGÃO, C. A militarização da sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. In: SILVA, J. Militarismo. In: SANSONE, L.; FURTADO, C. (Orgs.). Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia – EDUFBA, 2014. (p. 349-362) Disponível em: https://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/publicacoes/PDF/CI%C3%A1udio%20Furtado_1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.
- CALAZANS, Flávio. Histórias em quadrinhos na escola. São Paulo: Paulus, 2004,
- CERTEAU, Michel. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. A Invenção do Cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CERRI, Luís Fernando. OS objetivos do ensino de história. Hist. Ensino, Londrina, v. 5, p. 137-146, ou\.. 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/ANDERSON%20WIN%208/Downloads/12442-48666-1-PB.pdf>

CRUZ, Natália dos Reis (org.). Ideias e práticas fascistas no Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

_____. A intolerância como princípio. O integralismo e a questão racial. Niterói, 2004. Tese de doutorado: Universidade Federal Fluminense.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves & FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História In Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013.

DESLANDES, Sueli Ferreira. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Sueli Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUMOULIN, Oliver. O papel social do historiador: da cátedra ao tribunal. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

ECO, Umberto. O Fascismo Eterno, in: Cinco Escritos Morais, Tradução: Eliana Aguiar, Editora Record, Rio de Janeiro, 2002

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. EDITORIAL. Privatização e militarização: ameaças renovadas à Gestão democrática da escola pública. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 134, p.1-7, jan. – mar., 2016. Disponível em:
<http://www.bivirloc.com/ejournals/EDUCACAO%20E%20SOCIEDADE/2016/educacao%20>
 Acesso em: 04 jul. 2017.

FONSCECA, Nívea Thais de Lima e. “História e Ensino de História”. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 25ª ed. (1ª ed.: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LLP. 2017

GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Saviani. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

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

GONÇALO JUNIOR. A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-1964. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HOBBSBAWN, Ernest. Nações e Nacionalismo. Lisboa: Gradiva, 1993.

HOBBSBAWN, Eric J. Sobre história. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013

KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KONDER, Leandro. Introdução ao fascismo. Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1977.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. 1.ed. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2014.

LENHARO, Alcir. Nazismo: “O triunfo da vontade”. São Paulo: Ática, 2002.

LUYTEN, Sonia (org.). História em quadrinhos: leitura crítica. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

MACMILLAN, Margaret. Usos e abusos da história. Tradução Carlos Duarte e Anna Duarte. Rio de Janeiro: Record, 2010

MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12263/9503> Acesso em: maio. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira & LIMA, Marcelo. Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MAUAD, A.M; ALMEIDA, J. R; SANTHIAGO, R. (org.) História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e voz, 2016.

_____. TRINDADE, Viviane Borges. (Org.). Que história pública queremos? São Paulo: Letra e voz, 2018.

MCCLOUD, Scott, Reinventando os Quadrinhos. São Paulo: Editora Makron Books, 2006.

MENESES, Sônia; ALMEIDA, Juniele Rabêlo (org.) Livros, leitores e internautas. In História Pública Em Debate: Patrimônio, Educação E Mediações Do Passado. São Paulo: Letra e voz, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

MODENESI, Thiago; BRAGA, Amaro (org.). Quadrinhos & educação. Recife: Editora Universidade Guararapes. 3v.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In Currículo sem fronteiras, v.1. n.1, pp.35-49, jan. /jun. 2001. ISSN 1645-1384 disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. In: História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan. /jun. 2016.

MOURA, F. P. “Escola sem Partido”: Relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Rio de Janeiro: Universidade Federal do rio de Janeiro, 2016.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. Direito & Práxis, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

NOGUEIRA, Natania A. Silva. Aprendendo História através das HQs: experiências e considerações. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

OLIVEIRA, D. D. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. In: CAETANO, I.; VIEGAS, V. (Orgs.). Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. (Coleção Piquete - p. 41-49). Disponível em: https://www.academia.edu/21570641/As_escolas_militares_o_controle_a_cultura_do_medo Acesso em: 23 dezembro 2019

PAIVA, Fabio. Histórias em quadrinhos na educação. Recife: Editora Quadro a Quadro, 2017.

PARADA, Maurício. Fascismos: conceitos e experiências. Manuada, 2008.

PAXTON, Robert. Anatomia do fascismo. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PENNA, Ferreira de Araújo & FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e à escola sem Partido. In: História do tempo presente e ensino de História. (Orgs) Lucília de Almeida Neves Delgado & Marieta de Moraes Ferreira. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

PENNA, F.A. “Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C.T; MONTEIRO, A. M; MARTINS, M.L.B. (org.) Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: Mauad, 2016a.

_____. “O ódio aos professores”. In: Ação educativa. A ideologia do movimento Escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016b.

_____. “A escola cidadã frente à ”Escola sem Partido”. In: Ação educativa. A ideologia do movimento Escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016b.

PEREIRA, Ana Carolina Costa; ALCÂNTARA; Cláudia Sales (org.). Histórias em Quadrinhos: interdisciplinaridade e educação. São Paulo: Reflexão, 2016.

POGGI, Tatiana. Faces do extremo: uma análise do neofascismo nos Estados Unidos da América: 1970 – 2010. Tese (Doutorado em História) Niterói, 2012.

PORTO JR, Gilson Porto & NEVES, Aubergs Lopes. Possibilidades do fato histórico no pensamento educacional. In: História do tempo presente. (Orgs.) Lucília de Almeida Neves Delgado, Marieta de Moraes Ferreira, Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014.

PROST, Antoine. Doze lições sobre a história. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). Como usar as histórias em quadrinho em sala de aula. 3.ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSA, Pablo Ornelas. Fascismo tropical: uma cibercartografia das novíssimas direitas brasileiras/ Vitória: Editora Milfontes, 2019.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937-1945) In Revista Brasileira de História. v. 18 n. 36 São Paulo, 1998.

SANTOS Neto Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo da (org.). Histórias em quadrinhos e práticas educativas: sobre a produção de HQs e fanzines no ambiente educacional. São Paulo: Criativo, 2013.

SCHURSTER, Karl. Silva, Francisco Carlos Teixeira. Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos. (Coleção políticas educacionais, ensino e traumas coletivos; vol.2). Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

SILVA, Andressa Gonçalves Da. O letreiramento como elemento narrativo nas histórias em quadrinhos: uma análise de Asterios Polyp. 4as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos.
http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q_1_generos/andressa_goncalves_da_silva.pdf.

SILVA, Cristiani B. da; MAFRA JR., Antônio. Os jogos para computador: Diálogos possíveis. Em Tempo de Histórias – Publicação do Programa de Pós-graduação em História, Brasília: PPG/HIS/UnB, n. 12, p. 202, 2008.

SILVA, Gabriela Tunes da. MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: Análise do Desempenho Escolar, Disciplina, Segurança e Aspectos Legais. Câmara Legislativa do Distrito Federal Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar, 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei. Maciel Henrique Silva. Dicionário de conceitos históricos. 3.ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

TEIXEIRA DA SILVA, F. C. Os Fascismos. In: REIS FILHO, D. A. (Org.); FERREIRA, J. (Org.); ZENHA, C. (Org.). O Século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

TREVOR-HOPER, Hugh Redwald. O fenômeno do fascismo. In: RODRIGUES, E. Fascismo. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

TRINDADE, Héglio. Integralismo, o fascismo brasileiro na década de 30. São Paulo: Difel, 1979.

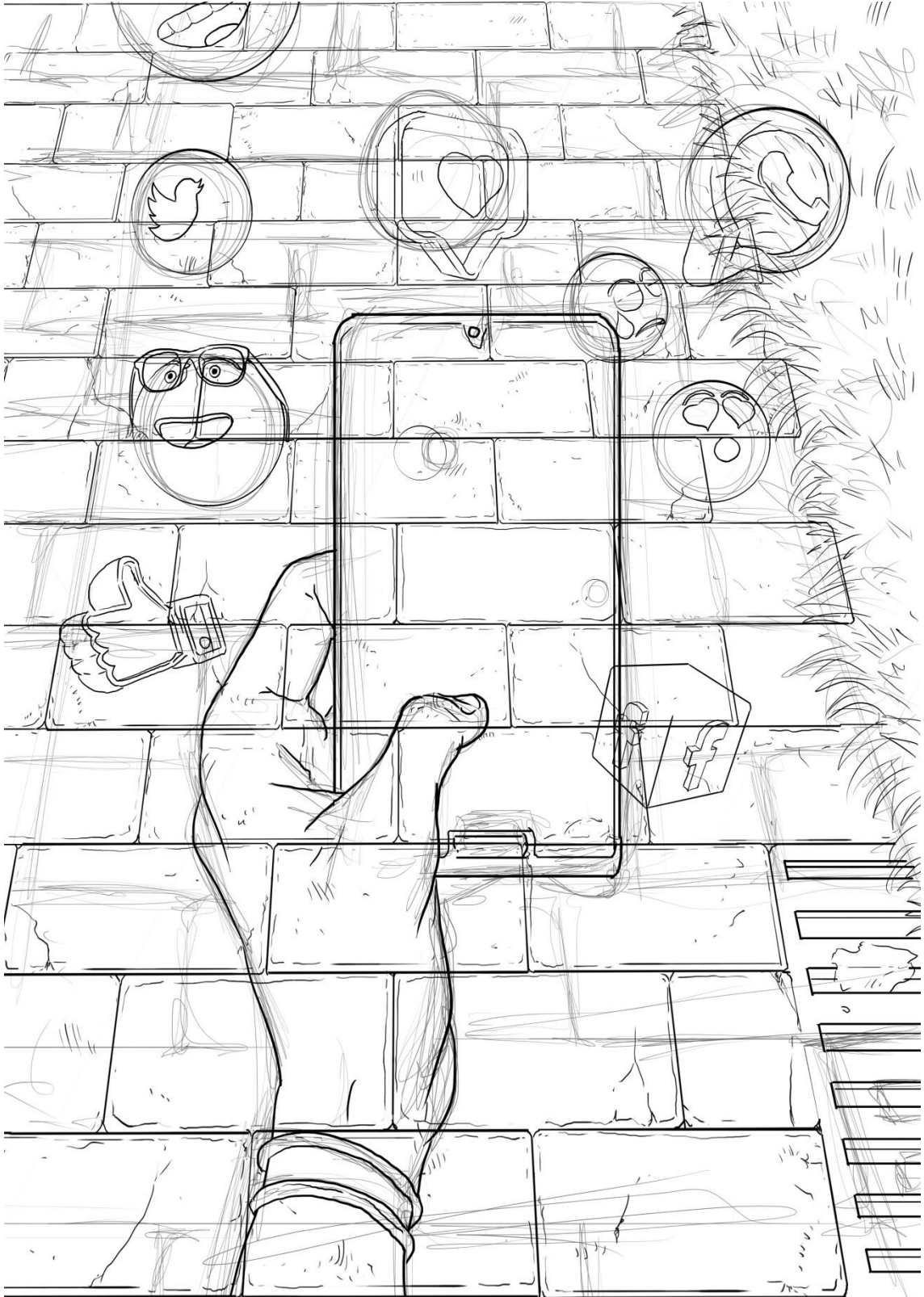
VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Org.). Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino In: RAMA, Ângela. VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites. Dissertação do curso de mestrado em Educação da Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2012.

ANEXOS
HISTÓRIA EM QUADRINHOS





Caros alunos e professores

Esta obra é uma proposta de recurso didático, destinada às aulas de História do 3º ano do Ensino Médio, e qualquer semelhança pode não ser mera coincidência. Ela é resultado de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória- URCA) e tem como objetivo estimular os debates entre estudantes e professores sobre o fenômeno histórico do fascismo no século XX, seus desdobramentos, rupturas e permanências em espaços sociais, como a escola, a partir de acontecimentos e situações reais ou possíveis de ocorrerem, se considerarmos o constante apelo popular e midiático feito ao fascismo e às ideias fascistas, no século XXI, que continua atraindo leitores e seduzindo pessoas de todas as faixas etárias no mundo todo. As disputas em torno de como os passados se tornam narrativa pública em espaços de difusão, como os livros didáticos e as redes sociais, podem servir, dependendo do contexto histórico, para encobrir a violência e o autoritarismo. O fascismo enquanto regime político foi responsável pela morte de milhões de pessoas e não pode ser esquecido ou considerado uma experiência humana positiva. O seu retorno, ainda que em circunstâncias históricas diferentes, será sempre uma ameaça à democracia e às liberdades individuais. O papel do professor e do ensino de História é fomentar nos estudantes a todo instante uma atitude questionadora e crítica sobre os acontecimentos, não só do passado, mas também do tempo presente sem jamais perder de vista a defesa da cidadania e da democracia. Problematicar o presente é mais do que uma necessidade, é uma exigência permanente. Assim, esperamos que todos vocês, através desta HQ, possam aprender um pouco mais sobre o fascismo, estabelecendo relações entre o passado e o presente, refletindo sobre os processos históricos e suas complexidades.

O Autor.





TRRRRIIMM

O QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI? PAREM COM ISSO JÁ. VÃO PRA SALA DE AULA.



GEIMI E JEAN. OS DOIS PRA DIRETORIA AGORA!



VAMOS LÁ, JEAN, VOCÊ PODE COMEÇAR. ME CONTE O QUE ACONTECEU.



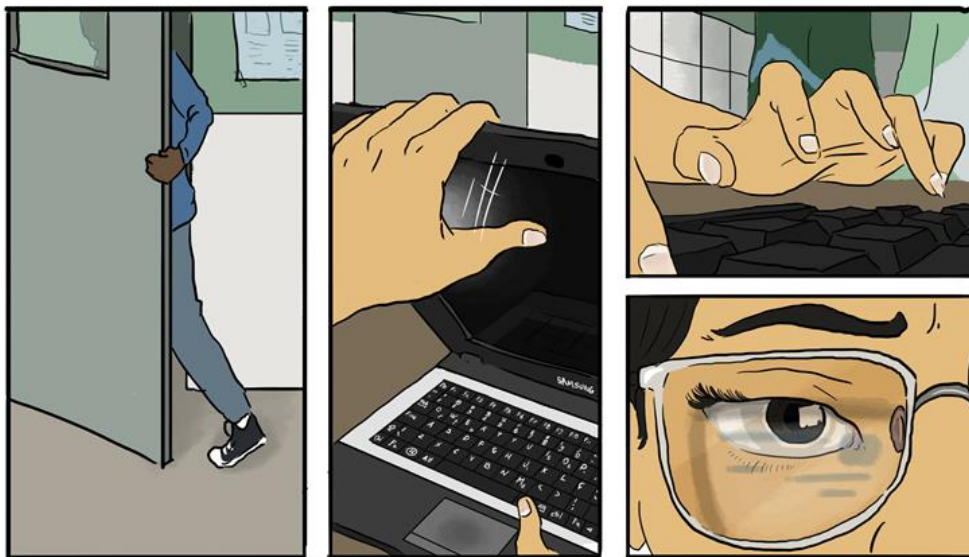
DONA SÔNIA, EU ENTREI NO BANHEIRO E ELE ESTAVA FAZENDO XIXI. AI EU OLHEI PRA ELE E ELE COMEÇOU A ME XINGAR DE BICHA, GAY, VIADO.... DIZENDO QUE IA ME MATAR.



AÍ EU SAÍ DO BANHEIRO E ELE CONTINUOU OS XINGAMENTOS NO PÁTIO. NA FRENTE DE TODO MUNDO.







GEIMI
Pra que essa frescura de dois viado fica si beijando?
Fica em casa pra ninguém ve essa palhassada!!!

GEIMI
Só acho que essas miss tinha que ser tudo branca. Bota uma pretinha no meio não pega bem. Parece que pegaram umas empregada qual quer

GEIMI
Gay tem que morre queimado

GEIMI
Alguém aí sabe me dizer se onde tem negro, tem prosperidade? rsrsrs

GEIMI
Vontade de fica em casa. Geladinha na mão... Mulher fazeno massagem nos pés
Só na maresia...

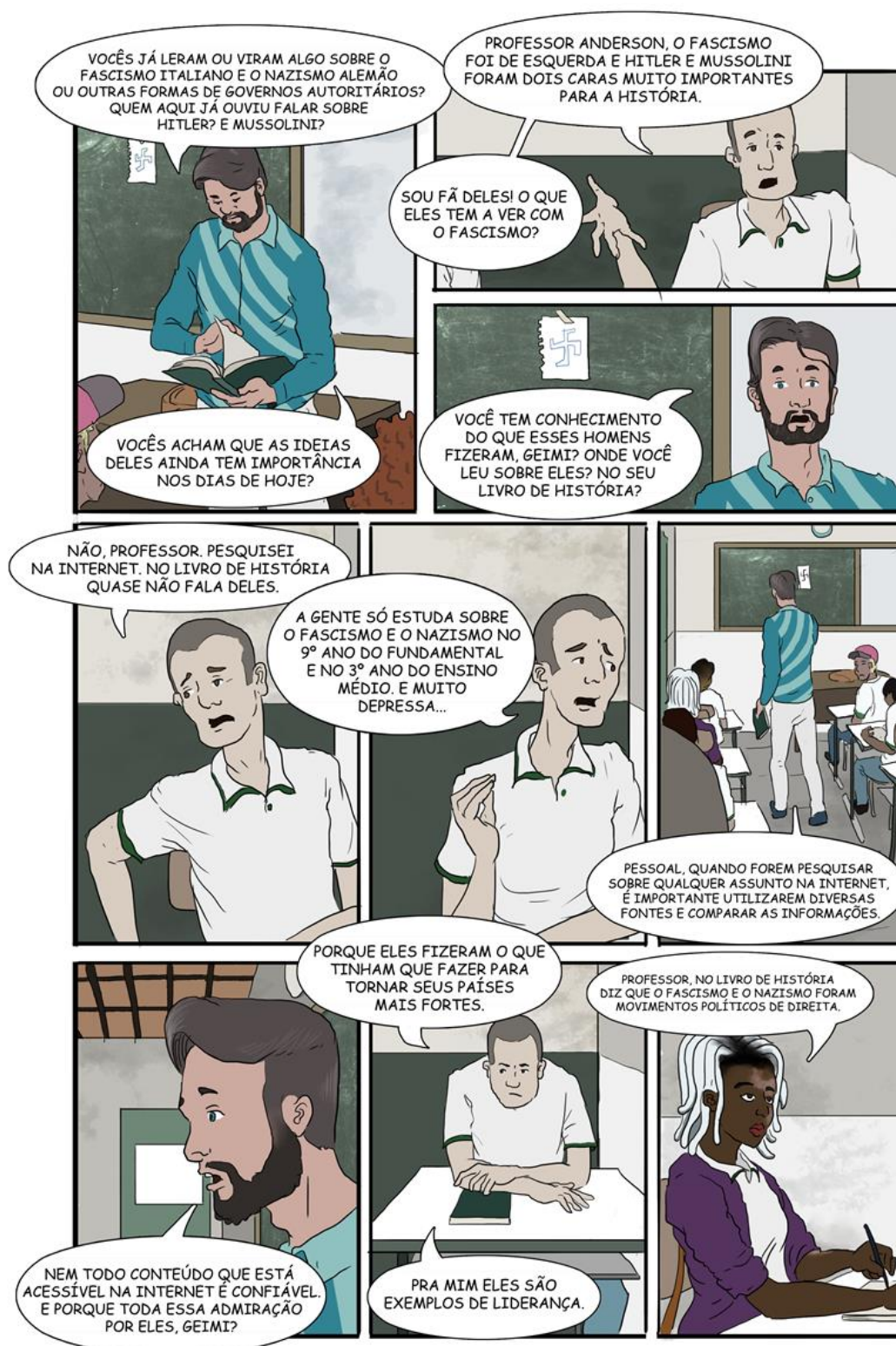
MEU DEUS...
É MAIS SÉRIO
DO QUE PENSAVA!

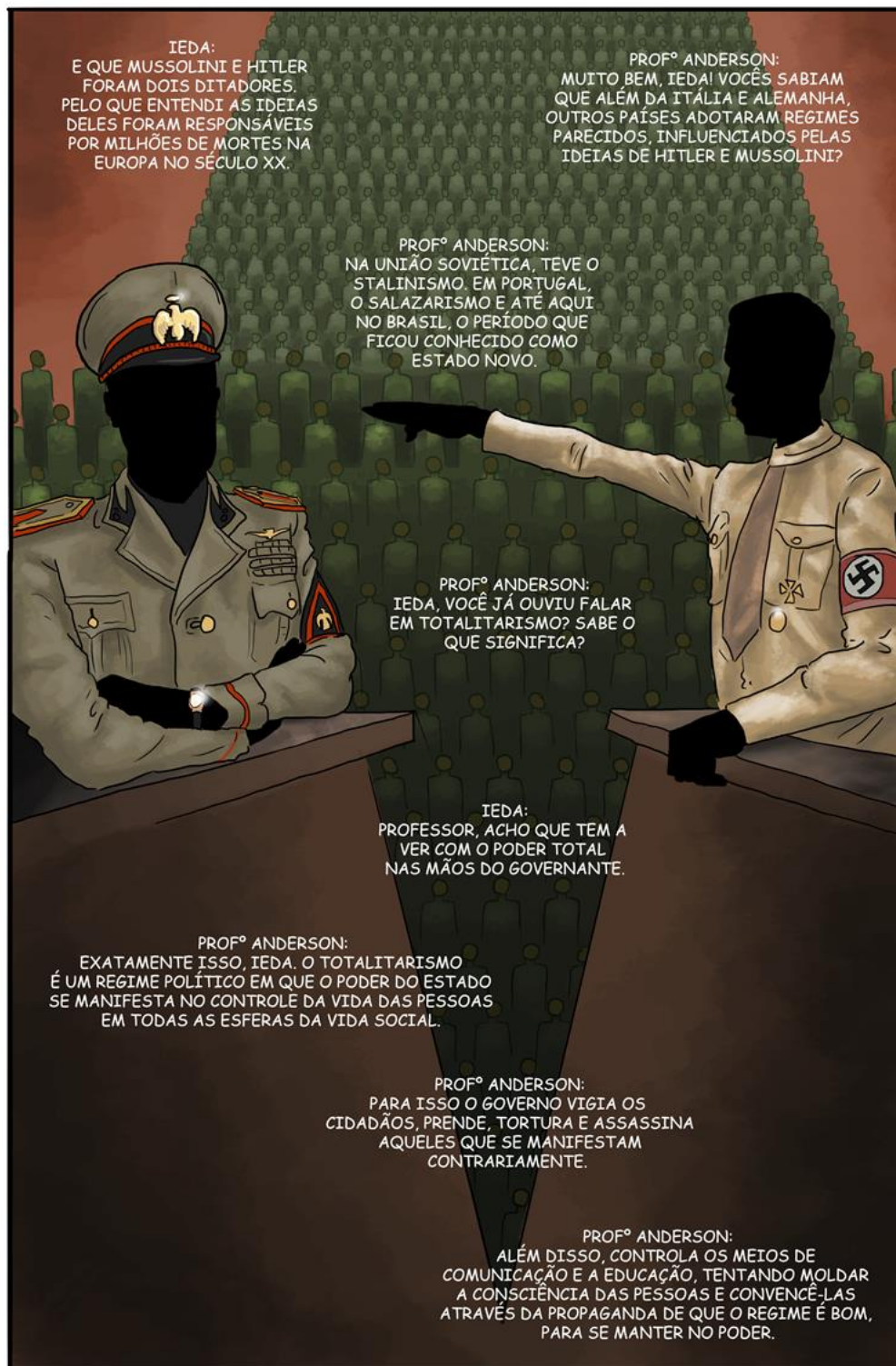
BOM DIA, TURMA!
COMO VOCÊS ESTÃO?

BOM DIA,
PROFESSOR ANDERSON!

O QUE ESTÁ ACONTECENDO?
QUAL O MOTIVO DESSE
MOVIMENTO TODO?

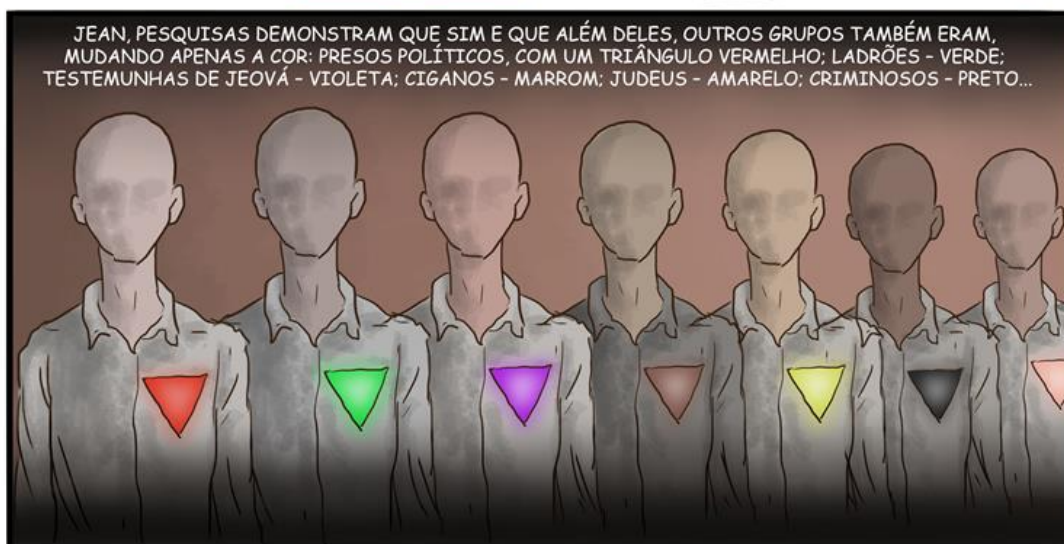














PROFESSOR, OUTRO DIA VI NA TV UM CASO DUM ALUNO DE 14 ANOS QUE MATOU DOIS COLEGAS E DEIXOU QUATRO FERIDOS NUMA ESCOLA EM GOIÂNIA.



DESCOBRIRAM QUE ELE USAVA UM PERFIL NO SKYPE COM NOME DE ADOLF E CONVERSAS ONDE ELE TENTAVA CONVENCER OS AMIGOS DA MESMA IDADE QUE O NAZISMO HAVIA SIDO POSITIVO PARA A HUMANIDADE.



POIS É, JEAN. ISSO DEMONSTRA QUE MUITOS ACONTECIMENTOS DO PASSADO AINDA EXERCEM FORTE INFLUÊNCIA NO PRESENTE.





TEM MUITOS. MAS VOU SUGERIR "O GRANDE DITADOR" COM CHARLIE CHAPLIN.



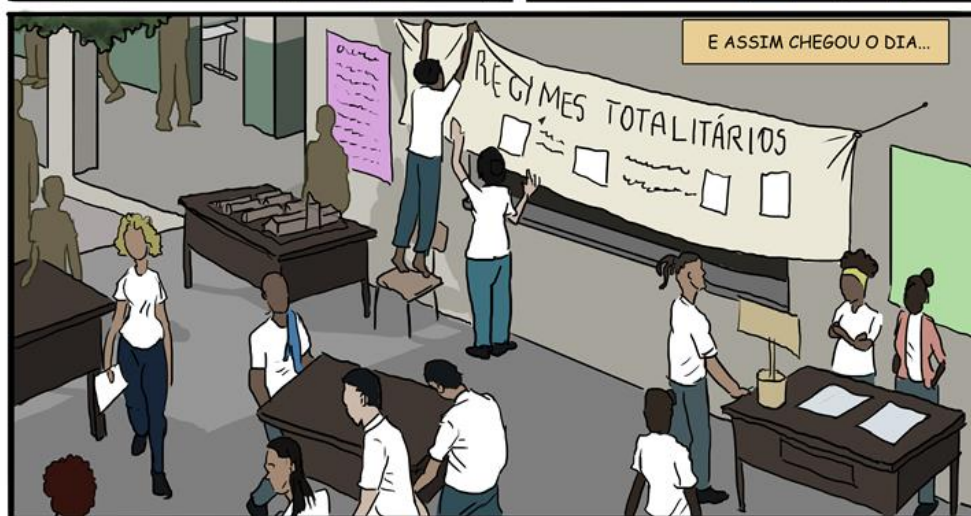
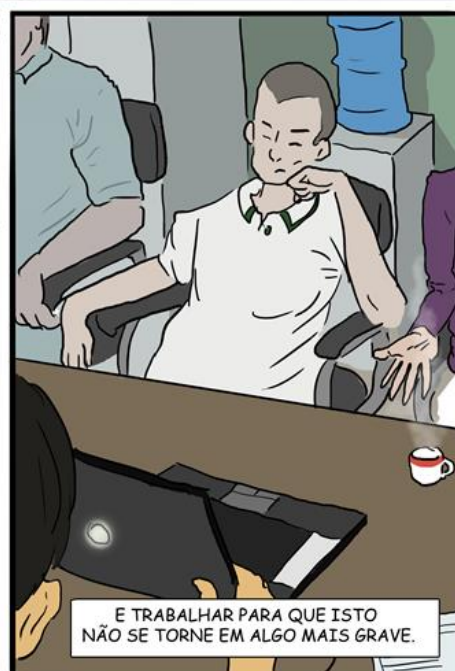
UMA COMÉDIA BEM ENGRAÇADA, MAS É UM FILME MUITO PROFUNDO. VOCÊS VÃO GOSTAR. ASSISTAM E NA PRÓXIMA AULA A GENTE DEBATE.



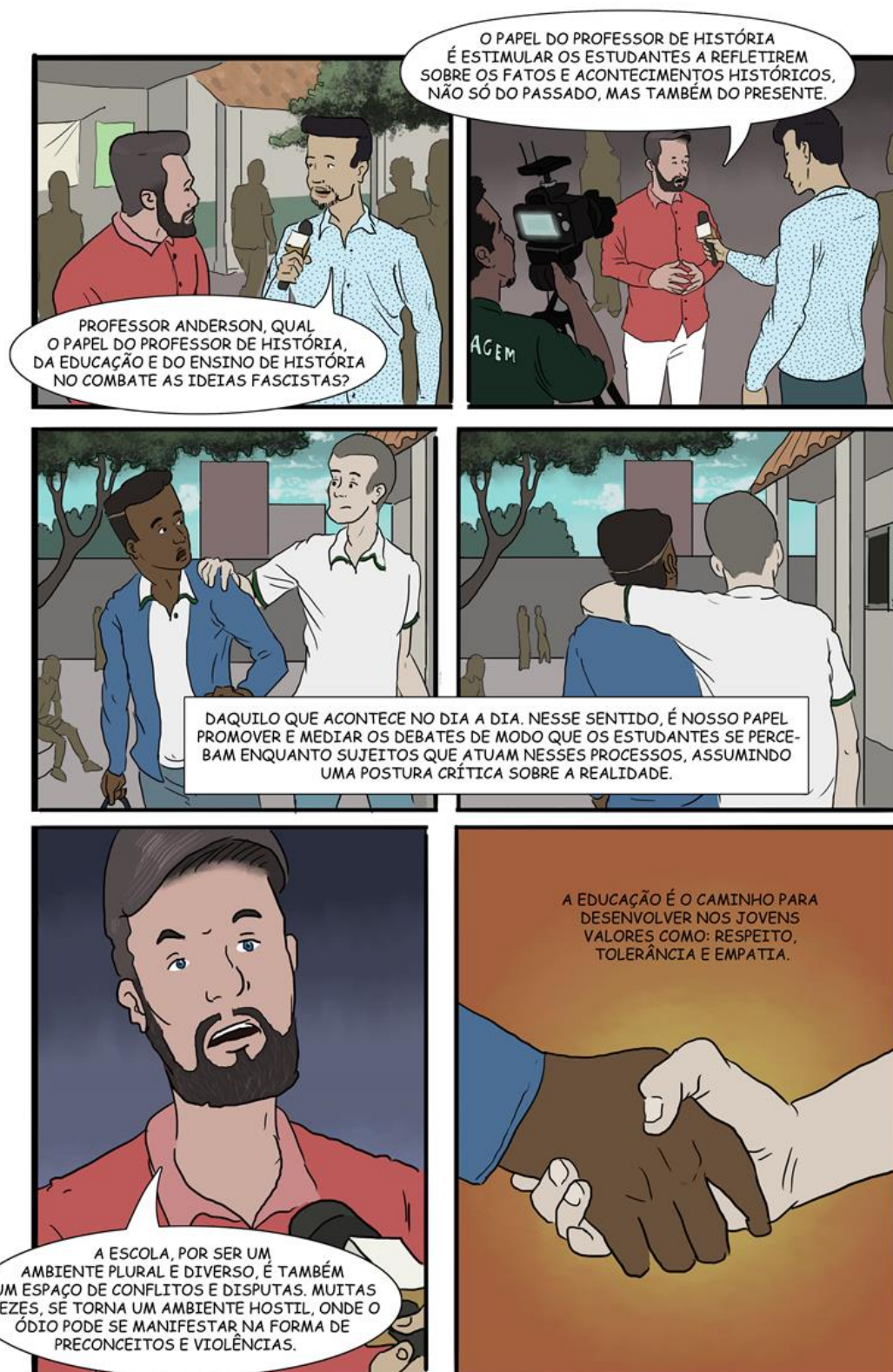
















Cicero Anderson de Almeida Bezerra

Professor de História e Geografia na rede pública municipal de Várzea Alegre - CE desde 1999. Mestrando em Ensino Profissional de História - PROFHISTÓRIA, pela Universidade Regional do Cariri - URCA.

Especialista em Geografia e Meio Ambiente - URCA; Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Dirigente sindical e formador da rede de formadores da Central Única dos Trabalhadores - CUT



Alisson Pereira Flor

Formado em Artes Visuais pela Universidade Regional do Cariri -URCA, no ano de 2017. No ano de 2014 lançou um longa metragem em animação de nome Centro da Terra.

Em 2019 teve seis pinturas digitais expostos na Argentina, no Beking Hostel, situado na cidade de Rosario, pelo coletivo Agence Wally.

Ainda em 2019, teve um HQ aprovado no edital I Mostra de Quadrinhos Joazeiro da 9ª Arte pela Secretaria de Cultura de Juazeiro do Norte. Atualmente trabalha na Emissora de televisão Verde Vale.

