



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

ESTHER MARCIANO BARBOSA

EDUCAÇÃO NAZISTA: INSTRUMENTO DE SUJEIÇÃO
DAS MASSAS

GOIÂNIA

2023

ESTHER MARCIANO BARBOSA

**EDUCAÇÃO NAZISTA: INSTRUMENTO DE SUJEIÇÃO
DAS MASSAS**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Orientador: Prof. Me. Mardônio Pereira da Silva.

GOIÂNIA

2023

ESTHER MARCIANO BARBOSA

**EDUCAÇÃO NAZISTA: INSTRUMENTO DE SUJEIÇÃO
DAS MASSAS**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Prof. Orientador Me. Mardônio Pereira da Silva.

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof. Convidado Dr. Renato Barros de Almeida.

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof.^a Convidada Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

GOIÂNIA, 2023

A todos aqueles que acreditam em uma educação libertadora e transformadora, livre de amarras do ódio e da opressão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de expressar minha gratidão a Deus, que iluminou meus passos e me guiou nos momentos mais difíceis. Aos meus pais, que sempre me incentivaram e mantiveram a esperança em mim, mesmo quando eu não conseguia acreditar em mim mesma, agradeço pelos conselhos, palavras de apoio e correções que, hoje, entendo terem sido necessárias. Sou grata por ter vocês na minha vida. Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e depositaram fé em mim, agradeço todo o amor e carinho.

Aos meus queridos colegas e amigos do curso, Jennifer, Aline, Beatriz, Ivaneide, Rafael, Lybna e Noemi, que tornaram esses quatro anos mais leves e agradáveis, sou extremamente grata pelo companheirismo de vocês durante os semestres que passamos juntos. Obrigada pelo carinho e incentivo ao longo dessa jornada. Por mais que as nossas vidas tomem rumos diferentes, o desejo pelo sucesso de vocês permanecerá. Espero que nossos caminhos possam se cruzar no futuro e possamos comemorar juntos todos os desafios superados.

À minha querida amiga Layla, que foi essencial nesse processo. Agradeço por me apoiar e ouvir meus desabafos com tanta atenção e carinho. Obrigada por ser tão genuína e acolhedora. Estou torcendo pelo seu sucesso, independentemente do caminho que escolhermos seguir no futuro. Espero que possamos comemorar juntas tantas outras conquistas.

Aos meus professores, que desde o primeiro dia na academia me apoiaram, agradeço a cada um com quem tive contato ao longo do curso. Quando se sonha em ser professor, é natural procurarmos referências ao longo de nossa jornada acadêmica, e aqui encontrei profissionais incríveis que levarei por toda a minha vida. Espero ser lembrada pelos meus futuros discentes da mesma forma que vocês serão eternamente lembrados por mim.

Ao meu orientador, Professor Ms. Mardônio Pereira da Silva, que durante todo esse processo me recebeu com atenção e disposição, agradeço por apoiar meu tema e me entusiasmar durante todo o processo. Sou grata por tornar este processo tão temido algo leve e jubiloso, no qual o medo foi substituído pelo entusiasmo de pesquisar, refletir e questionar cada vez mais. Levarei o senhor como uma grande referência em minha vida acadêmica. Obrigada!

Agradeço também ao Professor Dr. Renato Barros de Almeida e à Professora Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida por aceitarem cordialmente o convite para serem os leitores do meu trabalho. É grande a minha admiração pelas pessoas que são, pelo trabalho e pela jornada acadêmica no campo da educação. Muito obrigada por fazerem parte desse momento tão importante em minha vida. Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desse processo e me ajudaram nessa conquista, os meus mais sinceros agradecimentos.

É pelo conhecimento da história que temos acesso aos exemplos dos nossos ancestrais, que reconhecemos as vicissitudes das coisas, os fundamentos da prudência e da reputação dos homens.

(Maria das Graças de Souza)

EDUCAÇÃO NAZISTA: INSTRUMENTO DE SUJEIÇÃO DAS MASSAS

Esther Marciano Barbosa¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compreender as características da Educação Nazista durante o governo de Adolf Hitler entre 1933 e 1945 na Alemanha, examinando como a educação formal e a não-formal foram utilizadas como meio de sujeição das massas. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangente, incluindo uma análise da ascensão de Hitler ao poder, bem como uma investigação do currículo nazista e da forma como foi estabelecido nas instituições de ensino alemãs, destacando também o papel dos professores. A partir disso, compreende-se que a educação foi usada como meio de doutrinação de crianças e jovens, visando a criação de soldados fiéis e leais a Hitler, com o objetivo final de fortalecer a "raça ariana". Diante dessa perspectiva de educação que buscava o controle, o domínio e a docilização dos corpos, é apresentada, em contrapartida, uma perspectiva educacional que se baseia na autonomia, na liberdade e na transformação do sujeito, visando alcançar a condição de emancipação. Para isso, foram utilizados autores muito importantes, como Immanuel Kant, Theodor Adorno e Paulo Freire, buscando pensar em uma educação que se afaste do totalitarismo e da opressão.

Palavras-chaves: Educação. Nazismo. Juventude Hitlerista. Segunda Guerra Mundial.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

NAZI EDUCATION: INSTRUMENT OF MASS SUBJUGATION

Esther Marciano Barbosa²

Abstract: This work aims to understand the characteristics of Nazi Education during Adolf Hitler's government between 1933 and 1945 in Germany, examining how formal and non-formal education were used as a means of mass subjugation. In order to achieve this, a comprehensive literature review was carried out, including an analysis of Hitler's rise to power, as well as an investigation of the Nazi curriculum and how it was established in German educational institutions, highlighting the role of teachers. From this, it is understood that education was used as a means of indoctrinating children and young people, aiming to create loyal and faithful soldiers to Hitler, with the ultimate goal of strengthening the "Aryan Race". Faced with this perspective of education that sought control, domination, and the docility of bodies, a counter perspective of education is presented that is based on autonomy, freedom and the transformation of the subject, aiming to achieve the condition of emancipation. To do so, very important authors were used, such as Immanuel Kant, Theodor Adorno, and Paulo Freire, seeking to think about an education that moves away from totalitarianism and oppression.

Keywords: Education. Nazism. Hitler Youth. Second World War.

² Academic of the Pedagogy course at the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC-GO).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1GM	Primeira Guerra Mundial
2GM	Segunda Guerra Mundial
AHS	<i>Adolf Hitler Schulen</i>
BDM	<i>Bund Deutscher Mädel</i> Liga das Moças Alemãs
EUA	Estados Unidos da América
JH	Juventude Hitlerista
NSDAP	<i>Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei</i> Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – O CONTEXTO HISTÓRICO MUNDIAL APÓS A PRIMEIRA GRANDE GUERRA.....	12
1.1 A Alemanha.....	12
1.2 Os Estados Unidos.....	16
1.3 A crise do capitalismo em 1929.....	19
1.4 A situação de outros países da Europa.....	22
1.5 O Japão.....	28
1.6 A Rússia.....	30
1.7 Ascensão de Hitler ao poder.....	32
1.7.1 Hitler: de boêmio a autoridade máxima do estado alemão.....	32
CAPÍTULO II – O PAPEL DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E FORMAL PARA A CONSOLIDAÇÃO DO REGIME NAZISTA.....	38
2.1 Educação Não-Formal.....	39
2.2 O currículo como instrumento de poder sobre as massas.....	46
2.3 As disciplinas estruturantes do currículo alemão.....	50
2.3.1 Ensino das Linguagens.....	50
2.3.2 Ensino das Ciências Naturais e “Ciências Raciais”.....	51
2.3.3 Ensino da Matemática.....	54
2.3.4 Ensino das Ciências Humanas.....	55
2.3.5 Ensino da Educação Física.....	57
2.3.6 Educação Especial para Meninas.....	58
2.4 A figura do docente na conjuntura da nazificação escolar.....	59
2.5 As relações entre a educação e as atividades extracurriculares da juventude alemã.....	62
2.5.1 Juventude Hitlerista e a Liga das Meninas Alemãs.....	62
2.6 A “desnazificação” do sistema educacional pós-Segunda Guerra Mundial.....	65
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E TRANSFORMADORA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE IMMANUEL KANT, THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE.....	67
CONCLUSÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto processo multifacetado, sempre se mostrou necessária a qualquer nação. A partir do estabelecimento de um determinado modelo de sociedade e de homem, a educação se modificará, focando naquilo que é considerado essencial naquele contexto, transformando-se como prática social. Durante o governo de Hitler na Alemanha Nazista, entre 1933 e 1945, isso não foi diferente. Objetivando a sujeição das massas, a educação tornou-se alvo de medidas que buscaram transformá-la e colocá-la a serviço do novo governo alemão. Para isso, foi feita uma grande reforma, modificando o currículo das escolas e até formando professores que pudessem transmitir com exatidão os preceitos defendidos pelo nazismo.

Além da grande mudança no que diz respeito à educação formal, na instituição escola, a educação não-formal também foi utilizada como meio de alcançar a sociedade e educá-las a partir dos mais variados meios de comunicação em massa. O intuito era a formação de soldados úteis, fiéis ao estado e ao líder máximo, que pudessem defender o líder nazista, mesmo que isso significasse suprimir qualquer resistência. Assim, a educação, durante o governo de Hitler e na Segunda Guerra Mundial, foi tão poderosa quanto as armas bélicas utilizadas durante o conflito.

A educação, nesse sentido, foi utilizada como meio de moldagem de comportamento, nos quais preceitos racistas, xenofóbicos, chauvinistas, antissemitas e preconceituosos eram passados com o intuito de serem internalizados, principalmente pelas crianças e jovens, visto que Hitler entendia essa nova geração como a força motriz da Alemanha, que a levaria à conquista e à expansão de seu poder pelo globo.

Neste trabalho, o objetivo é justamente identificar as características da Educação Nazista durante os anos de 1933 a 1945 na Alemanha durante o governo de Adolf Hitler. Assim, propõe-se situar historicamente o surgimento do nazismo, caracterizá-lo e refletir sobre o processo de nazificação das escolas durante esse período. Busca-se, então, investigar o currículo escolar e as disciplinas estruturantes, oferecendo, ao final, uma perspectiva de contraponto a tal educação que oprime e está a serviço da dominação e uniformização dos sujeitos.

Para a realização deste trabalho, foram feitas pesquisas de natureza bibliográfica, objetivando o aprofundamento dos conhecimentos acerca do tema proposto a partir da literatura já elaborada sobre o assunto ao longo do tempo. Dessa forma, foram utilizadas inúmeras fontes, como livros, dissertações, periódicos científicos, documentos eletrônicos, além de teses e monografias sobre o tema, os quais passaram por uma triagem, tendo sido selecionados aqueles de maior relevância.

Para fins de organização, este trabalho encontra-se estruturado em 3 capítulos. No primeiro, no qual foi apresentado com o título “O contexto histórico mundial após a Primeira Grande Guerra” será feita uma contextualização histórica, destacando questões políticas, econômicas e culturais do cenário internacional e interno alemão após a Primeira Guerra Mundial e as consequências do Tratado de Versalhes. Para tanto, buscou-se analisar alguns países que foram fundamentais no período entre guerras e que tiveram grande destaque durante tal período, como Estados Unidos, Japão, Rússia e alguns países da Europa. Ademais, procurou-se, brevemente, analisar a ascensão de Hitler e a nazificação das diversas instituições sociais.

No segundo capítulo, com o título “O papel da educação não-formal e formal para a consolidação do regime nazista”, será apresentada uma discussão sobre educação, abordando tanto o aspecto formal quanto o não-formal, e discutindo o que é currículo e seus aspectos, tendo como base esse momento histórico. Será realizada uma análise curricular das escolas, com destaque para as matérias estruturantes do currículo escolar alemão.

Por último, no terceiro capítulo, com o título “Educação emancipadora e transformadora: Uma reflexão a partir de Immanuel Kant, Theodor Adorno e Paulo Freire” será apresentada uma contraposição à educação desenvolvida e instituída durante o governo de Hitler. Para isso, serão utilizados autores que pensam em uma educação transformadora e libertadora: Immanuel Kant, Theodor Adorno e Paulo Freire. Embora separados pelo tempo, suas concepções e discussões sobre educação serão imprescindíveis para questionarmos e nos opormos à educação do ódio, da opressão e da morte defendida pelos nazistas entre 1933 e 1945 na Alemanha.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO HISTÓRICO MUNDIAL APÓS A PRIMEIRA GRANDE GUERRA

Neste capítulo, conforme o que foi apresentado na introdução, realizaremos uma contextualização com o objetivo de situar o surgimento do nazismo na Alemanha, expondo inicialmente as consequências do Tratado de Versalhes ao Estado alemão, assim como o papel das outras potências mundiais nesse processo, visando buscar respostas do porquê e como, do ponto de vista social, econômico e político, se explica a ascensão de Hitler no poder e o processo de nazificação das diversas instituições sociais, tendo como destaque o espaço escolar e o currículo que lhe envolve.

1.1 A Alemanha

Não há possibilidade de compreender os fatos históricos de forma desvinculada do contexto em que aconteceram, ainda mais daqueles que foram os responsáveis por alterações geopolíticas nunca vistas antes na Europa, como foi o caso do nazismo. Neste sentido, para compreender o seu surgimento na Alemanha e, assim, refletir sobre a nazificação das instituições escolares, mostra-se imprescindível buscar a contextualização histórica, política e econômica do cenário interno alemão e a conjuntura internacional daquele período.

Denominado por “Era das Catástrofes” por Hobsbawm (1995, p. 14), o período entre as duas grandes guerras mundiais torna-se um momento histórico permeado por revoluções, conflitos, crises, quedas e ascensões de impérios, que irão transformar profunda e significativamente a Ordem Mundial.

Para compreender os fatores que levariam a eclosão de uma das guerras mais sangrentas da história e de um regime totalitário eugenista³ e antissemita⁴ que seria responsável por alterar

³ Derivado do grego, “eugenia” significa, etimologicamente, ter ‘origem nobre’ ou ser de ‘bom nascimento’. Embora não tenha surgido na Alemanha Nazista, a eugenia se transformou uma das políticas que estruturaram o governo de Hitler. O eugenismo, tendo como base o darwinismo de Charles Darwin, no qual dispunha sobre a continuidade da espécie a partir da reprodução entre animais saudáveis e fortes (capazes de se adaptarem ao meio) e nas publicações de Francis Galton, que levou essa discussão para o campo humano, se transformou em um meio pelo qual as pessoas que eram consideradas “imperfeitas” fossem ‘esterilizadas’ pelo Estado a partir de suas características físicas, mentais e genéticas. Assim, quem não se encaixasse no ideal de uma raça pura, “ariana”, “não misturada” com outras raças e, portanto, “superior”, eram aniquilados, visto que não estariam aptos para a construção de uma Alemanha forte e formada por “soldados perfeitos”. (RECHMANN, Itanaina Lemos. A Eugenia e as Novas Práticas Seletivas Contemporâneas. *Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual*, Salvador, n. 215, p. 1-24, set. 2015, p. 10).

⁴ O antissemitismo refere-se ao ódio e preconceito contra o povo judeu. Sendo algo que data de séculos, tendo origem na Roma e nos conflitos entre o judaísmo e o cristianismo, isso não foi algo exclusivo do nazismo. Contudo, foi por Hitler utilizado ao implantar na Alemanha um discurso de aversão e discriminação à comunidade judaica,

significativamente o curso da história contemporânea, torna-se necessário retomar algumas questões anteriores ao início da Segunda Guerra Mundial (2GM) e a ascensão de Hitler como autoridade máxima do Estado alemão.

Com o final da Primeira Grande Guerra (1GM) e a assinatura do Tratado de Versalhes que marcava o seu encerramento, responsabilizada exclusivamente pela culminação do conflito armamentista, a Alemanha encontrava-se em uma situação de intensa crise interna e externa, o que contribuiria para que movimentos inculcados pelo revanchismo e o sentimento de humilhação pela derrota frente a Tríplice Aliança se espalhasse entre as classes sociais alemãs.

Como um acordo firmado entre os países da Tríplice Aliança e da Tríplice Entente⁵ para dar fim a Primeira Guerra Mundial, o Tratado de Versalhes, assinado em 1919 na Conferência de Paz, na França, como colocam Visentini e Pereira (2012, p. 141), faz com que a Alemanha saia como a principal responsável pela culminação do conflito armamentista que acontece durante 1914 a 1918, sendo exigido que ela: entregue os territórios e as colônias conquistadas, assim como reduzir o seu exército a 100 mil soldados, além de entregar grande parte de seu ouro, gado, navios mercantes e locomotivas. Tudo isso como forma de reparação e pagamento pelas perdas sofridas pelos países da Tríplice Entente. Evans e Gibbons (2016, p. 13) corroboram ao disporem que o Tratado de Versalhes foi o grande responsável por alterar inúmeras fronteiras, desmembrando inúmeros impérios, como o turco e o austro-húngaro, além de criar Estados após a 1GM. Dessa forma,

Tratava-se na verdade daquilo que eles chamaram de *Diktat*⁶, onde ficavam evidentes os anseios de revanche da França, derrotada pela Alemanha em 1871. Os aliados exigiam a entrega dos poucos territórios coloniais que a Alemanha possuía (Togo, Camerum e Sudeste africano) e várias fatias do próprio território alemão: a Alsácia-Lorena, parte do Schleswig, uma saída para o mar para a nova Polônia [...] e um trecho da Baixa-Silésia, que viria a integrar a nova Tcheco-Eslováquia; tudo num total de 1/8 do território alemão de 1/10 de sua população. Exigiam ainda a desmilitarização mar-

indicando-a como culpada pela derrota da nação alemã na Primeira Guerra Mundial. Sendo considerados seres “inferiores geneticamente”, os judeus tornaram-se o alvo do partido nazista, que defendia a exterminação desse povo para que a Alemanha pudesse sobreviver como uma “raça superior” e alcançar o domínio mundial. (VIEIRA, Fábio Antunes. O antisemitismo em uma breve perspectiva história: de Roma ao nazismo. **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 1-14, nov. 2019, p. 11).

⁵ Diversas alianças e acordos foram feitos durante a Primeira Guerra Mundial como uma estratégia política e de defesa dos países, sendo alguns deles secretos e outros conhecidos, como o caso da Tríplice Aliança e Entente. A Tríplice Aliança era formada pelo Império Austro-Húngaro, Alemanha e Itália (no começo do conflito, posteriormente integrando a Tríplice Entente), enquanto a Tríplice Entente era formado pela França, Grã-Bretanha, Império Russo (que deixa a guerra em razão da Revolução Russa de 1917) e posteriormente os Estados Unidos. (TOOGOOD, Frank Edward; BONFIM, Lucília Maria Goulart de Andrade. **Motivações para a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial**. 2022. 15 f. Tese (Bacharelado em História) - Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, p. 6).

⁶ Em alemão, “uma ordem que deve ser obedecida”. (DIKTAT. *In: Cambridge Dictionary Online*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020, tradução nossa).

gem esquerda do rio Reno, na fronteira oeste, a redução do exército a oficiais de carreira em um número não superior a 100 mil homens, a redução drástica do armamento, a quase destruição da marinha, a dissolução do Estado-Maior do exército, o direito de julgar alguns ‘responsáveis pela guerra’, a proibição do *Anschluss* – unificação voluntária da Alemanha e da Áustria – e, por fim, a fixação de pesadas somas a serem estabelecidas em dinheiro e matérias-primas, como reparações de guerra (ALMEIDA, 1987, p. 13, grifo do autor).

Dessa maneira, observa-se que após o final da 1GM, a Alemanha, além de ter grandes baixas sofridas em seu exército, é obrigada a pagar quantias determinadas aos países vencedores por um longo período, tendo que desfazer as suas forças bélicas, além de entregar os territórios conquistados a partir do que foi estabelecido. Nesse momento, ao ser considerada a principal responsável pela eclosão do conflito armamentista e ser obrigada a acatar as determinações dos países vencedores, a Alemanha começa a sofrer os reflexos do tratado nas suas mais diversas esferas, principalmente na política.

De forma reacionária, a população da Alemanha começa a se agitar intensamente, contribuindo para o surgimento de movimentos internos que iriam questionar a forma de governo alemã até então estabelecida, a chamada República de Weimar (1918 - 1933). Como sublinha Sbrocco (2011, p. 8), a República de Weimar surge com a queda do Kaiser Guilherme II em 1918, promovendo o declínio do regime monárquico e a instauração de um semipresidencialismo no país, resultando de um acordo entre o exército alemão e o Partido Social-Democrata Alemão⁷ (FERRAZ, 2009, p. 12). Essa nova forma de governo permitiu a elaboração de uma nova Carta Magna, a chamada Constituição de Weimar⁸, dentro de uma perspectiva democrática. Entretanto, o novo sistema governamental alemão não foi recebido positivamente pelos cidadãos, visto que

O povo alemão [...] associou a fraqueza pós-Primeira Guerra Mundial e o Tratado de Versalhes à República de Weimar. Por isso, era comum um saudosismo dos tempos de Império, de uma Alemanha forte, poderosa e cheia de glórias, em vista do novo

⁷ O Partido Social-Democrata, conhecido pela sigla SPD, se estruturava como o partido que detinha o maior número de assentos no Reichstag (Parlamento Alemão) desde 1912. Durante o governo do Kaiser, mostrou grande oposição, sendo o principal responsável pela formulação da Constituição de Weimar e a instauração da República de Weimar. Contudo, durante os próximos anos de governo, a partir de 1918, o SPD começa a sofrer com as crises e as grandes agitações sociais, assim como a forte oposição de outros partidos políticos. Isso fez com que o Partido Social-Democrata perdesse cada vez mais o apoio nas eleições para o Parlamento alemão. (FERRAZ, João Grinspum. **Ordem e Revolução na República de Weimar**. 2009. 165 f. Tese (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, p. 12).

⁸ A Constituição Alemã de Weimar, de 1919, apresenta um sistema presidencialista, no qual determinava a eleição direta para presidente, mas tentando conciliar com a estrutura parlamentar vigente na Alemanha constituída no I Reich. Assim, a República de Weimar (1918-1933) é constituída pela figura do presidente no poder eleita pelo povo, exercendo a figura de um líder carismático, e pelo Primeiro-Ministro (conhecido como Chanceler) que era eleito pelo Parlamento alemão. Recebeu uma grande influência de Max Weber, que colaborou na elaboração da Carta Magna alemã de 1919. (BARREIROS NETO, Jaime. **Os sistemas de governo e a controvérsia ‘parlamentarismo versus presidencialismo’**. Salvador: Juspodivm; Faculdade Baiana de Direito, 2019, p. 30).

sistema de governo, cheio de vergonhas e humilhações. A República de Weimar, desde seu início, foi malquista pelo povo alemão. A Proclamação da República não foi considerada uma vitória, e, sim, chamada de ‘filha da derrota’. Nasceu sem carisma, fadada ao fracasso (SBROCCO, 2011, p. 9).

Com isso, observa-se que a República de Weimar, embora tenha sido a alternativa encontrada para o cenário alemão naquele momento, não foi de encontro aos interesses de grande parte da população. Isso porque a instauração dessa nova forma de governo acabou sendo encarada pelo povo alemão como o resultado da humilhação sofrida pela Alemanha perante os tratados de paz assinados após a 1ª GM. Assim, a República de Weimar, que se estabelece entre os anos de 1918 a 1933, é duramente questionada durante a sua vigência, tanto pelas crises, como a Grande Depressão de 1929, que assola o país, quanto pelo já citado sentimento de revanchismo dos cidadãos alemães perante o Tratado de Versalhes, o que se evidencia pelo surgimento de diversos grupos radicais posteriormente. Corroborando,

A República de Weimar enfrentou crises conjunturais que, isoladamente, são momentos de instabilidade aguda, mas que, se tomadas em conjunto, foram momentos do enfraquecimento progressivo das forças políticas que davam sustentação ao projeto republicano democrático-liberal, implantado como nova forma de ordenamento social, jurídico e político para a Alemanha pós-imperial. E para isto contribuíram de forma decisiva o desgaste que a república sofreu tanto da esquerda quanto da direita, para quem a constituição de Weimar era um inimigo comum (MORAES, 2018, p. 131).

Dessa forma, Porto e Silva (2019, p. 6) sintetizam ao colocarem que surge um profundo radicalismo político de caráter vingativo que acaba por favorecer um futuro confronto armamentista a partir do Tratado de Versalhes. Aliado a isso, sublinham os autores que isso contribuiu e facilitou o surgimento e o crescimento de grupos radicais no cenário alemão. Além disso, Visentini e Pereira (2012, p. 146) acrescentam que esse momento de crise generalizada foi o agente causador de profunda mobilização dentro do campo político, fazendo com que conflitos sociais se acentuassem cada vez mais.

Conforme Visentini e Pereira (2012, p. 154), esse período de forte instabilidade em todas as esferas do governo alemão acabou abrindo espaço para grupos radicais e violentos entrassem em cena no país, como o caso do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (NSDAP ou Nazista) e o Partido Comunista da Alemanha (KDP). Esses grupos protagonizaram, conforme o autor, grandes embates nas ruas do país por meio de suas forças paramilitares, os quais não eram impedidos pelas autoridades alemãs ou pela polícia, visto que ora se encontram impotentes diante da situação, ora coniventes com a violência dos grupos. Moraes (2018, p. 122) acrescenta que tais questões irão impactar diretamente nas eleições regionais nos

próximos anos na Alemanha, sobretudo em 1930, no qual se evidenciou a ascensão do NSDAP e a de Hitler.

Assim, compreende-se que os acordos feitos após a 1GM tiveram os seus objetivos frustrados, visto que serviram de elementos para que novas crises fossem desencadeadas e novos grupos radicais surgissem no país, alterando fortemente o cenário interno alemão e, conseqüentemente, a forma de pensar na educação. Contudo, esse cenário de instabilidade pós-guerra que se alastra no país não estava restrito ao espaço territorial da Alemanha, mas por grande parte da Europa, do continente asiático e até mesmo americano. Em razão disso, torna-se imprescindível buscar compreender a situação econômica e política de outros países, visto que surgem novos indícios de que mais uma vez os rumos do globo seriam profundamente alterados, como o cenário americano e as suas intensas crises ao longo da década de 1920 que acabariam gerando conseqüências profundas e influenciaram os embates que iriam seguir na história mundial.

1.2 Os Estados Unidos

Em razão das grandes disparidades de condições, seja no campo político, social e/ou econômico das nações após a assinatura dos acordos de paz que marcaram o encerramento da 1GM, os Estados Unidos (EUA), embora tenham tido uma participação muito mais tímida na guerra de 1914 em relação à 2GM, saem do conflito que se encerra em 1918 como uma das maiores potências mundiais, influenciando grandes mudanças nos anos seguintes. Vicentino e Vicentino (2017, p. 536) corroboram ao afirmarem que, após a 1GM, a nação estadunidense mostrou-se um verdadeiro destaque no cenário capitalista mundial, indo da posição de maior devedor para maior credor naquele momento. Ademais, colocam os autores que grande parte da indústria mundial passa a se concentrar no território americano, influenciando na chegada de muitos imigrantes ao país, fazendo que alcançassem uma rápida prosperidade no campo econômico.

Com isso, observa-se que, em um primeiro momento, ao contrário dos países que participaram da guerra de maneira mais direta e efetiva durante todo o curso do conflito, os estadunidenses saem da condição pós-guerra fortalecidos em comparação com outras nações, como a Alemanha, a França e a Grã-Bretanha. Com grande parte dos deslocamentos industriais se instaurando em território americano, novas possibilidades surgem para que o país se torne uma potência no âmbito mundial, podendo competir em termos econômicos com países tradicionais e com certa hegemonia no mercado, como o caso da Grã-Bretanha e da França, visto que agora,

“a Europa detinha ainda o poder cultural, mas economicamente, também, se mostrava à mercê dos EUA” (OLIVEIRA, 2002, p. 31).

Contudo, a prosperidade econômica dos Estados Unidos não se deu de forma “milagrosa” ou sem motivo aparente. Na realidade, conforme Saes e Saes (2013, p. 322), os americanos começam a ganhar uma forte influência no seu setor financeiro em consequência dos vários empréstimos feitos aos países europeus durante a 1ª GM e à reconstrução dos países da Europa afetados pelos conflitos no pós-guerra. No decorrer da 1ª GM, a nação americana foi a principal responsável pelo fornecimento de materiais e suprimentos que não eram produzidos pelo continente europeu, se tornando a maior fornecedora e produtora industrial na esfera econômica mundial (SAES; SAES, 2013, p. 333). Assim, conforme os autores, os Estados Unidos se transformaram em um grande e prestigioso centro econômico e financeiro, conseguindo ultrapassar outras potências mundiais no que se refere ao volume de produção industrial. Dessa forma,

A situação dos Estados Unidos era diferente, pois o país reforçara sua posição econômica internacional frente à Europa e aumentara qualitativamente sua penetração na América Latina. No plano interno, o capitalismo americano conheceu um desenvolvimento e um dinamismo expressivos. A indústria fordista produziu uma euforia consumista na classe média, que passou a adquirir automóveis e eletrodomésticos, como rádio e geladeira. Havia uma febre de investimentos na Bolsa de Valores, e as expectativas pareciam otimistas, o que era retratado em outra megaindústria, o cinema de Hollywood, que dominou a sociedade americana e expandiu o *american way of life* pelo mundo (VISENTINI; PEREIRA, 2012, p. 149, grifo do autor).

Assim, diferentemente dos países europeus que até então detinham o poder cultural e econômico, os Estados Unidos se tornaram a principal fonte de recurso no meio internacional, responsáveis pela produção industrial em grandes níveis, fazendo com que o consumo externo, derivado dos produtos americanos, aumentasse cada vez mais. Isso resultou no chamado *american way of life*,⁹ (estilo de vida americano) que colocavam as práticas e a cultura estadunidense como o modelo a ser seguido pelo mundo. Percebe-se então que as políticas adotadas pelo país durante a guerra serviram de base para que o seu mercado financeiro prosperasse e a nação se transformasse numa nova potência mundial.

⁹ O *american way of life* é o responsável por difundir o estilo consumista e de produção dos Estados Unidos para os outros países, resultando em uma forte influência estadunidense pelo mundo. Esse estilo de vida acabou sendo propagado por meio de produtos culturais, principalmente do cinema, contribuindo para que referências de consumo, ideológicas e até mesmo estéticas se tornassem o padrão desejado em escala global. (AZEVEDO JUNIOR, Aryovaldo de Castro; GONÇALVES, Maurício Reinaldo. Cinema, propaganda e o *american way of life*. In: VII ENCONTRO DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO – ENPECOM. GT COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 7, 2015, São Paulo. *Anais eletrônicos* ... São Paulo: URPF, 2015, p. 3).

Contudo, embora os Estados Unidos tenham experimentado um rápido desenvolvimento de suas indústrias e de seu mercado financeiro, apenas a sua força no cenário internacional não impediu que novas crises começassem a acontecer. Conforme Vicentino e Vicentino (2017, p. 536), com a vitória do Partido Republicano na corrida presidencial americana em 1921, o país, assim como a sua economia e política, começam a ganhar novos rumos. Dispõem os autores que nesse momento, apoiados por preceitos que defendiam o liberalismo econômico¹⁰ e a não intervenção em assuntos internacionais que não envolvessem a América, o novo governo começa a adotar determinadas medidas que levam o país a uma política de isolamento, restritivas, no qual acreditavam que as dificuldades econômicas seriam resolvidas pelas leis intrínsecas do mercado, não sendo necessária a intervenção do Estado.

Conforme Saes e Saes (2013, p. 327), justamente ao adotar tais políticas que visavam a redução dos gastos públicos, assim como políticas monetárias e fiscais restritivas, à expansão econômica estadunidense começa a dar fortes sinais de queda, propiciando a redução dos fluxos de crédito no país. Para os autores, isso fez com que no ano de 1921 uma forte crise econômica assolasse o país, influenciando diretamente na economia de outras nações. Entretanto, a partir de medidas adotadas pelo governo com objetivo de alcançar a estabilidade e a recuperação de seu mercado, a economia americana começou a ver sinais de crescimento nas mais diversas áreas, fazendo que se reafirmassem como líderes industriais no cenário internacional pelos próximos anos. Entretanto, no final da década de 1929, esse cenário iria se reverter completamente.

Assim, percebe-se que os anos finais da década de 1910, assim como a década de 1920, serão marcados pela grande instabilidade do mercado econômico americano, que ora se mostrava próspero, ora decadente. Dessa forma, compreende-se que os Estados Unidos possuem uma história turbulenta durante o final da 1GM até os anos finais da década de 1920. Todos esses eventos que marcam a história estadunidense até esse momento são imprescindíveis para compreender um episódio em especial que terá proporções globais e contribuirá diretamente à ascensão de Hitler, do nazismo, para o fortalecimento do fascismo, além de eventos que desencadeariam a 2GM: a conhecida Crise de 1929, que será apresentada a seguir.

¹⁰ O liberalismo econômico, partindo da premissa de uma ideologia ampla e global, surgiu a partir da contraposição ao estado absolutista e a sociedade estamental, nascendo como solução às necessidades práticas da burguesia emergente do início da modernidade. Tendo como principal representante Adam Smith, o liberalismo econômico defende um Estado mínimo, no qual o Estado deve intervir o mínimo possível, fazendo que o próprio mercado regulamente as relações econômicas, visto que ele se configura como um limitador da liberdade individual; assim, essa ideologia defende que o Estado possui apenas o dever de proteger contra agressões externas, contra ofensas mútuas e a construção de obras públicas quando a iniciativa privada não conseguir realizar. (CENCI, Ana Righi; BEDIN, Gabriel de Lima; FISCHER, Ricardo Santi. Do liberalismo ao intervencionismo: o Estado como protagonista da (des)regulação econômica. *Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional*, Curitiba, n. 4, p. 77-97, jan.-jun., 2011, p. 79).

1.3 A crise do capitalismo em 1929

Tendo repercussões por todo o globo, o ano de 1929 ficou conhecido na história como o ano da Grande Crise Americana. Vicentino e Vicentino (2017, p. 537) atestam que, nos períodos finais da década de 20, houve uma estagnação do salário da população americana que não conseguia acompanhar o crescimento da produtividade no país. Dessa maneira, com grandes estoques de mercadorias que não estavam sendo consumidas, nem internamente em razão da discrepância social, nem externamente, visto a menor dependência do capital americano nesse período, aliado às políticas liberais de não intervenção estatal, segundo os autores, o país foi atingido por reduções drásticas nas ações de sua bolsa, obrigando o fechamento de empresas, indústrias e até mesmo bancos, gerando uma abundância de desempregados, desenhando um período marcado pela fome e pobreza.

Devido à influência americana internacionalmente, a crise afetou outros países do globo, gerando novas dificuldades econômicas globais, incluindo a Alemanha. Hobsbawm (1995, p. 82) corrobora ao colocar que a crise dos Estados Unidos tomou proporções mundiais, visto que os estadunidenses eram o principal exportador e importador do mundo, no qual “importavam quase 40% de todas as exportações de matérias-primas e alimentos dos quinze países mais comerciais, um fato que ajuda muito a explicar o desastroso impacto da Depressão nos produtores de trigo, algodão, açúcar, borracha, seda, cobre, estanho e café” (LARY, 1943, p. 28-29 apud HOBBSAWM, 1995, p. 82).

Ou seja, a crise não se limitou ao espaço geográfico americano, mas atravessou tal limiar e acabou por gerar sequelas em vários territórios. Em meio a esse cenário de crise, tanto interna quanto externa, novas eleições foram realizadas no país estadunidense¹¹ no ano de 1932 e logo foram adotadas políticas que tentaram reverter o estado da economia americana, apostando-se em uma intervenção estatal¹². Contudo, apesar das medidas adotadas, a recuperação dos Estados Unidos só se deu durante a Segunda Guerra Mundial (SAES; SAES, 2013, p. 348). Assim,

¹¹ No ano de 1932, novas eleições foram feitas nos Estados Unidos, levando à vitória do democrata Franklin Delano Roosevelt (1882-1945) que logo procurou especialistas em economia para tentar reverter a situação no qual o país se encontrava por meio de novas leis e políticas. Um exemplo disso é a revogação da Lei Seca (aprovada em 1919), na qual determinava que bebidas alcoólicas fossem produzidas e consumidas em território americano. O presidente Roosevelt, a partir das consequências da Grande Depressão, liberou o retorno da produção e do consumo, visto acreditar que essa seria uma importante atividade econômica para o país, haja vista que gerava renda e novos empregos para a população. (VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, João Bruno. **Olhares da História: Brasil e mundo**. São Paulo: Scipione, 2017, p. 538).

¹² O New Deal (“Novo Acordo”), tendo como base o keynesianismo (ideias elaboradas por John M. Keynes, um economista britânico) por exemplo, foi uma das políticas adotadas pelo governo americano para limitar o liberalismo econômico, defendendo a intervenção do Estado para que a economia e as crises pudessem ser controladas, promovendo o consumo e a recuperação econômica do país por meio da intervenção estatal. (*Ibid.*, p. 538).

A crise de 1929 abalou o mundo inteiro [...]. A difusão da crise contou com dois fatores básicos: a redução das importações pelos Estados Unidos, que afetou duramente os países que dependiam de seu mercado consumidor (o café brasileiro é um exemplo), e o repatriamento de capitais estadunidenses investidos em outros países [...]. O Produto Interno Bruto (PIB) dos Estados Unidos, que caíra de US\$ 103,7 bilhões para US\$ 56,4 bilhões em 1932, recuperou-se lentamente, chegando a US\$ 101,2 bilhões em 1939 (VICENTINO; VICENTINO, 2017, p. 538).

Em síntese, observa-se que o ano final da década de 1920 é marcado por uma intensa crise que mudaria e influenciaria no meio político, econômico e social interno e externo dos Estados Unidos. Com uma realidade social empobrecida, que não conseguia acompanhar a produção das indústrias estadunidenses por meio do consumo, além da instauração de políticas não-intervencionista, os Estados Unidos encontravam-se mergulhados em um cenário que exigia o fechamento de grande parte do seu setor produtivo. Isso gerou um grande número de desempregados, contribuindo para que os níveis altos de pobreza, de fome e miséria se transformassem em uma realidade social. Embora tentativas de recuperação econômica tenham surgido após a nova eleição americana, como o caso do já citado *New Deal*, a economia estadunidense não consegue se recuperar de uma maneira rápida, tendo que enfrentar os reflexos da crise nos próximos anos.

O cenário americano, portanto, no período entreguerras, acaba sendo permeado por avanços, retrocessos, crises e políticas de governo. Isso acaba instigando a ruptura da República de Weimar, que se já se apresentava vulnerável em vista dos eventos pós-Tratado de Versalhes, a ascensão de Hitler, o domínio nazista na Alemanha, o fortalecimento do fascismo¹³ e o surgimento de regimes políticos afins, como o franquismo, na Espanha, e o salazarismo, em Portugal (VICENTINO; VICENTINO, 2017, p. 540). Tal questão é confirmada por Hobsbawm quando afirma que

Quaisquer que fossem as possibilidades de estabilidade existentes em tais regimes, não puderam sobreviver à Grande Depressão. A República de Weimar caiu em grande

¹³ O termo “fascismo” vem do italiano *fascio*, que pode ser traduzido como “feixe”. Na Roma Antiga, guardacostas de pessoas poderosas carregavam com elas uma espécie de machado, chamado de “*fasces*” (que é a versão em latim da palavra “*fascio*”). Tornou-se um símbolo de poder, de autoridade e de algo duradouro (visto que é muito difícil arrebentar um feixe). Mussolini se apropriou do símbolo romano e o inseriu em seu partido, chamado de *Fasci d’Azione Rivoluzionaria*. Mais tarde, o termo é adotado para identificar as políticas adotadas por Mussolini e os seus apoiadores. Após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a vitória dos Aliados, “fascista” se transformou em um termo pejorativo. Em uma perspectiva conceitual, o termo ainda gera muito debate entre os pesquisadores, o que fez com que até hoje não exista um conceito definido e fechado da palavra. Contudo, ao invés de ser conceituado, inúmeros autores preferem dispor das suas características. Atualmente, a palavra é frequentemente utilizada para designar um governo “totalitário” e/ou “autoritário”, gerando uma forte generalização, que embora não seja aceita por muitos pesquisadores da área (GAROTTONI, Bruno; LUISA, Ingrid. Você sabe o que é fascismo? Entenda o termo. *Abril [online]*, 2018).

parte porque a Grande Depressão tornou impossível manter o acordo tácito entre Estado, patrões e trabalhadores organizados que a mantivera à tona funcionando. A indústria e o governo sentiram que não tinham escolha senão impor cortes econômicos e sociais, e o desemprego em massa fez o resto. Em meados de 1932, nacional-socialistas e comunistas arrebanharam a maioria absoluta dos votos alemães, e os partidos comprometidos com a República ficaram reduzidos a pouco mais de um terço. Por outro lado, é inegável que a estabilidade dos regimes democráticos após a Segunda Guerra Mundial, especialmente a da nova República Federal da Alemanha, apoiou-se nos milagres econômicos dessas décadas (HOBSBAWM, 1995, p. 112).

Adicionalmente, corrobora o autor colocando que,

[...] o fascismo, que a Depressão transformou num movimento mundial, e, mais objetivamente, num perigo mundial. O fascismo em sua versão alemã (nacionalsozialismo) beneficiou-se tanto da tradição intelectual alemã, que (ao contrário da austríaca) se mostrara hostil às teorias neoclássicas de liberalismo econômico, transformadas em ortodoxia internacional desde a década de 1880, quanto de um governo implacável, decidido a livrar-se do desemprego a qualquer custo. Cuidou da Grande Depressão, deve-se dizer, rápida e de maneira mais bem-sucedida que qualquer outro (os resultados do fascismo italiano são menos impressionantes). Contudo, esse não foi seu grande apelo numa Europa que perdera em grande parte o rumo. Mas, à medida que crescia a maré do fascismo com a Grande Depressão, tornava-se cada vez mais claro que na Era da Catástrofe não apenas a paz, a estabilidade social e a economia, como também as instituições políticas e os valores intelectuais da sociedade liberal burguesa do século XIX entraram em decadência ou colapso (HOBSBAWM, 1995, p. 90).

Com isso, compreende-se que as consequências da Grande Depressão pelo mundo fizeram com que novos movimentos radicais surgissem, com discursos que atacavam as instituições políticas e as suas políticas por meio de discursos violentos, como o caso do nazismo e do fascismo. Com a Crise de 1929, novas adversidades marcam o cenário alemão e mais uma vez a Europa se encontra totalmente desestabilizada e à beira de um colapso. A Alemanha, como foi visto anteriormente, passou por grandes crises durante a década inicial de 1920 e já se encontrava abalada. O seu governo, a República de Weimar, que anos antes já se mostrava fragilizada em razão dos motivos já citados, começa a entrar em ruínas, preparando terreno para mudanças profundas, como foi a promoção de Hitler a Chanceler do Estado Alemão e consequentemente, na sua transformação como líder máximo da nação alemã nos próximos anos.

Dessa forma, a Grande Depressão fez com que ele (Hitler) se transformasse em “[...] um fenômeno da periferia política no senhor potencial, e finalmente real, do país” (HOBSBAWM, 1995, p. 107). Segundo o autor, em 1930, o Partido dos Trabalhadores Nacional-Socialistas tornou-se o segundo partido com mais apoiadores, se tornando o mais forte em 1932, com mais de 37% dos votos totais do eleitorado alemão. Com isso, observa-se o fortalecimento do Partido

Nazista na Europa, assim como a consequente difusão de seus preceitos nacionalistas, antisemitas e eugenistas pelo globo. Na Alemanha, tais ideais serão disseminadas entre a população, inclusive às crianças e jovens, utilizando-se principalmente o sistema escolar.

Compreende-se, então, que a Grande Depressão é considerada um evento de proporções gigantescas que acabou influenciando diretamente no cenário alemão e fortalecendo movimentos radicais que vinham já se estruturando a partir do final da 1GM. É importante colocar que, embora a Alemanha seja o foco, a Crise de 1929 também avultou outros movimentos radicais que nasciam naquele momento na Europa. Por isso, torna-se necessário analisar de forma mais cuidadosa a situação de alguns dos países do continente europeu, traçando uma linha desde o Tratado de Versalhes até a Grande Depressão de 29, sendo imprescindível para compreender como o nazismo, a partir de sua estabilização no cenário alemão, expandiu as suas forças e as suas políticas ao nível continental.

1.4 A situação de outros países da Europa

Em relação ao continente europeu, palco das disputas e conflitos da Primeira Guerra Mundial, também se torna necessário analisar o cenário político e econômico das nações que o compõem. A Europa, além do fato de ter sido o meio no qual a 1GM eclodiu e se desenvolveu, também foi objeto de conflitos e reivindicações a partir das assinaturas dos tratados de paz que encerraram a guerra, sendo profundamente alterada, de forma mais específica, pelo Tratado de Versalhes. Assim, é preciso pensar nas consequências do acordo para o continente europeu e as nações que participaram ativamente desse momento, analisando aquilo que de fato acabou contribuindo para a ascensão de regimes totalitários¹⁴ no poder, como o caso do nazismo de Hitler na Alemanha, e sua influência a outros países.

A Grã-Bretanha, enquanto nação, além de ter tido um papel de destaque na Primeira Guerra Mundial e na assinatura do Tratado de Versalhes, também teria influência no que aconteceria nos próximos anos pós-guerra. Assim como a grande parte dos países europeus, a Grã-

¹⁴ O totalitarismo pode ser compreendido como uma forma que consegue destruir todas as capacidades políticas dos seres humanos, o colocando em uma posição de isolamento diante da vida pública e, para além, também destrói todos os grupos, instituições que o homem constrói por meio de suas relações na sua vida privada. É entendido como um meio de transformar o homem por meio do terror e de uma ação ideológica que é totalmente organizada a partir de um único partido, fazendo que todos se sintam em constante vigilância. É caracterizado por sua centralização em um líder que dita as regras, sendo todas ações sujeitas a sua vontade. O governo de Hitler na Alemanha, assim como o governo de Stalin na Rússia, pode ser compreendido como regimes totalitários. Assim, essa terminologia será utilizada ao longo do estudo para se referir ao nazismo. (STOPPINO, Mario. Totalitarismo. In: BOB-BIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gian Franco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1983. p. 1248).

Bretanha também sai da 1GM com inúmeras baixas, mesmo sendo parte da Tríplice vencedora. Como o governo britânico sempre tivera um papel de destaque na Europa, configurando-se como uma forte potência, torna-se necessário compreender, então, o cenário político e econômico no período entreguerras que envolve o seu declínio hegemônico, visto que decisões e medidas tomadas irão reverberar e se tornar cruciais para compreender a ascensão do nazismo na Alemanha e dos governos totalitários pelo continente europeu. Corroborando,

[...] o declínio da hegemonia mundial britânica – que já mostrava seus primeiros sinais nas últimas décadas do século XIX, quando a Inglaterra começou a ficar para trás no processo de expansão industrial. No entanto, essa tendência só se tornou clara depois da Primeira Guerra Mundial, quando algumas das mais importantes bases do Império – a indústria e a Marinha Real – começaram a entrar em decadência clara (ZUCATTO, 2015, p. 53).

Com as diversas mudanças que assolavam a Europa, Saes e Saes (2013, p. 321) dispõem que a Grã-Bretanha, que até então detinha uma grande hegemonia no continente europeu, começa a ter o seu sistema monetário, que era o padrão-ouro¹⁵, questionado no pós-guerra. Conforme dispõem os autores, essa forma de negociação utilizada pelo governo britânico deixou de ser utilizada durante os conflitos armamentistas da 1GM. Então, a Grã-Bretanha irá passar os primeiros anos do período entreguerras tentando recuperar o seu sistema por ser o principal meio pelo qual conseguia se manter como o centro financeiro do continente europeu. Continuam Saes e Saes (2013, p. 324) que, por ser um período delicado no cenário europeu, novas greves e manifestações surgem nesse momento, principalmente pela classe trabalhadora (que não recuou mesmo com as medidas repressivas tomadas pelo governo), marcando a conjuntura britânica.

Apesar de ter uma ascensão nos primeiros períodos do pós-guerra causada por uma expansão consumidora, a Grã-Bretanha começa a sofrer os resultados de uma recessão que assola a nação, fazendo com que a produção caia e novas crises surjam no país, conforme Saes e Saes (2013, p. 326) dispõem. Segundo os autores, tentando conter os efeitos desse momento, medidas protecionistas e restritivas foram adotadas no país. Mesmo fazendo isso, a Grã-Bretanha passa a primeira metade da década de 1920 estagnada na busca pelo sistema padrão-ouro até

¹⁵ O padrão-ouro tratava-se de um sistema monetário que tinha as suas bases na teoria quantitativa da moeda, criada por David Hume, que tornou o modelo conhecido por acabar as relações entre inflação e deflação, ou seja, preços e moedas; se estruturava como um regime cambial fixo, no qual as nações definiam o valor de sua moeda a partir de uma quantidade de ouro que era definida. (REIS, Tiago. Padrão-ouro: descubra como funcionava esse sistema monetário. *SUNO [online]*, 2022).

1925, quando consegue consolidar novas políticas e medidas para o seu retorno (SAES; SAES, 2013, p. 327).

Após inúmeras tentativas durante o período que se estende até 1925, a Grã-Bretanha consegue a consolidação e a volta do padrão-ouro. Contudo, como consequência disso, a moeda britânica começa a ser sobrevalorizada no cenário europeu, contribuindo para o aumento das taxas de juros e o crescimento no nível de desemprego, favorecendo a assolação do país por meio de uma nova recessão, conforme coloca Eichengreen (2000, p. 90-92 apud SAES; SAES, 2013, p. 344). Essa situação se prorroga com a Crise de 1929, fazendo que a Grã-Bretanha se encontrasse em um cenário permeado por greves internas e novas crises econômicas. Justamente pelo momento anterior à queda da bolsa de Nova York em 1929, alicerçada aos efeitos da Grande Depressão, que faz com que haja uma queda do comércio mundial, a Grã-Bretanha é obrigada a decretar o fim do padrão-ouro e mudar o seu sistema monetário (SAES; SAES, 2013, p. 362).

Em relação às políticas internacionais nos próximos anos, concomitantemente aos reflexos da crise econômica que ainda estavam perpassando o país, é nesse momento que Hitler, ao ascender no poder em 1933, começa a avançar pela Europa, como coloca Oliveira (2002, p. 32). Temendo a eclosão de uma nova guerra no continente europeu, várias nações, inclusive a Grã-Bretanha, são obrigadas a concordar com as diversas exigências do líder alemão, fazendo com que novas transformações transvertessem o cenário mundial, visto que

Além da inferioridade bélica que era evidente entre esses países em relação à Alemanha, havia o temor, ainda latente, de uma nova guerra e das perdas por ela ocasionadas. Isso era observável na política apaziguadora de Chamberlain que, para evitar um novo conflito, acatava as exigências de Hitler, cedendo os Sudetos e aceitando a unificação da Alemanha com a Áustria, o que melhorou a condição econômica alemã. Essa política só muda com a deflagração da guerra e a substituição do primeiro-ministro inglês por Churchill (OLIVEIRA, 2002, p. 32).

Assim, em razão das greves e dos novos riscos de inflação, o governo britânico é obrigado a abandonar esse sistema em vista da crise internacional que assolava os mercados externos. Esse momento de crise acaba perdurando até a adoção de novas políticas pelo governo, como a troca do primeiro-ministro e a declaração da 2ª GM, no qual irá se observar, mais uma vez, uma intensa transformação, não só no continente europeu, mas no mundo.

Em outra parte da Europa, a França, pertencente à Tríplice Entente no conflito da 1ª GM e ao bloco dos vencedores, também passa por momentos de instabilidade durante o período entreguerras. Sendo apontada pelos alemães como uma das principais responsáveis pelo Tratado de Versalhes e as suas cláusulas consideradas abusivas, a França, além de ter saído com

uma grande baixa em seu exército em decorrência dos violentos conflitos que se estenderam durante o período de guerra em seu território, acaba a guerra devendo aos Estados Unidos uma grande quantia em razão dos empréstimos feitos naquele momento para os gastos relativos ao conflito armamentista. Por ser uma das figuras principais da 1GM, torna-se necessário analisar as questões políticas e econômicas que a envolve, visto que são imprescindíveis para compreender as políticas adotadas por Hitler anteriores ao início da 2GM.

Como um dos países que mais sofreu durante a 1GM, seja em relação a seu exército e/ou território, a França, no período pós-guerra, necessitou buscar alternativas para que as mudanças que ocorriam na Europa não levassem o governo a um cenário de ainda maior instabilidade, visto que já se encontrava debilitado em todos os seus setores após o encerramento do conflito. Corroborando com isso, Saes e Saes (2013, p. 343) dispõem que o país, buscando reconstruir toda a infraestrutura que ficou comprometida após os violentos conflitos durante a 1GM, apostou fortemente, além dos empréstimos internacionais, no financiamento inflacionário, buscando a emissão de moedas e a sua conseqüente desvalorização, assim como no aumento do preço de suas mercadorias. Conforme os autores, justamente pelos altos gastos no período de guerra, os rendimentos anteriores ao conflito, assim como os investimentos que foram realizados no cenário internacional, funcionaram como a fonte de pagamento para os empréstimos efetuados, gerando um grande déficit orçamentário, afetando diretamente o cenário político e social francês.

Nesse momento pós-Tratado de Versalhes, novas ideologias começam a se enfrentar no cenário francês a partir de grupos da esquerda e da direita. Colocam Saes e Saes (2013, p. 343) que, enquanto os grupos esquerdistas buscavam a criação de programas sociais que gerassem empregos para a população, os grupos de direita exigiam que houvesse uma redução significativa dos gastos sociais, além de políticas para que a moeda franca pudesse ser recuperada em relação a sua desvalorização. Para os autores, a valorização da moeda francesa tinha ligação direta com o cumprimento das cláusulas do Tratado de Versalhes imposto à Alemanha. Assim, ao passo que aumentava a expectativa pelo pagamento das dívidas de guerra pelo governo alemão, o sistema monetário francês via sinais de recuperação, embora alguns eventos durante esse período ameaçassem a volta da situação de início, como colocam os autores.

Contudo, afetada por novas questões de cunho monetário e político, como novas eleições e a deposição de presidentes, alterando profundamente o valor da moeda da França, o país começa a encontrar novos empecilhos para a sua organização econômica, como dispõem Saes e Saes (2013, p. 344). Para os autores, a economia francesa só começa a se reajustar a partir do ano de 1926 com medidas específicas para a valorização de sua moeda e da economia. Até os

anos de 1931, a França se vê em um grande processo de desenvolvimento, no qual começa a resgatar vantagens econômicas e ter o crescimento de suas reservas (SAES; SAES, 2013, p. 344). Todavia, para Oliveira (2002, p. 32), a França, mesmo sendo um país que não se mostrava tão dependente do capital internacional como foi o caso da Grã-Bretanha no ano de 1933, começa a dar sinais de uma crise econômica causada pela manutenção da política do padrão-ouro enquanto outros países abandonam-no. Coloca a autora que houve uma forte diminuição dos índices de exportação e importação no país, ocasionando um processo de estagnação das indústrias, além de novas ameaças que surgiam a partir do fortalecimento alemão com as políticas de Hitler.

Ainda no continente europeu, a Itália também se destaca no período entreguerras pensando no seu papel de destaque durante a 2GM e nas alianças feitas com o governo alemão nos anos seguintes à assinatura do Tratado de Versalhes. Dentro desse período, do final da 1GM ao início da 2GM, a Itália foi o palco de inúmeros conflitos, revoltas, greves e manifestações que alteraram profundamente o Estado italiano e influenciaram outras nações, levando a ascensão do fascismo de Benito Mussolini¹⁶. Sobre isso, Saes e Saes (2013, p. 386) dispõem que, a partir de insatisfações que surgem após o final da 1GM com os tratados de paz, há um movimento interno que começava a questionar o regime liberal italiano, reforçado pelo período de instabilidade que o país passava no pós-guerra, que levaria os latifundiários e a burguesia a se aproximarem do Partido Fascista e o fortalecer.

O Partido Fascista tinha em seus objetivos, como mostra Saes e Saes (2013, p. 387), a defesa do controle da classe trabalhadora italiana, além da defesa de “possibilidades” que a Itália teria com o seu desenvolvimento. Conforme o autor, o partido não usou do espaço parlamentar para tentar efetivar o que defendia, mas da violência para alcançar o governo e, conseqüentemente, eleger Mussolini como Primeiro-ministro e buscar a formação de um novo governo, aproveitando-se de um momento de instabilidade gerado pelo período pós-guerra. Contudo, mesmo travando algumas lutas internas para a transformação da Itália em uma nação de destaque na conjuntura nacional, o país continuava sendo atrasado economicamente diante do quadro europeu (SAES; SAES, 2013, p. 387).

¹⁶ Fundador do Partido Fascista em 1919, Mussolini organizou inúmeros movimentos, como a Marcha sobre Roma, reunindo apoiadores e milícias armadas, visando conquistar o poder italiano. Conseguiu, por meio da pressão, assumir o cargo de Primeiro-Ministro da Itália e, por meio de eleições fraudulentas, alcançar um grande espaço no parlamento italiano. É nesse momento que Mussolini censura qualquer tipo de oposição ao seu governo, bem como as denúncias de irregularidades. Tendo como base de seu governo a proibição de greves e a propaganda de massa, o ditador italiano acabou se associando ao governo alemão e ao japonês, causando inúmeras agressões no meio internacional. (VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, João Bruno. **Olhares da História: Brasil e mundo**. São Paulo: Scipione, 2017, p. 504).

Colocam Saes e Saes (2013, p. 387), revelando as suas políticas autoritárias e conservadoras, Mussolini buscou, como Primeiro-ministro italiano, medidas para reduzir a autonomia das cidades do país, além de buscar ilegalizar todos os partidos italianos, com exceção do Partido Fascista. Dispõem os autores que, nesse momento, no contexto econômico italiano, medidas foram adotadas para o recolhimento de capital de grandes empresas, no qual o Estado se mostrava como um verdadeiro interventor, além de dar início a formação de corporações. Com a Crise de 1929, um conjunto de políticas foram elaboradas por Mussolini para frear as consequências da crise no cenário italiano, procurando controlar a produção, o câmbio e as importações, objetivando a desvalorização de sua moeda por meio de políticas autoritárias que eram financiadas por novas emissões de moeda, gerando endividamento do governo (SAES; SAES, 2013, p. 388).

Assim, tais medidas adotadas por Mussolini não foram suficientes para que a Itália se reerguer e deixasse de ser um país atrasado no cenário europeu, visto que, acordo com Kennedy (1989, p. 283-284 apud SAES; SAES, 2013, p. 388), a economia italiana dependia de importações e de capital estrangeiro, mostrando uma grande fragilidade do cenário econômico. Dessa forma,

[...] *Il Duce*¹⁷ enfraquecia ainda mais a débil economia italiana. A aliança com o nazismo alemão era caminho obrigatório para Mussolini, não só pelo alinhamento ideológico, mas, sobretudo, pela dependência de insumos básicos do exterior. Em 1939, iniciada a Segunda Guerra Mundial, a Itália estava financeiramente degastada, com recorrentes ampliações de impostos extraordinários e um campo militar obsoleto (SAES; SAES, 2013, p. 388, grifo nosso).

Ao passo que as medidas adotadas não conseguem controlar o cenário de crise e a economia italiana passa a dar sinais de colapso, identificando-se com os objetivos do Partido Nazista de Hitler e com os pressupostos de sua campanha pela Europa, Mussolini alia-se à Alemanha e, mais tarde, ao Japão, formando novas alianças de proteção e ajuda mútua. O líder italiano acreditava que o acordo seria a melhor opção, haja vista que a economia da Itália não conseguia acompanhar da mesma forma as outras nações, dependendo de importações e financiamento estrangeiro. Os três países formariam a chamada Tríplice Entente.

Além disso, torna-se necessário destacar que, conforme dispõe Horta (2009, p. 49), durante o momento que Mussolini assume a liderança do país, a educação se torna um instrumento de controle da população, visto que, por meio do currículo escolar, esperava-se formar sujeitos

¹⁷ Em italiano, líder, chefe ou comandante. (DUCE. In: **Cambridge Dictionary Online**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020, tradução nossa).

fortes, moral e fisicamente para a defesa da pátria. A ideia era transformar indivíduos em soldados que pudessem servir ao país, começando pela militarização do espaço institucional, além da implantação de leis de cunho racista, no qual se dá a “fascistização” do corpo de professores da escola (HORTA, 2009, p. 49). Percebe-se então que a educação italiana, a partir dos moldes fascistas, acaba compartilhando elementos que vão estar presentes na grade curricular das escolas durante o governo nazista de Hitler na Alemanha.

O Japão, aliado à Itália e Alemanha a partir desses acordos, também se mostra uma nação muito importante de ser estudada à luz dos eventos que acabaram eclodindo na 2GM. Com políticas que se assemelhavam o fascismo de Mussolini e o nazismo de Hitler, o fascismo japonês torna-se algo necessário de ser estudado para compreender esse período e como isso pode ter marcado a conjuntura global e influenciado nas políticas nazistas.

1.5 O Japão

No continente asiático, o Japão, enquanto um país que iria se aliar ao eixo composto pela Alemanha e Itália na 2GM, torna-se importante de contextualização, visto que a situação política e econômica deste país é um forte indicador para compreender como isso influenciou as ações de Hitler e os eventos da Segunda Grande Guerra.

Durante as décadas de 20 e 30, o cenário japonês é marcado, simultaneamente, pela constante industrialização e expansão das exportações e, por outro, pela insatisfação por parte dos trabalhadores em vista das péssimas condições de trabalho, conforme colocam Saes e Saes (2013, p. 396). Esse momento conflituoso entre a classe operária e os donos das fábricas foi acompanhado por crescentes intervenções militares nas políticas do Estado japonês, o que causou novas crises no sistema bancário do país (SAES; SAES, 2013, p. 397).

Com a Crise de 1929, o Japão adotou novas medidas para tentar superar o cenário de instabilidade, como a elevação nas taxas de juros e até mesmo a redução dos salários dos funcionários públicos, como sublinham Saes e Saes (2013, p. 396), tentando evitar expansão do cenário de pobreza rural que tinha se tornado a realidade de grande parte do país. Neste mesmo contexto, agitações sociais começam a surgir internamente, fazendo o início da década de 30 ficar marcado por tensões entre grupos políticos, tentativas de golpes de estado e assassinato de líderes governamentais (SAES; SAES, 2013, p. 397). O movimento operário, conforme os autores, enfrentou fortes repressões do governo japonês, utilizando para isso a censura, a coerção e o próprio sistema de ensino que prestigiava as tradições e as políticas nacionalistas, já delimitando as características do fascismo japonês.

Importante destacar que o sistema de ensino japonês, que irá ser utilizado como ferramenta de controle da população pelo governo, ficou marcado, como coloca Okamoto (2018, p. 228), ao apresentar como eixo da educação o amor pela pátria, o respeito pelos mais velhos, o sentimento de benevolência e coragem diante dos desafios, assim como lealdade e saudação ao Imperador. Os livros didáticos apresentavam, em seu cerne, ensinamentos que valorizavam ideias ultranacionalistas e militares, objetivando criar cidadãos que fossem leais, corajosos e fortes, defendendo a nação de qualquer ameaça. A partir disso, observa-se que o ensino japonês e o que foi instituído na Alemanha durante o governo de Hitler vão apresentar inúmeras características semelhantes, demonstrando a necessidade de compreender a situação japonesa, visto que o país foi um dos principais aliados dos germânicos durante a 2GM.

Ademais, para Saes e Saes (2013, p. 397), com o abandono do padrão-ouro pela Grã-Bretanha, houve uma corrida aos bancos japoneses pelo receio da desvalorização do ien (moeda japonesa). Ao mesmo tempo, novas tentativas de golpes acontecem no país, agora protagonizadas por militares que se mostravam insatisfeitos com a invasão da Manchúria. Fazendo uma grande pressão sobre o governo, os militares conseguem ganhar um lugar de destaque no poder. De acordo com os autores, tal mudança fez com que medidas políticas que lembravam o keynesianismo fossem adotadas no país, visando a sua recuperação econômica (SAES; SAES, 2013, p. 398).

Contudo, quando o Japão consegue se recuperar economicamente, as medidas anteriores para limitação dos gastos públicos ressurgem, o que leva à indignação das tropas militares, que exigiam mais recursos para o exército, conforme Saes e Saes (2013, p. 399). Nesse cenário, além dos novos conflitos que surgem entre os militares, há um choque entre as tropas chinesas e japonesas, o que configura na chamada 2ª Guerra Sino-Japonesa, que iria durar cerca de 8 anos (1937 até 1945). Isso obrigou o Japão a adotar políticas de “economia de guerra” que indicavam o seu interesse na região Manchúria, além de ser uma preparação para a sua entrada na 2GM (SAES; SAES, 2013, p. 400).

Outra nação que vinha sofrendo grandes adversidades internas e também externas, como o Japão, era a Rússia. Sendo um país que deixa a 1GM em virtude de conflitos internos que iriam mudar a ordem até então estabelecida, a Rússia afetará direta e indiretamente na eclosão da 2GM, assim como na ascensão de Hitler e do nazismo. Dessa forma, torna-se necessário analisar algumas questões políticas e econômicas do país nesse sentido, algo que iremos fazer no capítulo a seguir.

1.6 A Rússia

Com a queda do czarismo e a instauração de um governo provisório que defendia os interesses da burguesia, novas manifestações surgem na Rússia no ano de 1917 e com elas, grupos opositores ao novo governo começam a ganhar popularidade, como os bolcheviques¹⁸. Liderados por Lênin, o partido fazia duras críticas ao novo governo, exigindo a saída da Rússia da guerra e a divisão de terras, como coloca Vicentino e Vicentino (2017, p. 485). Esse grupo, conforme os autores, com apoio paramilitar e popular, consegue derrubar o governo provisório, levando à ascensão de Lênin e de suas propostas de inspiração marxista ao poder, na chamada Revolução Bolchevique. Esse evento acaba inaugurando a União das Repúblicas Soviéticas Socialistas, conhecida pela sua sigla, URSS.

Contudo, temendo a propagação do comunismo pelo globo, novos conflitos surgem no país financiados por outras nações e por nobres russos, conforme dispõem Azevedo e Seriacopi (2016, p. 39), agravando a situação econômica do país que vinha sofrendo desde o governo czarista. Isso fez com que Lênin adotasse novas medidas que combinavam elementos socialistas e capitalistas para a recuperação da Rússia. Todavia, a maioria dessas medidas acabam se transformando em verdadeiras imposições, tendo como característica a censura e o controle da população (AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 39). Com a morte de Lênin em 1924, houve uma disputa pelo poder russo entre Trotski, defendendo a expansão da revolução socialista, e Stalin, que objetivava o foco da revolução no plano interno (VICENTINO; VICENTINO, 2017, p. 488).

Stalin, que acaba ganhando a disputa, segundo os autores, promove inúmeras transformações no país a partir de pretensões imperialistas, sendo que, nos próximos anos, iria entrar em choque com o imperialismo de Hitler. O novo líder russo estabelece os chamados planos quinquenais que visavam modernizar e industrializar o país (VICENTINO; VICENTINO, 2017, p. 488). No cenário político, Stalin implantou uma verdadeira ditadura, visto que começou a eliminar todos os seus opositores e instaurou um modelo burocrático com uma nova elite no país, abandonando o seu discurso inicial de defesa de uma sociedade igualitária (AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 40). Em decorrência disso, Stalin passa a ser conhecido como aquele que governou com “mãos de ferro”¹⁹.

¹⁸ Do russo *bolshhe*, “mais”, bolcheviques eram o grupo dentro do partido social-democrata majoritário. (VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, João Bruno. **Olhares da História**: Brasil e mundo. São Paulo: Scipione, 2017, p. 484).

¹⁹ O nome “Stalin”, na realidade, se tratava de um pseudônimo de seu nome verdadeiro, Iosif Vissarionovich Djughashvili. Stalin, em russo, remete a ideia de algo “feito de ferro”, sendo assim que o líder russo se referia a si

Além disso, é no governo de Stalin que é estabelecido o acordo que fica conhecido como “Pacto Molotov-Ribbentrop” ou “Pacto Nazi-Soviético”, um tratado de não-agressão mútua entre a Alemanha e a União Soviética, assinado em 1939. Para Balloussier (1995, p. 5), esse tratado, embora tenha sido um choque para o cenário internacional em vista das críticas ao comunismo por parte de Hitler, foi benéfico para ambos os lados. Além de não ser atacado pela Alemanha, era permitido à URSS o domínio de certos territórios dos Países Bálticos e também parte da Polônia. Para a Alemanha, Hitler não precisava dividir o exército em duas frentes (Europa Ocidental e Oriental, algo que aconteceu durante a 1ª GM e prejudicou diretamente o exército alemão), como coloca o autor. Contudo, esse acordo dura apenas 22 meses, quando em junho de 1941 Hitler ataca os territórios destinados à URSS, na Polônia.

No que tange às críticas de Hitler ao comunismo, discorreremos mais a frente quando analisarmos o currículo nazificado das escolas, visto que, além de negar o capitalismo, era ensinado às crianças e jovens o ódio ao comunismo e tudo aquilo que representava. É importante salientar que, segundo a doutrina nazi, os comunistas, judeus, negros, ciganos, homossexuais e testemunhas de Jeová eram apresentados como articuladores de suposta conspiração para dominar a Alemanha²⁰. A partir disso se compreende as premissas xenofóbicas e racistas na base das teses de “supremacia ariana” e a ideia do “espaço vital” defendida por Hitler.

Finalmente, nessa parte da pesquisa, podemos observar que os eventos que vão acontecer na Rússia (como a queda do czarismo, ascensão de Lenin e o governo de Stalin), no Japão (com o seu imperialismo), na Itália (com o avanço do Fascismo de Mussolini), nos Estados Unidos (com a crise de 1929 e os impactos da economia global) e em outros países do mundo, vão ser imprescindíveis para compreender como Hitler ascende ao poder e o nazismo se transforma em política de governo. Isso torna-se necessário de destaque tendo em vista que essas questões econômicas, políticas e sociais daquele momento, vão ser peças-chave para pensar nos elementos que irão refletir diretamente no currículo nazificado das escolas durante o governo

mesmo. Ele ficou conhecido na história por governar com suas “mãos de ferro”, o que seria uma referência ao seu nome e ao seu governo violento e brutal. (LACERDA, Ricardo. Quem foi Josef Stalin, o monstro de aço. **Super Interessante** [online], 2017).

²⁰ Um exemplo disso são os chamados Protocolos dos Sábios de Sião, que são escritos compilados, que ganharam fama durante o século XX, sem nenhum tipo de comprovação, mas baseada em invenções, que culpavam os judeus pelas inúmeras adversidades que a Alemanha passava após o término da 1ª GM, alegando uma conspiração da comunidade judaica para dominação do mundo. Embora os membros e os líderes indicados pelos escritos não tenham sequer existido, assim como eventos e “planos secretos”, foi utilizado por Hitler e todo o NSDAP ao longo do seu governo, o que contribuiu para o aumento do antissemitismo na nação germânica (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. Os Protocolos dos Sábios de Sião. **Enciclopédia do Holocausto** [online], 2012).

de Hitler. Contudo, para se chegar a esse momento, é preciso analisar, mesmo que brevemente, a ascensão de Hitler, que não acontece de forma instantânea, como veremos a seguir.

1.7 Ascensão de Hitler ao poder

Para compreender as consequências da ideologia²¹ nazista na educação, na qual foi transformada em um verdadeiro instrumento de sujeição das massas, dando um destaque para o ensino de crianças e jovens, é preciso compreender como Hitler, uma figura emblemática e que marcou o século XX com suas ações e posições políticas autoritárias, racistas e xenofóbicas, ascendeu ao poder e conquistou o povo alemão, considerando os eventos que marcam desde o seu nascimento até a sua morte, em 1945. Sendo a liderança principal do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães e o prócer responsável pela propagação das ideias do NSDAP, Hitler não chega ao poder de forma instantânea, visto que são diversos os episódios que antecedem a sua ascensão, embora os próximos eventos que sucederam esse momento se dariam vertiginosamente em virtude do início dos conflitos da 2GM.

1.7.1 Hitler: de boêmio a autoridade máxima do estado alemão

Adolf Hitler, muitas vezes conhecido apenas por Hitler, nasceu em 20 de abril de 1889, segundo Rees (2013, p. 14), em *Braunau am Inn*, um município austríaco que ficava próximo à fronteira com a Alemanha. Sendo o quarto filho de um casamento ilegítimo, cresceu em um ambiente familiar bastante conturbado, principalmente no que diz respeito a sua relação com o pai. Após a morte de seus progenitores, Hitler, aos seus 18 anos, deixa a sua cidade natal e começa a viajar pela Áustria, indo para a cidade de Linz e mais tarde para a capital, Viena. Paubel (2010 apud VIEIRA, 2017, p. 13) explica que o sonho de Hitler era de se tornar um pintor e entrar na Academia de Belas Artes, diferentemente daquilo que seu pai ambicionava

²¹ Ideologia, considerado um termo polissêmico por seus inúmeros significados a partir do contexto em que é empregado, sempre foi um grande objeto de discussão ao longo da história. Norberto Bobbio, ao se dedicar ao estudo do vocábulo, irá classificá-lo a partir da ideia de “significado fraco” e “significado forte”. Neste trabalho, ideologia será utilizada a partir da perspectiva de “significado fraco”, visto que compreende o termo como um conjunto de determinados valores ou de ideias que estão intimamente relacionadas à ordem pública, tendo como objetivo direcionar a maneira na qual as pessoas agem dentro do coletivo. Sendo considerado um conceito “neutro”, ou seja, diferenciando da noção crítica, é utilizado para realizar a análise de sistemas políticos diversos que podem ser observados no corpo social, estando conectados a uma ação determinada, uma crença ou até mesmo um estilo política, possuindo como característica o dogmatismo, o doutrinário e também componentes passionais. (STOPPINO, Mario. *Ideologia*. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gian Franco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1983. p. 585).

para o filho, que era a profissão de aduaneiro, o que justificou o seu deslocamento para a cidade. Sendo reprovado mais de uma vez nos exames de admissão da academia de artes, Hitler, desiludido, sobrevive na cidade com o dinheiro de uma bolsa oferecida aos órfãos pelo governo austríaco, assim como uma pequena quantia enviada por sua tia. Muitos autores entendem que, nesse momento de sua vida, o futuro líder alemão se transformou em um verdadeiro boêmio²².

Por enfrentar dificuldades econômicas nesse momento, Hitler, conforme Claret (2006 apud VIEIRA, 2017, p. 13), começa a realizar alguns trabalhos informais, como carregar malas e pintar letreiros pelas ruas da cidade, objetivando se manter para além da ajuda financeira recebida. No ano de 1913, com a notícia da guerra se aproximando, Hitler, com 24 anos, tentando evitar o seu alistamento no exército da Áustria em razão dos conflitos da 1GM, deixa Viena e vai para a cidade de Munique, na Alemanha. Geary (2010, p. 12 apud VIEIRA, 2017, p. 14) entende que esse não-alistamento não pode ser encarado como uma fuga do conflito, visto que quando chega ao estado alemão, logo se alista no exército bávaro com a eclosão da 1GM. Na verdade, essa fuga acontece pelo fato de, já alimentando um forte patriotismo e nacionalismo germânico exacerbado, Hitler não considerava a ideia de defender o império austríaco em razão da grande diversidade étnica no país, o que para ele era algo desonroso e humilhante.

Hitler, ao chegar na Alemanha, conforme Paubel (2010, p. 20 apud VIEIRA, 2017, p. 20), atuou, durante a 1GM como mensageiro. Por recomendações de seus superiores e por ter salvado a vida de um comandante, Hitler recebeu inúmeras condecorações, algo que iria ostentar durante toda a sua vida. No final do conflito armamentista, segundo o autor citado, acaba sendo ferido por forças inimigas alemãs, o que faz com que seja hospitalizado. Foi durante o período de recuperação que recebeu a notícia da rendição e do armistício assinado pela Alemanha. Tal notícia foi recebida com profunda revolta por ele, acusando os social-democratas e os judeus de traição e a consequente derrota do exército alemão.

Com o final da 1GM, Caetano (2010, p. 2) dispõe que Hitler ingressa no Partido dos Trabalhadores Alemães, fundado em 1919 por Anton Drexler, tornando-se em 1920 a principal figura, visto que “[...] era um artista fracassado com um estilo de vida boêmio que possuía um grande dom: a capacidade de mobilizar as massas com sua retórica” (EVANS, 2011, p. 24). Continua o autor que em comparação com os novos partidos que surgiram durante a crise da

²² Boêmio, nesse sentido, refere-se a um estilo de vida despreocupado, divertido, sem determinadas preocupações, aventureira. Hitler, durante o período que passa em Linz e Viena, é descrito por muitos autores como alguém que levava uma vida “boêmia”, frequentando a vida noturna das cidades e sobrevivendo da venda de pinturas nas ruas austríacas. (BOEMIA. In: **Cambridge Dictionary Online**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020, tradução nossa).

República de Weimar, essa organização poderia ser classificada como mais implacável, violenta e dinâmica do que os outros grupos de extrema-direita. No mesmo ano, há a mudança do nome do partido que começa a ser conhecido como Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (NSDAP), que ficou conhecido como *nazi*.

Durante esse período, Hitler começou a construir a sua base aliada, fazendo alianças entre pessoas influentes da sociedade alemã para que pudesse ter apoio nos momentos em que revelaria as suas políticas e as suas intenções para ascender ao poder germânico. Geary (2010, p. 13 apud VIEIRA, 2017, p. 17) destaca que grandes nomes da política alemã se mostraram condizentes com o governo de Hitler e com a ideologia nazista, como Rosenberg e Göring, apoiando os seus discursos e os fundamentos que caracterizavam o NSDAP, como será visto posteriormente. Além disso, é nesse momento que as *Sturmabteilung*²³, Seções de Assalto, são fundadas, sendo responsáveis por ampliar a influência do partido hitlerista.

Sentindo-se aptos para assumir o poder, o NSDAP tentou dar um golpe de estado, ocasião que ficou conhecida como *Putsch* de Munique²⁴. Contudo, segundo Caetano (2010, p. 2), a tentativa falhou e como consequência disso Hitler foi preso. É nesse espaço de tempo, entre a sua prisão e a liberdade que viria 1 ano mais tarde, que o futuro chanceler alemão escreve o livro *Mein Kampf*, que seria o alicerce da ideologia nazista no que diz respeito ao seu programa político, assim como base do que seria ensinado nas escolas durante o seu governo. Assim, o *Mein Kampf* se constituía como uma

Combinação de autobiografia, manifesto ideológico e resumo de informações tiradas de diversos livros e panfletos políticos, o libelo do Führer se fundamenta em uma profusão de preconceitos sexistas, racistas, xenófobos e antisemitas, trata da guerra e da revolução nazista e justifica as aspirações de liderança de Hitler. Se não detalha seus planos de extermínio dos judeus, lança o antisemitismo como uma das bases do nacional-socialismo. A ideologia racial permeia todo o texto, fundamentando a luta entre as ‘raças’ germânica e judaica, considerada por Hitler o principal inimigo, a quem cabe combater e exterminar em nome da autopreservação. Ele declara que os judeus estariam planejando dominar o mundo e anuncia medidas que, uma vez no poder, se transformariam em leis racistas. Para analistas e historiadores, *Mein Kampf* traz a justificativa ideológica para o Holocausto. Mas Hitler não se restringe à ideologia racial. Como forma de revidar a derrota germânica na Grande Guerra, defende a

²³ “*Sturmabteilung*” é o nome em alemão da chamada SA (Seções de Assalto), organizações paramilitares que possuíam métodos violentos de intimidação aos grupos opositores de Hitler, sendo imprescindíveis para a ascensão de Hitler no poder (STURMABTEILUNG. In: **Britannica**. Britannica: Encyclopaedia Britannica, 2017, tradução nossa).

²⁴ *Putsch*, em alemão, significa “golpe”. Em novembro de 1923, Hitler e seus seguidores tentaram assumir o poder da Alemanha, decretando o fim da República de Weimar, justificando-se pela crise que o país atravessava naquele momento. No final, o golpe não consegue atingir os seus objetivos e todos os líderes do movimento, inclusive Hitler, acabam presos. Embora tenha sido considerado por muitos como o evento que marca o fim do partido nazista, representou, na realidade, apenas um recuo, visto que tal movimento foi essencial para que o partido e os seus membros ganhassem popularidade no país (VICENTINO, Claudio; VICENTINO, João Bruno. **Olhares da História**: Brasil e mundo. São Paulo: Scipione, 2017, p. 507).

militarização do país e a necessidade de a Alemanha ampliar seu território (PAZ, 2015, p. 3).

A partir do exposto, compreende que os escritos que foram produzidos por Hitler quando esteve preso foram utilizados como base para estruturar as políticas do NSDAP e regular as propostas que seriam elaboradas nos anos seguintes, inclusive da educação. Por meio de seus escritos, Hitler evidenciava o ultranacionalismo, a necessidade de vingança frente aos países da Tríplice Aliança, principalmente a França, assim como ódio aos judeus, de superioridade da “raça²⁵ ariana” em detrimento das outras, relevando um discurso fundamentado no antissemitismo, no racismo, no preconceito, xenofobismo, na hostilidade daquele que não se encaixava no ideal de “homem alemão” que Hitler tanto defendia.

Evans (2011, p. 24) afirma que Hitler começa a estruturar a ideologia nazista combinando elementos (que até então apenas circulavam) de pangermanismo, eugenia, antissemitismo, hostilidade ao sistema democrático, além da defesa de uma higiene racial por meio de seus escritos. Nesta mesma linha, Visentini e Pereira (2012, p. 156) indicam que Hitler, para isso, se apoiou nas mais diversas fontes, buscando as obras de Nietzsche, Wagner e Spengler, entre outros, construindo uma postura que apelava à violência e ao sentimento dentro de uma base racionalista, destacando um “ultrachauvinismo”²⁶ de característica militar e expansionista. Tais discursos irão fundamentar as propostas de Hitler e do NSDAP, portanto, da educação nazista, até a sua derrota no final da Segunda Guerra Mundial, em 1945.

Com a Crise de 1929, anteriormente citada, a Alemanha é atingida por uma forte hiperinflação, o que fez com que ideias propagadas pelos nazistas, marcada por frustrações patrióticas, um populismo “pseudossocialista” e uma base operária, como dispõem Visentini e Pereira (2012, p. 157), se fortalecessem e o partido ganhasse cada vez mais apoiadores. Com o apoio do Exército, que visava a destruição da República de Weimar, e as crises de legitimação do

²⁵ Embora o termo “raça” seja aqui utilizado, é preciso deixar explícito que tal termo, de acordo com cientistas e historiadores, não possui nenhum sentido, sendo obsoleto e inadequado. Isso porque não existe “raças”, visto que as diferenças dos seres humanos estão apenas na pele. Durante o governo de Hitler, o termo “raça” será usado para fazer referência a “raça ariana”, povos brancos e nórdicos que não tinham nenhum tipo de ligação com os judeus. As crianças, desde a mais tenra idade, eram ensinadas que as pessoas que tinham olhos azuis claros e eram loiras, eram consideradas os “arianos mais puros”, pois não possuíam nenhum tipo de característica que as assemelhassem a comunidade judaica, o que demonstra a pregação do antissemitismo já nos primeiros anos de vida das crianças (BARTOLETTI, Susan Campbell. **Juventude Hitlerista: a história dos meninos e meninas nazistas e a do que resistiram**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006, p. 45).

²⁶ Ultrachauvinismo, formado pelo prefixo ultra (que significa excessivo, extremo) e pelo termo chauvinismo, que se refere a um nacionalismo exagerado, exacerbado, no sentido de interesse excessivo e também exclusivo por uma causa ou por um assunto em específico (CHAUVINISMO. *In: Priberam Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 1988).

sistema parlamentarista alemão, é oferecido pelo presidente Hindenburg à Hitler, conforme Vicentino e Dorigo (2001, p. 507), o cargo de Chanceler (Primeiro-Ministro) no ano de 1933.

Na figura de Primeiro-Ministro, logo busca a eliminação de qualquer grupo que possa de alguma forma atrapalhar os seus objetivos. Políticos, líderes de esquerda foram mortos, presos e levados para os campos de concentração que mais tarde seriam ocupados pelas outras vítimas do nazismo, o que fez com que “[...] nessa época todos os partidos políticos da Alemanha, com exceção do nazista, tinham sido completamente suprimidos” (SHIRER, 2008, p. 260).

Com a morte do presidente Hindenburg, Hitler proclamou a criação do chamado Terceiro Reich²⁷ e começou a criar estratégias para que o poder hitlerista se mantivesse estável, como colocam Vicentino e Dorigo (2001, p. 507), como a instauração das chamadas SS, Sessões de Segurança²⁸, que realizavam a função de política do próprio partido, além da Gestapo, que era a polícia secreta do Estado. Dessa forma, como colocam os autores, Hitler “eliminou os partidos, os jornais de oposição, os sindicatos e suspendeu o direito de greve. Depurou o próprio nazismo, eliminando vários líderes²⁹ da SA³⁰ que divergiam de sua autoridade absoluta” (VICENTINO; DORIGO, 2001, p. 507).

Com a ascensão de Hitler ao poder, observa-se a nazificação das instituições sociais da Alemanha, certificando que a ideologia pregada pelo Partido Nazista fosse a única que estivesse presente dentro desse cenário, preparando-se para um eventual conflito. A partir disso, percebe-se que a escola se transforma em uma importante aliada do nazismo nesse momento, visto que, com currículos preparados, buscava-se a formação de crianças e jovens que fossem fiéis ao líder alemão, saudáveis, fortes e que pudessem defender a pátria. A Juventude Hitlerista, como eram chamados os grupos de jovens que se reuniam e realizavam atividades que os preparassem moral e fisicamente para a defesa da Alemanha a partir dos ideais defendidos por Hitler, ganhou

²⁷ Que em alemão significa “império”, “reino”. Hitler denominou o seu governo como III Reich (indicando uma “continuidade” dos impérios anteriores). (REICH. In: **Priberam Dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa: Priberam Informática, 1988).

²⁸ As SS, as Sessões de Segurança, eram as forças policiais criadas para dar sustentação ao poder de Hitler, tendo caráter político. Eram grupos bem treinados, com grande disciplina e que tinham como fundamento o apoio e obediência ao Führer. Possuía ligação com o GESTAPO (a polícia secreta do Estado), que atuavam juntas nos momentos que o poder hitlerista achava necessário (como a Noite dos Longos Punhais, que acontece em junho de 1934) (VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, João Bruno. **Olhares da História: Brasil e mundo**. São Paulo: Scipione, 2017, p. 507).

²⁹ Em julho de 1934, um episódio marca a história alemã, ficando conhecido como Noite das Facadas Longas. Hitler, buscando o poder absoluto na Alemanha, dentro do próprio partido (o NSDAP) e das organizações paramilitares nazistas, buscou a eliminação de vários líderes importantes da AS que não concordavam com as suas ideias e projetos políticos. Estima-se que mais de 70 líderes nazistas, assim como 5 mil membros do partido nazi, foram executados pelo exército, pela Gestapo e também pelas SS, à mando de Hitler. (Ibidem, p. 544).

³⁰ SA, como ficaram conhecidas as Seções de Assalto – os “camisas-pardas”, era a polícia militar formada pelo partido nazista visando intimidar todos os que apresentassem algum tipo de oposição ao governo de Hitler, principalmente socialistas, comunistas e judeus (Ibidem, p. 507).

enorme popularidade e, com a escola, fez com que a educação se transformasse em um instrumento poderoso de sujeição das massas.

CAPÍTULO II

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E FORMAL PARA A CONSOLIDAÇÃO DO REGIME NAZISTA

Durante o governo de Hitler e a conseqüente nazificação das instituições sociais, a educação se transformou em um dos focos principais das políticas educacionais do NSDAP. Além do espaço formal de educação, a educação não-formal, principalmente por meio da propaganda e de outros meios de comunicação de massa, também foi utilizada como forma de atingir crianças e jovens, objetivando a criação de perfeitos soldados nazistas.

Brandão (1981 apud LIBÂNEO, 2010, p. 26), a partir de uma perspectiva ampla, compreende que educação é algo que envolve todas as partes da vida do ser humano, estando em todos os lugares, no qual a vida se torna entrelaçada ao processo educativo. Não existe, nesta óptica, um modelo ou uma forma única de educação. Assim, a escola não poderia ser entendida como o único espaço em que ela acontece e nem como o melhor. Libâneo (2010, p. 26) corrobora ao entender a educação como um processo social que é multifacetado, acontecendo em lugares diferentes que podem ou não ser institucionalizados. Segundo o autor, as ações pedagógicas, afetadas pela ampliação do conceito de educação, não se resumem à escola, mas se estendem às mais diversas relações estabelecidas na sociedade, ocorrendo também pelos “[...] meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares” (LIBÂNEO, 2010, p. 27). Assim, entende-se que

Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ‘ser humano’ (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Isso significa que a educação se configura como um processo necessário em qualquer tipo de sociedade, visto que ela se torna a forma pela qual o sujeito estabelece as mais diversas relações no meio no qual está inserido, desenvolvendo-se individual e socialmente diante de sua realidade. Corroborando, Saviani (1991, p. 55 apud SCHAFRANSKI, 2009, p. 102) entende que educação pode ser compreendida como algo imprescindível a qualquer nação, independentemente do tipo de sociedade ou de governo. A partir de um modelo ideal de sociedade e de homem definido em determinado momento e espaço histórico, a educação irá se modificar e

focar na transmissão-associação de saberes que são considerados importantes de apreensão naquele contexto. Dessa forma, a educação passa a ser vista como prática social.

A educação, nesse sentido, só pode ser compreendida a partir das relações sociais que estão presentes na realidade. Por isso mesmo, como afirma Libâneo (2010, p. 78), ela está intimamente ligada com as questões econômicas, culturais e até mesmo políticas. Assim, ela é “[...] sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade” (LIBÂNEO, 2010, p. 78). Dessa forma, o autor entende que, por ser algo relacionado com as relações estabelecidas em sociedade, que são constituídas e alteradas a todo momento pelo ser humano, a educação também se configura como algo que está em constante transformação, sendo determinada a partir das questões que envolvem todo o corpo social. Por isso, a educação deve ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla, o que permite que novos processos educativos surjam com o desenvolvimento da sociedade. A educação não-formal e formal, foco deste capítulo, é resultado dessas transformações sociais.

Ao pensar no regime nazista, a educação foi utilizada como um meio para alcançar determinados fins, que seria a formação de uma população obediente e subordinada às ordens de um líder. No governo de Hitler, a educação que crianças e jovens receberam se estendeu para além da sala de aula e alcançou espaços que seriam fundamentais para a consolidação do governo nazista. Foram várias as ferramentas utilizadas pelo NSDAP como meio de atingir a população e fazer com que os preceitos defendidos fossem inculcados pela sociedade alemã. Por esse motivo, torna-se necessário uma atenção especial à educação não-formal e formal e como foram utilizadas para formação e sujeição da massa alemã durante 1933 a 1945.

2.1 Educação Não-Formal

É fato que a educação, assumindo a sua face plurifacetada, não pode ser resumida ao espaço escolar. Na realidade, como visto anteriormente, ela se estende pela sociedade e afeta as suas mais diversas esferas, tornando-se uma grande influência na vida social. A educação não-formal, enquanto uma modalidade da educação, pode ser compreendida como “[...] aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2010, p. 89). Intencionalidade, para Libâneo (2001, p. 9), está diretamente ligada a processos educacionais que possuem determinados objetivos a serem alcançados, de acordo com uma concepção de sociedade e de homem que se deseja formar. Essa modalidade de educação, que não é

desconectada da educação formal³¹, pode acontecer de várias formas, inclusive pelos meios de comunicação de massa e das propagandas, ferramentas utilizadas em abundância por Hitler durante o seu governo como forma de educar para a submissão, o povo alemão.

Hitler, ao estruturar as ideias que se transformariam no âmago da ideologia nazista, possuía uma intenção: a transformação da sociedade em um espaço no qual os seus discursos se tornariam verdadeiros padrões a serem alcançados imperativamente. Para entender como Hitler estruturou a sua base política, que afetará diretamente as mais diversas esferas da sociedade e, conseqüentemente, a educação, é necessário ir à fonte de suas ideias.

Como elemento fundamental, Hitler acreditava que, como pilar da nação alemã, o homem ariano deveria se tornar referência para a estruturação desse estado. Hitler, sublinha Lenharo (1991, p. 63), apresentava-se como o modelo de “homem” que deveria ser seguido na Alemanha. Dessa forma, um homem considerado “digno” era aquele que não fumava, que não bebia, que também ostentava luxo, além de ter hábitos vegetarianos. Além disso, buscava-se a formação de alemães saudáveis, fortes, esbeltos e inteligentes. Assim, observa-se um determinado padrão moral que os cidadãos deveriam obedecer. Nesse sentido, o autor coloca que isso foi uma real manobra do nazismo, visto que “torna-se imperativo controlar a vida e o cotidiano de cada um, como também deveria ser controlada toda energia nacional, dirigida para a obtenção dos fins de regime” (LENHARO, 1991, p. 63). A visão era de que, para a estruturação de um Estado forte, necessitava-se de um homem forte.

Além dessa ideia de “homem perfeito”, Hitler, em sua obra, destaca a existência de uma “raça superior”, que seria “naturalmente” mais desenvolvida do que as outras. Caetano (2010, p. 5-6) dispõe que o líder nazista acreditava que os homens, como seres vivos, deveriam respeitar a organização natural, sendo ela básica entre as outras espécies, que seria o isolamento da própria espécie. Por isso, a mistura de sangue entre o povo alemão e outros, era fortemente proibida e negada, visto não ser considerada algo natural. Na realidade, isso iria contra a tendência natural que é esse isolamento, a purificação das raças. Conforme o autor coloca, o alemão só conseguiria alcançar o seu “precioso” espaço vital e expansão pelo globo. Dessa forma, o homem ariano seria, para a ideologia nazista, aquele que é fundador da cultura, visto que possuíam uma grande riqueza intelectual e em seu idealismo, visto que o “verdadeiro” ariano

³¹ A educação formal não pode, principalmente com as diversas transformações que vêm permeando a sociedade, recusar ou negar a educação não-formal. Da mesma forma, a educação não-formal também não pode ser considerada como algo desconectado da educação formal, visto que ela acaba dependendo cada vez do que o processo de escolarização, dentro de instituições formais, tem a oferecer. Assim, as modalidades de educação estão, durante todo o tempo, se interligando. Se apenas a o contexto formal for considerado, a prática educativa começa a carecer de uma perspectiva contextualizada; se apenas o contexto não-formal passa a ser considerado, a pedagogia se torna pobre (LIBÁNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 89-90).

defende o seu país, a sua comunidade e a sua própria “raça” a todo custo, visto que a ideia de comunidade era central (CAETANO, 2010, p. 8).

A partir do exposto, torna-se possível refletir sobre a força e a influência da educação não-formal. Quando o nazismo define meios de propagar tais ideias e fazer com que a população se aproprie, torna-se uma forma de educar a população para a obediência. Sendo permeada por intencionalidade, o objetivo se torna a formação de um determinado tipo de homem e de sociedade, direcionando o pensar e o agir de acordo com determinados valores e crenças. Nesse sentido, a educação não-formal, no contexto do nazismo, começou a ser utilizada como ferramenta de propagação dessas ideias, o que levaria milhares de pessoas a se mostrarem dóceis às ideias de supremacia e de eliminação daquilo que era considerado diferente.

No que se refere a figura feminina, como coloca Lenharo (1991, p. 69), era aquela considerada a “guardiã da raça ariana”, visto que o seu dever era reproduzir alemães saudáveis, perfeitos e que servissem à pátria alemã. Assim, a mulher “perfeita” era aquela que resguardava o lar, se mostrando submissa aos anseios e vontades do marido. Além disso, a mulher não poderia, de forma alguma, participar de discussões políticas ou se envolver em situações análogas, visto que, como símbolo da “pureza”, da “ingenuidade”, ela não poderia se envolver em tais assuntos, já que poderia ser “contaminada” e “desonrada”. Por esse motivo, as mulheres eram ensinadas desde cedo pelas famílias a se comportar desse jeito. No currículo nazificado das escolas, no que diz respeito à chamada educação formal, como veremos no próximo tópico, a educação feminina também será prioridade, visto serem as mães as futuras educadoras da juventude nazista.

Outra questão que aparecia em seus escritos e se estruturou como uma das principais políticas do NSDAP é a questão do antissemitismo, no qual o judeu era considerado o principal inimigo do povo ariano, precisando ser exterminado a qualquer custo. Corrobora Caetano (2010, p. 8) quando coloca que Hitler, em seus escritos e discursos, considerava o povo judeu como um povo inferior, sendo eles os verdadeiros culpados pelos diversos problemas nacionais que Alemanha vinha enfrentando, inclusive acarretando para a derrota alemã na 1GM. Segundo o autor, Hitler considerava a comunidade judaica como um povo formado pelo egoísmo, pela falta de idealismo, pregando uma ideia falsa de religião. Ademais, Hitler acreditava que a mistura étnica na Alemanha seria consequência da expansão judaica no país, tentando a todo custo destruir a cidadania alemã e as barreiras sociais que existiam e eram necessárias.

Compreende-se que a questão judaica, como retratado no capítulo anterior, trata-se de algo que remonta séculos³² e não nasce apenas com a ascensão de Hitler. Contudo, é nesse momento em que o antissemitismo alcança uma enorme expressão. Considerados por Hitler a razão da derrota alemã na IGM, assim como as crises que assolaram o país durante a República de Weimar, a comunidade judaica foi fortemente atacada e perseguida durante o governo nazista, que tinha como propósito a sua exterminação. No *Mein Kampf*, Hitler destaca que os judeus deveriam ser eliminados por serem uma “raça inferior” comparado a “raça ariana”, o que daria direito total para que a comunidade judaica fosse exterminada. A maior prova disso é o grande número de morte de judeus durante o conflito, principalmente nos Campos de Concentração³³ e nos Campos de Extermínio³⁴ criados pelo regime nazista, no qual buscavam a “Solução Final”³⁵. Tanto por meio da educação não-formal, seja pelas propagandas ou pelos meios de comunicação de massa, como a educação formal, há uma tentativa de fazer com que esses discursos comecem a reverberar na sociedade, no qual o antissemitismo passe a ser uma ideia coletiva.

Além disso, outro elemento que recebia destaque e que caracterizava o Regime Nazista era a necessidade de uma guerra. Hitler, conforme Lenharo (1991, p. 75), não via nenhuma alternativa a não ser no conflito para que o povo alemão pudesse conquistar o seu espaço vital³⁶.

³² O antissemitismo, ao contrário do que muitos pensam, não é nasce na modernidade ou com o próprio nazismo. Envolvendo profundos aspectos históricos, econômico, cultural e político, esse movimento preconceituoso e discriminatório contra a comunidade judaica se mostrava presente desde o final do Império Romano, com as primeiras cruzadas se estendendo por toda a Idade Média, chegando na modernidade e na contemporaneidade (ARENDR, Hannah. **Origens do Totalitarismo. São Paulo:** Companhia das Letras, 2009, p. 10).

³³ Os campos de concentração, inicialmente, serviam como um sistema de repressão a todos os que eram considerados inimigos políticos do regime nazista, como era o caso dos socialistas e dos comunistas. Contudo, em 1935, com novas políticas de perseguição a todos os que eram considerados inferiores pelo nazismo em uma perspectiva biológica e racial, os judeus e os ciganos também começaram a ser levados para esses locais, que tiveram uma grande expansão em pouco tempo. Além de ser espaços para a realização de trabalho escravo e a “detenção” dos sujeitos considerados “impuros” pelo nazismo, era um meio para um extermínio rápido e também simples. Até o final da 2GM, foram registrados mais de 700 mil prisioneiros espalhados pelos campos de concentração, no qual eram obrigados a realizarem trabalho escravo e depois mortos (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. Sistema Nazista de Campos. Enciclopédia do Holocausto, 2012).

³⁴ Já os campos de extermínio, diferentemente dos campos de concentração, foram construídos pelo regime de Hitler como meio eficaz de assassinatos em massa, no qual era utilizado a asfixia como meio de extermínio por gases ou por meio de fuzilamentos. Cerca de 2.7000.000 judeus morreram nesses campos de extermínio, configurando um genocídio. (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. Campos de Extermínio: visão geral. Enciclopédia do Holocausto, 2012).

³⁵ A chamada “Solução Final”, intrinsecamente relacionada aos campos de concentração e extermínio, era um plano que se objetivava a eliminação total do povo judeu, por meio de um extermínio em massa. Assim, durante os anos de 1941 a 1945 houve uma grande onda de perseguição judaica que levavam a políticas que buscavam a morte de todos os judeus. (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. A “Solução Final”. Enciclopédia do Holocausto, 2012).

³⁶ Um dos pontos mais defendidos por Hitler durante o Regime Nazista era a necessidade do “espaço vital alemão”. Para o NSDAP, era preciso que as ideias e a própria nação germânica se expandissem no globo, sendo necessário a conquista de novos espaços, territórios para isso. Assim, a ideia era de que, com o domínio de novas terras, a

Segundo o autor, o líder alemão acreditava que a guerra era “contra todos”, no qual os judeus e comunistas estavam conspirando para que os arianos fossem eliminados, explicitando mais uma vez o caráter xenofóbico e racista de seu discurso. Esse discurso de glorificação da guerra ganhou o apoio dos cinemas, um tipo de educação não-formal, no qual era retratada como o meio de chegar ao esplendor alemão, sendo o ariano aquele que possuía um espírito de guerreiro, da mesma forma com as pinturas e as esculturas de artistas nacionais, representando o soldado alemão em sua plena forma física, forte, que tinha uma “paixão guerreira”, além dos diversos textos que exaltam a glória da guerra, o sacrifício, o heroísmo, a força, os valores tradicionais e militares na literatura nacional (LENHARO, 1991, p. 76).

Para que essas ideias fossem espalhadas e apropriadas entre a população, o NSAP utilizou-se de inúmeras ferramentas poderosas, como foi o caso da propaganda e a criação de organizações nacionais que pudessem realizar essa divulgação. Segundo Gomes (2019, p. 23), foi criada a pedido de Hitler a pasta chamada “Câmara de Cultura do Reich”, no qual todas as produções artísticas, como música, teatro, rádio e até mesmo a imprensa, passavam por uma verificação. Assim, novas políticas foram criadas de supervisão, divulgada às massas uma imagem bastante positiva do governo, para despertar a atenção do povo alemão, dando um enfoque ao sentimentalismo (BRANDT; LEITE, 2012, p. 6). As frases, expressões, termos, entre outros, funcionam até mais que a própria propaganda feita por meio de panfletos, artigos, bandeiras e cartazes (KLEMPERER, 2009 apud BRANDT; LEITE, 2012, p. 12), visto que, pelo uso de palavras em superlativo, fáceis, no qual eram repetidas por diversas vezes, a população via-se usando-as e aceitando-as passivamente, contagiando uma nação.

As propagandas, que embora continham uma mensagem muito forte, eram simples de compreensão, indicando o seu destino às massas, visto que para Hitler “a capacidade de compreensão do povo é limitada, mas, em compensação, a capacidade de esquecer é grande. Assim sendo, a propaganda deve se restringir a poucos pontos” (HITLER, 1983, p. 121 apud BRANDT; LEITE, 2012, p. 7). Nesse sentido, a propaganda nazista tinha o objetivo de destacar aquilo que a população via como “positivo”, principalmente ao considerar o período de conflitos que se estendeu durante o final da República de Weimar.

unidade ariana pudesse ser ampliada. A questão do espaço vital, sendo então, a busca por territórios, liga-se diretamente com a ideia de “superioridade racial” dos alemães, visto que, nesse sentido, o domínio de outros povos e seus consequentes espaços eram “justificáveis” como um direito (GOMES, Kelly Caroline dos Santos. **“Os Jovens Servem ao Führer”**: a Juventude Hitlerista no Terceiro Reich (1933-1945). 2019, 67 f. Tese (Licenciatura em História) - Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis. p. 22).

Além disso, Hitler, compreendendo a importância da propaganda para a expansão e fortalecimento do governo, decide criar um ministério que iria cuidar exclusivamente dessas ferramentas, tendo sido denominado, conforme colocam Brandt e Leite (2012, p. 6), de Ministério de Esclarecimento Popular e Propaganda, tendo Joseph Goebbels³⁷ como líder. Para Evans (2011, p. 36 apud BRANDT; LEITE, 2012, p. 6), esse ministério possuía como meta fazer com que o povo estivesse envolvido no regime, conquistando o seu apoio condicional. O autor dispõe que as políticas criadas fazem com que toda a esfera artística e cultural da Alemanha estivesse no controle de Goebbels. Para que isso fosse possível, as produções construíram em torno do NSDAP uma imagem bastante positiva, que estava favorecendo a vida da população alemã e Hitler como um grande líder (BRANDT; LEITE, 2012, p. 6). Assim,

A propaganda nazista é um sucesso no sentido objetivo, pois fez com que a maioria esmagadora dos alemães permanecessem fiéis a Hitler e ao nazismo até o último momento. A propaganda nazista fez uma verdadeira ‘lavagem cerebral’ em muitos alemães os deixando mudos para contestarem a tirania de Hitler e cegos para verem os crimes atrozes perpetrados pelos nazistas. Os alemães que saudaram Hitler, Goebbels e outros oradores nazistas, nos lembram de que o poder da retórica e da propaganda pode promover tanto o bem quando o mal (BYTWERK, 2008 apud PEROSA JÚNIOR, 2009, p. 825).

A criação de um ministério que tivesse como foco a cultura foi mais um meio que Hitler e o NSDAP criaram para controle e domínio da população. Controlando exatamente aquilo que a população poderia saber e ocultando aquilo que não era interessante e que poderia desmoralizar o seu governo, Hitler, com a ajuda de Goebbels, consegue com facilidade espalhar os princípios nazistas entre as massas, a ponto de apropriarem-se desse discurso e reproduzi-los em sociedade. Isso demonstra a grande força e o poder que tais políticas adotadas, principalmente nos campos artísticos e culturais, tiveram durante o governo nazista.

Embora isso não se configure como algo óbvio, explícito, as políticas adotadas por Hitler e seus ministros, fazendo o uso principalmente da propaganda e dos meios de comunicação

³⁷ Joseph Goebbels, conhecido como um dos seguidores mais fanáticos de Hitler, foi o agente responsável por criar propagandas que divulgassem o sentimento de antissemitismo e da defesa do NSDAP. Em seus projetos deixava explícito o seu grande nacionalismo, o seu ódio pelo sistema capitalista e pelos avanços da modernidade. Após se filiar ao NSDAP no ano de 1922, fundou um jornal chamado “O Ataque” (Der Angriff, em alemão), no qual as reportagens atacaram fortemente a comunidade judaica e os comunistas (embora em um curto período após o conflito de 1918 tenha integrado alguns grupos que defendiam o comunismo). Com a ascensão de Hitler no poder, foi nomeado como ministro de propaganda do governo nazista, no chamado Ministério de Esclarecimento Popular e Propaganda, no qual conseguiu, por meio da propaganda, divulgar os valores nazistas, defender a figura de Hitler e atacar aqueles que eram considerados inimigos pelo governo. Importante ressaltar que Goebbels é uma figura importante dentro desse período, visto que a propaganda foi uma das principais armas que o nazismo se apoiou e colheu bastante fruto, o que podia ser visto até mesmo nos momentos finais da 2ª GM. (PEROSA JUNIOR, Edson José. A ascensão nazista ao poder: o N.S.D.A.P e a sua máquina de propaganda (1919-1933). In: II Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 2009, Londrina, *Anais eletrônico...* Londrina: UEL, 2009, p. 819-820).

de massa, foram utilizadas como uma forma de educação não-formal, mas não menos eficiente, durante o seu governo na Alemanha. Essa modalidade, muitas vezes desconsiderada do campo educacional, atua, segundo Gohn (2009, p. 32), como um espaço no qual saberes são socializados, promovendo a formação coletiva. Mesmo sutil, esse tipo de educação, conforme a autora citada, atua tanto no campo cognitivo quanto no campo subjetivo, emocional das pessoas. Observa-se que essas mensagens divulgadas pelos mais diferentes meios, como citado, possuíam uma intencionalidade, que era a de formação de um determinado tipo de homem e de sociedade, indo ao encontro do conceito apresentado por Libâneo (2010, p. 89) de educação não-formal.

Nesse sentido, a atuação nos diversos campos que compõem a sociedade está relacionada à forma pela qual Gadotti (2005 apud GOHN, 2009, p. 32) compreende a educação não-formal. Segundo o autor, essa modalidade de educação, por acontecer nos diversos espaços sociais, apresenta-se como algo difuso e menos burocrático. Isso pode ser relacionado com o fato de que, nem sempre, esse tipo de educação se torna aparente, visto que não possui um único setor de atuação. Dessa forma, é algo que possui inúmeras dimensões. Complementa Gohn (2009, p. 31) que a educação não-formal irá oferecer determinados conteúdos que possibilitaram que as pessoas que estiverem inseridas em um meio, tenham uma leitura de mundo determinada. Por esse motivo, seriam “processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas [...]” (GOHN, 2009, p. 31).

Fazendo uma interpretação da perspectiva de Brandão (1984, p. 188 apud CATINI, 2021, p. 13) acerca dos regimes totalitários, a educação não-formal foi utilizada como uma estratégia do próprio estado para que a população assumisse uma posição subalterna e dócil na esfera política. Assim, “a educação não formal surgiu como estratégia estatal de conversão da orientação política da educação para as classes populares [...]” (CATINI, 2021, p. 4). No que tange a ideologia nazista, a educação por meio das propagandas, dos discursos, entre tantos outros meios que seriam considerados não-formais, visava o controle social, visto que o cuidado com a linguagem, como já abordado, e a forma que isso chegava até a população, demonstrava a internalização e reprodução de preceitos racistas e xenofóbicos.

Assim, compreende-se que o nazismo, enquanto um regime totalitário de governo, influenciou, durante aquele período, em todos os campos sociais profundamente, inclusive na educação. A educação não-formal foi utilizada como uma forma, embora às vezes discreta, de educar a população, no qual preceitos eram divulgados e apropriados por uma massa, contribuindo para a formação de um povo dócil e moldável. Esse tipo de educação não pode ser considerado menos importante que a educação formal, visto que, por estarem intimamente ligadas, como dispõe Libâneo (2010, p. 89), ela é fruto das transformações que atingem a sociedade. A

outra forma utilizada pelo nazismo, tão efetiva quanto, foi a educação formal. No espaço institucionalizado e pela reforma do currículo educacional, ideias que eram considerados estruturantes e fundamentais à ideologia nazista passaram a ser transmitidas. A maneira pela qual isso foi feito será tema do tópico a seguir.

2.2 O currículo como instrumento de poder sobre as massas

A fim de compreender como se deu o processo de nazificação das instituições escolares, é preciso determinar, primordialmente, o que se entende por educação formal, escola e currículo. A educação formal pode ser compreendida como “[...] instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática” (LIBÂNEO, 2010, p. 31). Como discutida anteriormente, a educação formal está dentro da categoria da educação intencional. Quando se fala em algo formal, Libâneo (2010, p. 88) indica que o termo se refere a algo que possui uma forma, um modo pelo qual se configura. Nesse sentido, a educação escolar convencional, de acordo com o autor, se configura como uma educação formal. Contudo, essa educação não se restringe ao espaço escolar, mas está presente em outras formas de educação que possuem tal intencionalidade.

Nessa perspectiva, a escola convencional, como instituição social formal, pode ser compreendida, conforme Arendt (1972, p. 12), como o lugar no qual a criança será introduzida pela primeira vez ao mundo, visto que “a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato”. É o local onde ela irá entrar em contato com os saberes sistematizados e considerados necessários à vida em sociedade. Observa-se que em vários momentos da história, a educação formal, que inclui o espaço escolar, foi utilizada como reprodutora de regimes totalitários, como se observou durante o governo de Hitler na Alemanha.

A educação escolar, caso seja estruturada aos moldes do totalitarismo, como foi o caso do regime nazista, segundo Carneiro e Corrêa (2008, p. 161), será responsável por definir verdades que serão usadas como filtro e interpretação de toda a realidade. Essas verdades, segundo os autores, contarão com determinadas normas que irão regular toda a convivência social. A partir da perspectiva totalitária de educação, a escola passa a “[...] decidir sobre a forma como se deve agir e pensar, como se deve passar o tempo e sobre a felicidade dos homens, os destinos e o futuro de toda uma geração de indivíduos que, a princípio, possui sonhos, interesses e desejos diferente entre si” (CARNEIRO; CORRÊA, 2008, p. 162). O nazismo, enquanto uma ideologia totalitária, realizou uma grande reforma no espaço escolar, reformulando todo o currículo

em busca de um ensino que pudesse preparar futuros soldados para serem máquinas de guerra de um regime racista e xenofóbico.

Para compreender como o nazismo reestruturou o currículo escolar alemão, é preciso também entender o que é currículo. Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15), ao discutir sobre esse conceito, compreende-o como o resultado de uma seleção de vários conhecimentos e saberes que são julgados importantes na formação de um determinado tipo ideal de homem. Contudo, não se resume a isso. Segundo o autor, currículo também está intimamente relacionado à ideia de identidade e também de subjetividade. Nesse sentido “a cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 1999, p. 15). Assim,

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo ‘puramente’ epistemológico, de competição entre ‘puras teorias’. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social (SILVA, 1999, p. 16).

Dessa forma, compreende-se que currículo é bem mais do que uma simples seleção de conteúdos, mas é um meio de disputas de poder ao ser permeado por determinadas influências que vão dizer qual o tipo de sociedade e de homem que se deve formar. Nesta óptica, o currículo não é neutro, mas é pensado, validado e discutido para o alcance de determinados objetivos. Corroborando, Moreira e Silva (2002, p. 29) entendem que o currículo, justamente por estar permeado por relações de poder, acaba colaborando para a construção de identidades, sejam elas individuais ou sociais, que irão contribuir para o reforço dessas relações de poder. Isso significa que, ao mesmo tempo que o currículo, em seu corpo, demonstra quais conhecimentos são válidos e quais não são a um determinado grupo, ele também está formando pessoas e comunidades para poderem fazer a sua manutenção.

Corroborando, Sacristán (2000, p. 107) compreende que o currículo é um objeto sócio-histórico, devendo ser entendido a partir de um determinado contexto e das condições nas quais ele se desenvolve. Conforme o autor citado, caso não exista a articulação entre o currículo e o real, a própria realidade se torna impossível de ser explicada. Assim, o currículo, para Moreira e Silva (1995, p. 8 apud TEIXEIRA, 2005, p. 116), não pode ser compreendido como um elemento neutro e desinteressado em vista de sua dimensão sociocultural. O currículo, segundo os

autores, também transmite determinadas visões sociais particulares. Por esse motivo, está intrinsecamente ligado ao tipo de sociedade e de homem que quer se formar, visto que “o currículo não apenas faz, mas também constrói identidades” (TEIXEIRA, 2005, p. 118).

Assim, a escola alemã nesse momento histórico, enquanto instituição, conforme Vicente e Witt (2018, p. 71), foi transformada, a partir da modificação do seu currículo, em um espaço fidedigno de influência do pensamento das crianças e jovens alemães da primeira metade do século XX, instituindo-se como um veículo de propagação dos ideais defendidos pelo partido nazista. A educação, então, se transformou em um instrumento de sujeição das massas, ao passo que objetivava a formação de cidadãos úteis ao Estado e que seriam o futuro de uma nação idealizada por Hitler: forte, próspera, higienizada dos grupos sociais considerados inimigos e formada por uma “raça superior”, a ariana.

Dessa maneira, observa-se que o currículo das instituições, a partir de sua nazificação, foi totalmente transformado e alterado para que os alunos tivessem acesso à conteúdos que, de fato, os ajudariam a alcançar o modelo de homem e mulher alemão pretendido por Hitler. O líder nazista compreendia a educação, como colocam Favorito e Quinan (2019, p. 28), como meio de formação social, sendo algo iniciado desde a tenra idade para ser possível moldá-lo, haja vista que transformar sujeitos que já se mostravam formados na questão intelectual e física se mostrava uma tarefa mais difícil. Hitler via nas crianças e jovens o futuro da Alemanha, um verdadeiro material de formação de uma nação mais poderosa, conforme coloca Bartoletti (2006, p. 14 apud FAVORITO; QUINAN, 2019, p. 29). O próprio Ministro da Educação e Cultura da Alemanha nazista, Rust³⁸, dizia que

A Alemanha carece de espaço, a Alemanha carece de recursos próprios. Seu único bem consiste em sua própria forma, na sua fé, e na tenacidade de seu povo. A principal finalidade da escola é convencer o cidadão de que o Estado é mais importante do que o indivíduo e que todos devem estar prontos e ansiosos por se sacrificarem pela nação e pelo Fuehrer. [...] O princípio fundamental a ter em vista é que nossa finalidade não é abarrotá-los de saber. Se um estudante aprendeu a se submeter à autoridade e tem o desejo de se manter no lugar, que o partido de lhe destina, podemos dizer que sua educação foi bem-sucedida, que atingimos o fim a que nos propomos (RUST, 1939 apud ZIEMER, 1943, p. 28).

³⁸ Bernhardt Rust foi o Ministro da Ciência, Educação e Cultura Popular do Reich durante o governo de Hitler. Nomeado em 1934, amigo íntimo de Hitler e membro atuante do partido nazista, tinha como responsabilidade cuidar da educação das crianças e jovens, seguindo os preceitos nazistas. Antes de assumir o cargo de Ministro, era um mestre-escola, tipo de professor que atua na instrução primária. Rust foi quem alterou todo o quadro de professores e foi o responsável pela nazificação do currículo escolar. (BRANDT, Cleri Aparecida; MIALHE, Jorge Luís. A educação na Alemanha nazista e seu papel na modulação de ideias e comportamentos. **Hist. educ. anu.**, Buenos Aires, v. 14, n. 2, 2013, p. 5.).

Dessa forma, compreendia-se que as crianças e os jovens, estando submetidos a uma educação que tivesse como alicerce a ideologia nazista, seriam mais favoráveis a um processo de modulação e doutrinação. Objetivava-se, então, uma educação que pudesse transformar os mais novos em soldados fiéis e leais, não em eruditos, que possuíam conhecimento científico. A ideia era fazer com que o estudante compreendesse o seu papel enquanto pertencente ao Estado, subordinando-se e sacrificando-se por ele, colocando o interesse coletivo em primeiro lugar. Portanto, o objetivo de Hitler era, por meio da educação “transformar as crianças em bons nazistas” (BARTOLETTI, 2006, p. 40).

Em relação ao currículo escolar, entendendo-o como o conjunto de conhecimentos sistematicamente organizado e selecionado de forma intencional, houve uma verdadeira mudança no que diz respeito as matérias consideradas clássicas e a criação de novos conteúdos que estivessem de acordo com a ideologia nazista. É preciso destacar que a educação, dentro da perspectiva do NSDAP, não compreende a educação como meio de transmissão-associação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos criados ao longo do tempo, mas como um instrumento para a criação e treinamento de corpos saudáveis que possam servir ao líder e ao Estado alemão, como dispõe Hitler em uma de suas declarações, dizendo que

A meta do estado popular tem de ser a orientação de seu trabalho educacional não para o simples fim de ministrar conhecimentos, mas para criar e treinar corpos saudáveis. O treinamento das faculdades intelectuais representa apenas um objetivo secundário. Mas também nisto deve-se dar ênfase, em primeiro lugar, à modelagem e formação do caráter, sobretudo para desenvolver a força de vontade e a capacidade de tomar decisões, juntamente com pronunciado senso de responsabilidade. O treinamento erudito e científico ocupa o último lugar... um homem de pequenas realizações intelectuais, mas fisicamente saudável, de caráter bom e estável e pronto a tomar decisões responsáveis, é mais valioso e vantajoso para a comunidade nacional do que uma pessoa fraca e de elevada cultura (HITLER, 1924 apud KOCH, 1973, p. 9).

Observa-se, a partir dessa declaração feita por Hitler, que a política educacional do nazismo deveria estar pautada justamente na formação de corpos saudáveis, ou seja, fortes, preparados para a defesa do país, e não em uma perspectiva de formação científica, filosófica ou artística. A educação deveria ser o meio pelo qual as crianças e os jovens iriam aprender elementos considerados primordiais à mulher e ao homem alemão, como o senso de responsabilidade, de tomada de decisões e força de vontade. Assim, a instrução intelectual ficaria em último plano, visto que um homem saudável, um corpo “treinado” era muito mais valioso para a sociedade do que alguém considerado erudito. Dessa forma, torna-se necessário realizar uma análise minuciosa do currículo escolar nazificado e como as disciplinas foram estruturadas.

2.3 As disciplinas estruturantes do currículo alemão

O currículo escolar da Alemanha Nazista, então, será composto por matérias que seguirão a política educativa estabelecida pelos nazistas, da mesma forma que irá pairar no discurso de formação dos professores do ensino básico. De acordo com Koch (1973, p. 40), assim que Hitler assume o poder, as escolas públicas passam por uma radical mudança: os livros utilizados foram descartados e novos livros, que estavam em consonância com as ideias do NSDAP, foram publicados. Em relação a grade curricular, “mudaram os currículos de alto a baixo, de forma a só ensinar ideias aprovadas pelos nazistas” (KOCH, 1973, p. 40).

Destaca-se, então, algumas matérias que irão fazer parte desse currículo, como Linguagens, Ciências Humanas, Matemática, Ciências Biológicas, Ciências Raciais e Educação Física. É importante salientar que, como já colocado anteriormente, o objetivo da educação nazista não era a transformação de um sujeito em um erudito, em alguém que tivesse domínio dos conceitos científicos, artísticos ou filosóficos, mas em um soldado pronto para defender a pátria e o seu líder. Justamente por essa razão, algumas matérias serão consideradas mais importante do que outras, embora todas elas estarão dentro da ideologia nazista estruturada por Hitler. A matéria de Linguagens é um exemplo disso: ela terá um destaque muito importante dentro desse currículo, como veremos a seguir.

2.3.1 Ensino das Linguagens

No que diz respeito ao ensino das linguagens nas escolas nazificadas, observa-se que, como sublinha Ziemer (1943, p. 68), as crianças e os jovens alemães aprendiam a ler e a escrever o alemão, assim como uma língua estrangeira (que no caso era o inglês), literatura, drama e um curso de oratória. Nas aulas de Gramática Alemã, dispõe Koch (1973, p. 98) que o ensino da língua era feito considerando a ideia de tradição alemã e de união da comunidade germânica por meio de obras escritas por membros do NSDAP ou recomendado por eles. É importante colocar que nessas aulas, o fim último era sempre a exaltação da Alemanha e de Hitler, o que fazia com que os professores, a partir do conteúdo ministrado, se voltasse a glorificação da nação e da construção de um caráter que tivesse como base o respeito ao líder e a ideia de combate das forças inimigas. Dessa forma,

O que se exigia do professor da língua vernácula era também parte do currículo dos demais educadores: ‘em lugar da sincronização simplesmente contemplativa nos do-

mínios da estética, dos conhecimentos históricos e dos temas críticos científicos, inseria-se um comportamento valorizado e combativo, sempre predisposto ao trabalho e à criatividade' (BLEUEL, 1972, p. 165).

Percebe-se, então, que muito mais do que o ensino da própria estética e regras da língua, o fim último se convergia na modulação de um comportamento considerado adequado aos olhos do NSDAP, no qual se esperava a formação de um jovem alinhado ao partido nazista. Quanto às aulas de literatura, Ziemer (1943, p. 68) coloca que os textos passavam por uma rigorosa classificação e seleção antes de serem utilizados pelos professores em sala de aula. Todas as obras escolhidas deveriam ter algum tipo de conexão com a “luta nazista”. Os poemas, contos e textos eram caracterizados por personagens que simbolizavam a força e a fraqueza, no qual aquele que era mais forte sempre vencida. Assim, os personagens principais eram sempre homens nórdicos, fortes, bonitos e fiéis à nação alemã. Koch (1973, p. 98) complementa que os livros deveriam fazer conexões precisas com o cenário atual da Alemanha. Ziemer (1943, p. 156) em seu livro, apresenta um dos poemas mais recitados pela juventude hitlerista:

O mundo pertence aos chefes,
 Pois só eles o governam.
 Nós marchamos e marchamos.
 Ninguém deterá nossa bandeira desfraldada.
 Os velhos morrerão.
 Os fracos cairão,
 Nós somos jovens soldados,
 Para a frente marcharemos.
 A cruz swastica é o nosso estandarte.
 Para a frente, que o mundo é dos fortes.
 (ZIEMER, 1943, p. 156).

Esse poema, nas quais as crianças deveriam recitar todos os dias nas salas de aula, demonstra o caráter ultranacionalista presente no nazismo. Observa-se a exaltação do soldado alemão e a sua força, assim como a superioridade da Alemanha frente às outras nações. Dessa forma, mostra-se que, durante todas as aulas, o nazismo se constituía como ponto central por meio dos mais variados temas. Entretanto, será nas aulas de ciências naturais em que isso ficará ainda mais evidente.

2.3.2 Ensino das Ciências Naturais e “Ciências Raciais”

Durante o período de nazificação das escolas alemãs, destaca-se que, mesmo as outras matérias tinham as políticas do NSDAP como alicerce, é no ensino das Ciências Naturais, como Biologia, Química e Física que oportuniza o ensino das questões relativas às teorias de pureza

étnica e racial, imprescindíveis para a política de higiene racial defendida por Hitler, como coloca Bleuel (1972, p. 165). Era por meio dessas aulas que os estudantes aprendiam a importância da “não-miscigenação” alemã com outras “raças”, visto que isso seria prejudicial ao futuro da nação alemã e da ideia de soldados perfeitos. Coloca o autor que nessa matéria, ensinavam-se tópicos relativos à hereditariedade, pureza de sangue e de raça, aprimoramento da “raça ariana” e de seleção, o que nos remete a ideia de darwinismo social³⁹ que Hitler tentava implementar na Alemanha Nazista. O próprio líder alemão dizia que

Nenhum adolescente e nenhuma jovem deverão deixar a escola sem previamente ter tido conhecimento dos mais modernos princípios relacionados com a imprescindibilidade e o exato valor da pureza do sangue. É através da observância destes postulados que alcançaremos as premissas das bases raciais na nossa nacionalidade, e será também por seu intermédio que nos asseguraremos da preparação para um posterior desdobramento cultural (HITLER, 1933 apud BLEUEL, 1972, p. 165).

A partir do que foi citado, observa-se que Hitler tinha como objetivo fazer com que a escola pudesse repassar ensinamentos relativos à ideia de “pureza de sangue”. Dessa forma, compreende-se que a Biologia terá como pressuposto preservar a “raça ariana” para que a Alemanha se construísse como nação pura, identificando os ideais racistas e xenofóbicos que alicerçaram a política do NSDAP. Corroborando, Koch (1973, p. 99), dispõe que foi por meio dos estudos das Ciências Biológicas que as teorias pelos nazistas eram introduzidas nas salas de aula com “[...] o fito de produzir um ‘sentimento racial’ e um instinto racial da ‘juventude alemã’”, demonstrando justamente aquilo que Hitler incentiva por meio de seus escritos e discursos, como coloca Bleuel (1972, p. 165): respeito aos antepassados arianos, estudo da família, cuidados corporais, seleção natural e também campanha e controle da natalidade, como o caso do programa *Lebensborn* (“fonte de vida”, em alemão), que visava a “expansão da raça ariana”.

Além disso, as aulas de Química também se transformaram em meio de defesa das ideias nazistas, visto que, como coloca Ziemer (1943, p. 169), ensinava-se aos alunos, desde a mais tenra idade, a trabalhar com base em problemas de cunho militar, no qual fórmulas explosivas,

³⁹ Darwinismo social, teoria que surge no século XIX, pode ser compreendido como a utilização da teoria biológica de Darwin, sobre a origem dos animais e dos vegetais, transportando-a para o campo social, no qual irá englobar questões políticas, econômicas, sociológicas e também jurídicas. Na teoria biológica, em relação às espécies em sua luta pela sobrevivência, sendo o mais forte, ou seja, o capaz de se adaptar melhor, aquele que triunfa. No darwinismo social, seguindo esses mesmos fundamentos, aquele que terá o poder político, jurídico e econômico será o mais forte, o que levaria a exploração e dominação daquele que é considerado menos “apto”. O nazismo, utilizando desses preceitos, considerava a Alemanha e os alemães os povos mais aptos, “superiores” aos demais. Isso então daria o direito de controle e extermínio de todos aqueles que não se encaixassem dentro da perspectiva de perfeição alemã. (CORTEZ, Fernando de Campos. o darwinismo social na influência da eficácia dos direitos e garantias fundamentais. Tese (Pós-Graduação em Direito Constitucional), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, p. 22-23, 2005).

agentes químicos, estudos de gases e seus antídotos, assim como a fabricação de alimentos sintéticos, eram foco de estudo. Percebe-se que esses conhecimentos seriam essenciais para uma eventual guerra, demonstrando a preocupação das escolas nazificadas na formação de soldados preparados para o campo de batalha. Como será dito adiante, o ensino da Química será estendido nas reuniões da Juventude Hitlerista (JH) e na Liga das Moças Alemãs (BDM), conforme dispõe Michaud (1996, p. 302 apud BRANDT, 2011, p. 123).

No estudo da Física, a matéria era organizada, assim como a química, a partir de tópicos militares. Para Evans (2011, p. 308 apud BRANDT, 2011, p. 164), temas como balística, radiocomunicação e aerodinâmica eram ensinados aos alunos. Um exemplo de exercício presente nos livros didáticos seria: “Qual a correção necessária se o vento desvia o projétil em 50 m para o lado a cada 1000 m percorridos? (Assuma a trajetória do projétil como movimento retilíneo uniforme, com velocidade média!)” ou “Que tipo de erro de mira é causado por uma massa de mira fortemente iluminada de cima, da esquerda, da direita?” (GÜNTHER, 1936, p. 34 apud LOPEZ; ORTEGA; MATTOS, 2020, p. 11). Dessa forma, como se observa nesses exercícios de Física, houve uma verdadeira reorganização da matéria para que, assuntos que fizessem relação com a situação alemã, pudessem ser trabalhados em sala de aula. Da mesma forma que a Química, o estudo da Física também se estenderá por meio da Juventude Hitlerista e da Liga das Moças Alemãs, no qual iremos tratar posteriormente.

Aliada à matéria de Ciências Naturais, de acordo com Michaud (1996, p. 293), foi incluída, ainda no ano de 1933, a disciplina de “Ciências Raciais” no currículo das escolas alemãs. Embora todas as outras matérias tivessem como base a ideia de higiene e seleção racial, essa disciplina buscava o aprofundamento desses assuntos, com grande foco antissemita. Nas aulas, os alunos eram ensinados a aprender como distinguir um judeu de um alemão a partir da análise de suas características. Um exercício presente nessas aulas era a mensuração das caixas craniânicas de judeus e alemães para que aprendessem as diferenças. Bartoletti (2006, p. 42) complementa ao colocar que as crianças eram ensinadas por meio dessas aulas que a Alemanha iria, um dia, dominar toda a Europa. Nas aulas de Eugenia, que fazia parte das aulas de Ciências Raciais, eram ensinados que o casamento com “não-arianos” iria “contaminar” o sangue dos arianos. Ademais, mesmo entre os arianos, o casamento só poderia se dar se fosse entre “arianos saudáveis” para que não houvesse a chance de filhos com alguma deficiência.

Além disso, Michaud (1996, p. 294) sublinha que as crianças e os jovens eram treinados exaustivamente para que pudessem identificar os estrangeiros que estavam no país. Nessas aulas,

Entre os exercícios propostos sob a rubrica ‘Como podemos aprender a reconhecer a raça de alguém’, um desses manuais pedia que se reunissem diversas descrições de personagens ‘étnicos’, extraídas de poemas, de romances ou de novelas. O aluno devia então sublinhar os termos descrevendo expressões, gestos e movimentos para deles tirar ‘conclusões obre o comportamento da alma da raça’ e relacioná-la com os ‘traços físicos’ da personagem (MICHAUD, 1996, p. 294).

Isso evidencia o movimento antissemita que se fortalecia com a ascensão de Hitler ao poder e a conseqüente nazificação das escolas. Como visto anteriormente, os judeus começaram a ser fortemente perseguidos pelos nazistas, inclusive no ambiente escolar. É necessário destacar que outras matérias, como a Matemática, irão se interligar com a disciplina de “Ciências Raciais” ao utilizar também como base o ódio pela comunidade judaica e a glorificação da raça alemã, como veremos a seguir.

2.3.3 Ensino da Matemática

O currículo da matéria de Matemática também foi objeto de transformação do partido nazista. Embora os nazistas declararam que a disciplina de matemática não seria influenciada pela política educacional configurada pelo NSDAP, fica evidente, como coloca Brandt (2011 apud FERREIRA, 2017, p. 18), tentou-se criar uma “Matemática Alemã”, no qual se educava a partir de resoluções de problemas, objetivando um doutrinamento oculto. Conforme a autora, as aulas de Matemática eram compostas por problemas aritméticos (que serão trabalhados dentro da área de “aritmética social”) e de geometria, no qual exigiam questões que iam desde o cálculo do custo para o Governo de uma pessoa com transtornos mentais até a trajetória das armas de guerra, dos caças e bombardeiros.

Para Koch (1973, p. 99), as aulas de Matemática eram planejadas para induzir, de forma ideológica, as crianças durante as aulas. Dessa forma, problemas como “Quantos filhos uma família deve ter para assegurar a continuidade do *Volk* alemão?” (KOCH, 1973, p. 100, grifo do autor) e “Os judeus na Alemanha são de raça estrangeira. Em 1933, o Reich alemão contava com 66.060.000 habitantes. Entre eles havia 499.682 judeus. Qual a porcentagem representada por eles?” (BRANDT, 2011, p. 162 apud FERREIRA, 2017, p. 18), demonstrando o antissemitismo, assim como a glorificação da raça alemã, presentes nos exercícios. Outro exemplo de exercício irá mostrar a forma com que o Estado irá lidar com as pessoas em asilos e em clínicas psiquiátricas que, como colocado anteriormente, eram consideradas “despesas”:

Uma pessoa mentalmente incapaz custa ao público 4 *Reichsmark* por dia, um aleijado curta 5,50 *Reichsmark* por dia e um criminoso condenado, 3,50 *Reichsmark*. As estimativas cautelosas dizem que dentro das fronteiras do Reich Alemão 300.000 pessoas estão recendo cuidados em instituições públicas. Quantos empréstimos matrimoniais de 1.000 *Reichsmark* por casal poderiam ser concedidos anualmente, usando-se os fundos destinados a tais instituições? (KOCH, 1973, p. 100, grifo do autor).

Assim, observa-se que inúmeros exercícios, como esse, possuíam a finalidade de doutrinação da mente em relação à ideologia nazista. Dessa forma, os exercícios que estavam incluídos nos livros de Matemática eram utilizados com o intuito de demonstrar a superioridade da nação alemã e a importância da “pureza racial”, assim como preparar as crianças e jovens para a guerra. Importante destacar que todos os exercícios visavam “[...] influenciar crianças e os jovens a se tornarem a nova geração de cidadãos nazistas obedientes às ordens de seu líder e, dispostos a perpetuar as ideias de raça e força tão apreciados por Hitler e seu partido” (FERREIRA, 2017, p. 32). Com isso, compreende-se que, mesmo as Ciências, enquanto matérias com rigorosidade e fundamentação, são fortemente influenciadas pela nazificação das escolas. Outras disciplinas que também terão grandes modificações serão aquelas que compõem a área de Ciências Humanas, como o caso da História e da Geografia.

2.3.4 Ensino das Ciências Humanas

O ensino das Ciências Humanas, no currículo nazificado alemão, também sofrerá mudanças no que tange aos conhecimentos nucleares de sua grade. Essas disciplinas, como História e Geografia, vão ser usadas tendo como foco a glorificação do espaço alemão⁴⁰ e da hereditariedade germânica. Koch (1973, p. 98) dispõe que a matéria de História foi, na realidade, uma das matérias mais atingidas pela nazificação das escolas. O autor coloca que, com a ascensão de Hitler, os livros que eram utilizados foram todos rigorosamente verificados por lideranças do partido e, aqueles que não se enquadravam nos critérios do NSDAP, eram substituídos por novos. Tais livros davam exclusividade à história política-militar da Alemanha, no qual discorriam sobre a luta do povo alemão, sendo que “a História recente, ensinada a partir da primeira série na escola primária, era exclusivamente a história do NSDAP, com forte mistura de culto de herói e mitologia nacionais-socialistas” (KOCH, 1973, p. 98).

⁴⁰ A glorificação do espaço alemão está intrínseca à ideia de espaço vital. Os nazistas defendiam a ideia de que a guerra seria o destino de todas as raças, inclusive da “raça ariana”. Essa guerra seria o meio pelo qual a nação alemã conseguiria conquistar territórios e recursos. Acreditando na “superioridade” dos alemães, da raça ariana, e nesse ideal de espaço vital, a Alemanha invadiu diversas regiões da Europa em busca do domínio de terras e daqueles considerados “inferiores” (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. O Racismo Nazista. **Enciclopédia do Holocausto** [online], 2012).

Nessa perspectiva, Bleuel (1972, p. 164) dispõe que a matéria de História tinha como âmago o ensino sobre a raça nórdica, com uma grande exaltação aos povos germânicos e aos líderes e suas personalidades. Segundo o autor, os professores ensinavam às crianças e aos jovens por meio de conceitos-chave, como “espaço vital”, “apunhalada de 1918”⁴¹ e “inimigo hereditário”. Nas páginas dos livros, com a nazificação das escolas, Hitler tinha destaque especial, sendo intitulado como “salvador da pátria por necessidade”. Além disso, o aprendizado sobre o partido oficial do governo, o NSDAP, era conteúdo obrigatório dentro da sala de aula (BLEUEL, 1972, p. 164).

Assim, observa-se que há um destaque a pautas que o próprio Hitler defendia por meio de seus discursos e escritos, como é a questão da expansão do espaço vital alemão, o Tratado de Versalhes e a presença da comunidade judaica dentro da Alemanha, demonstrando que aquilo que se estudava alinhava-se diretamente aos seus ideais de revanchismo, xenofóbicos e racistas. Brandt (2011, p. 159) confirma o que dispõe Bleuel (1972, p. 164) ao colocar que a matéria foi confeccionada para destacar a luta do povo germânico, os líderes do passado alemão e do presente, apresentando o NSDAP e Hitler como salvadores da pátria.

Na mesma linha, a disciplina de Geografia também utilizou as políticas do NSDAP para estruturar a sua grande. Conforme dispõe Koch (1973, p. 99), a Geografia, enquanto matéria, foi reduzida a discussão de tópicos como espaço vital, geopolítica, expansão racial, movimentos demográficos que aconteciam, assim como estudos sobre os territórios coloniais. Complementa Bleuel (1972, p. 166) que, justamente visando preparar o terreno para as políticas expansionistas que Hitler defendia, os alunos eram ensinados e preparados por meio da Geografia a uma futura guerra com conhecimentos de geopolítica e teses raciais.

Nas escolas, exaltava-se o solo alemão, sendo que, era comum escutar os professores discursando sobre quanto o Tratado de Versalhes prejudicou a Alemanha e como os inimigos tomaram o “santo solo alemão” (ZIEMER, 1973, p. 169). Segundo o autor, os alunos também tinham aula sobre a África, no qual os professores incentivavam aos alunos a aprenderem sobre o clima do continente, as doenças tropicais, a medicina, as línguas africanas, o clima e a topografia, visto que o objetivo era fazer com que os estudantes se tornassem eficientes colonizado-

⁴¹ Referência ao Tratado de Versalhes. Por suas imposições rígidas, que iam desde o pagamento de reparações aos países vencedores até a devolução de territórios conquistados, acabou deflagrando uma grande crise social e econômica nesse momento. Por isso, grande parte dos alemães acreditam que tinham sido “apunhalados pelas costas” com a assinatura deste documento. O sentimento de revanchismo em razão desse acordo foi considerado um dos principais motivos que levaram à deflagração da Segunda Guerra Mundial em 1939. (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. A Primeira Guerra Mundial: Consequências. **Enciclopédia do Holocausto** [online], 2012).

res. Dessa forma, havia um estudo profundo dos países fronteiriços e aqueles que eram considerados inimigos. Conectado a isso, eram ensinados que a Alemanha deveria, por direito, ocupar um lugar de destaque no cenário internacional, sendo que a sua ascensão viria da purificação da raça alemã defendida por Hitler (ZIEMER, 1943, p. 169).

A partir disso, observa-se que a Geografia e História, assim como outros estudos referentes às ciências humanas, vão ser transformadas ideologicamente para exaltar Hitler e o NSDAP nesse momento da Alemanha. Contudo, embora o estudo da História e Geografia tenham sido consideradas necessárias para a formação de uma juventude hitlerista, será a disciplina de Educação Física o grande destaque na grade curricular alemã nazificada, visto que seria por meio dessa matéria que haveria o desenvolvimento do idealizado futuro exército de Hitler, como veremos a seguir.

2.3.5 Ensino da Educação Física

Pelos discursos de Hitler e de outros líderes nazistas, como o próprio Ministro da Educação do governo, Rust, era possível perceber a grande preocupação com a formação física das crianças e dos jovens. Observa-se que, tanto na escola quanto nas atividades extracurriculares, a educação física se mostrava disciplina indispensável e obrigatória. Com o intuito de formar alemães saudáveis, fortes e bem-treinados, o trabalho com o corpo era considerado até mesmo mais importante do que o conhecimento científico e erudito. Nas declarações de Hitler, o líder nazista deixava claro que “a meta do estado popular tem de ser a orientação de seu trabalho educacional não para o simples fim de ministrar conhecimentos, mas para criar e treinar corpos saudáveis. O treinamento das faculdades intelectuais representa apenas um objetivo secundário”. Isso demonstra, então, que as matérias consideradas teóricas, como o estudo da História e Geografia, mesmo que voltadas para a consolidação do nazismo e de suas políticas, eram consideradas de menor importância em detrimento da educação física.

Observa-se que a formação nazista, dando primazia ao preparo físico das crianças e jovens, de acordo com Hannoun (1997, p. 32 apud BRANDT, 2011, p. 169), considerava dois pontos importantes: educação física e uma educação da vontade. Sublinha o autor que, na educação física, o objetivo era para que o indivíduo pudesse “adaptar ao meio”, sendo que, na educação da vontade, o sujeito tivesse capacidade de tomar decisões para que isso pudesse ocorrer. Por meio dessa declaração, observa-se que, como já citado anteriormente, a defesa de um “darwinismo social” adaptado pelo NSDAP, no qual apenas sobrevive aquele que se melhor

adapta ao meio, ou seja, o mais forte. Brandt (2011, p. 170), demonstrando a imprescindibilidade da disciplina, dispõe que, nas escolas, dedicava-se de 3 a 5 horas durante a semana apenas às aulas de ginástica, no qual esportes como o boxe eram incentivados.

Outra questão que envolve a questão da educação física é o que Brandt (2011, p. 172) chama de “embelezamento da nação”. Para a autora, Hitler tinha como objetivo criar um padrão de beleza alemão por meio dos exercícios direcionados às crianças e jovens. O NSDAP valorizava a beleza de sua população assim como a forma física, novamente evidenciando que a educação intelectual era secundária. Tendo como inspiração os gregos, Hitler visava a criação de uma “harmonia entre a beleza física, a espiritual e a moral” (HITLER, 1983, p. 255 apud BRANDT, 2011, p. 172). Assim compreende-se que há uma primazia da educação corporal para formação de jovens que, saudáveis e belos, poderiam defender a pátria e construir uma nação ariana provida de “beleza”, a partir dos ideais nazistas. Nessa perspectiva, para que isso fosse possível, a educação das meninas acabou se transformando em um tópico de destaque, haja vista que elas eram treinadas para serem as precursoras desse movimento de embelezamento da população por meio da geração de filhos, como veremos a seguir.

2.3.6 Educação Especial para Meninas

Justamente pelo ideal de homem e mulher que se pretendia formar pelo nazismo, a educação feminina também foi algo de grande preocupação pelo NSDAP. Diferentemente dos meninos, as meninas alemãs, na escola, tinham algumas aulas específicas para se tornarem “boas esposas” e pudessem dar luz à “filhos perfeitos” que pudessem servir ao líder nazista e formar a “nova” Alemanha, mais forte, mais saudável e indestrutível. Para isso, de acordo com Ziemer (1943, p. 136), Hitler defendia, em seus escritos, que era preciso uma educação diferente às meninas alemãs. Diferentemente do menino, a moça alemã não devia aprender ideologia, ciência ou geografia militar, visto que isso não contribuiria para o seu “papel social” definido pelo líder alemão, que era o de se tornarem boas esposas para os soldados alemães e boas mães da futura nação idealizada por Hitler.

Ao analisar o currículo das escolas para meninas da Alemanha, observa-se que ele, conforme coloca Ziemer (1943, p. 136), se restringia ao aprendizado de determinados conhecimentos no chamado *Frauenschaffen* (atividades da mulher). Esse núcleo de aprendizagens, conforme o autor, se dividia em 3 disciplinas consideradas essenciais: *Handarbeit*, que significa “trabalho manual”; ciências domésticas, dando prioridade ao trabalho caseiro e a jardinagem; e, conside-

rados os mais importantes, a Eugenia e a Higiene, conhecidos como *Pflege*, no qual se ensinavam questões relativas à concepção, nascimento, pureza racial e o bem-estar da família. Esperava-se que até os 16 anos as meninas já tivessem domínio dos conhecimentos alusivos à maternidade. Justamente por isso, ignorava-se o aprendizado da literatura, matemática, drama, entre outras, pois não eram necessários para a criação dos filhos e para o papel de boa esposa para os homens alemães (ZIEMER, 1943, p. 136).

Quanto à disciplina de Educação Física, estruturante do currículo nazificado, ela também era considerada imprescindível à educação feminina. Ziemer (1943, p. 139) explica que as meninas recebiam treinamento para que pudessem manter um físico belo, servindo de exemplo para as outras mulheres do *Reich*. O intuito era a formação de uma nação mais “bela”, algo que Hitler tinha como objetivo, como visto no tópico anterior. De acordo com o autor citado, toda a educação feminina se convergia a um único objetivo: a preparação para a maternidade. Por essa razão, há um foco na educação do corpo, seguida pela formação do caráter e, por último, o desenvolvimento das faculdades mentais que, como já citado, não se mostrava como prioridade dentro desse regime. Para além da escola e do ambiente familiar, segundo Bleuel (1972, p. 28), as moças alemãs também deveriam fazer parte da Liga das Moças Alemãs como atividade extracurricular para que os conhecimentos fossem mais bem fixados e não se resumisse apenas a escola. Considerando essa perspectiva, é necessário explorar, ainda, um tópico que está diretamente ligado à formação dos meninos e das meninas, que é a função docente, como veremos a seguir.

2.4 A figura do docente na conjuntura da nazificação escolar

O partido nazista, ao realizar a reforma no currículo escolar das instituições alemãs, direcionou uma atenção especial também aos professores. Para que as novas diretrizes se estabelecessem como desejado, era preciso modificar o corpo docente para que aquilo que fosse trabalhado dentro das salas de aula estivessem de acordo com a nova ideologia vigente. Dessa forma, a primeira ação do NSDAP foi realizar uma investigação para saber, conforme coloca Koch (1973, p. 92), se algum docente estava filiado a algum partido que não se alinhavam com as bases nazistas. Caso isso fosse confirmado, os professores eram obrigados a se "aposentar prematuramente". Ademais, após essa investigação, aqueles que queriam manter os seus cargos, deveriam, impreterivelmente, tornar-se membro da chamada Aliança de Mestre do Nacional Socialismo, órgão criado com o objetivo de monitorar e fiscalizar os professores alemães. Caso

o docente tivesse origem judaica ou conexão à comunidade, de acordo com Bartoletti (2006, p. 41), ele automaticamente seria desligado de todos os seus cargos.

Em relação a Rust, então Ministro da Ciência e da Educação na Alemanha durante o governo de Hitler, foi ele o responsável por dirigir a elaboração do chamado “Manual Oficial dos Professores”. Conforme ensina Ziemer (1943, p. 17), nesse documento estavam dispostas as informações mais importantes para a formação dos docentes alemães, no qual incluíam regras e normas sobre como se portar em sala de aula, a relação que deveria ter com os alunos e com outros professores, assim como deveriam elaborar os planos de aula e as atividades avaliativas. Um ponto necessário de destaque, justamente para compreender a força da política nazista no ensino educacional, é em relação à terminologia utilizada dentro desse manual. Sublinha o autor citado que, ao invés de *Lehrer* (a termo usual para professor), o termo utilizado era *Atzieher* que, na tradução do alemão, significa “disciplinador”, alguém que dita ordens e é responsável por comandar, mesmo que fosse necessário o uso da força para atingir os objetivos necessários a manutenção do poder de Hitler.

Além disso, os discentes eram proibidos de trabalhar com quaisquer métodos que utilizassem ou lembrassem a perspectiva de “educação democrática”. Continua Ziemer (1943, p. 20) que o NSDAP abominava qualquer tipo de menção a esse tipo de educação, visto que considerava que a democracia e o nazismo não tinham nada em comum. A maior crítica em relação ao modelo democrático era em relação ao foco cultural e intelectual que davam. Como consideravam a formação intelectual em último plano, compreendiam que a educação deveria ser a preparação para uma vida de poder, sendo esta alcançada por meio da fidelidade à Hitler. Justamente por isso, de acordo com o autor, era defendida a criação de uma nova cultura, um novo sistema no qual as pessoas tivessem uma única formação, com vistas a defesa da nação e de lealdade ao líder nazista. Ilustrando isso, Rust, em um dos seus discursos, declarou que: “Pela primeira vez na história, um sistema político, o sistema Nacional Socialista, pôs a cultura de toda a nação em um só nível. Esta cultura unificada e uniforme constitui um todo homogêneo” (RUST, 1938 apud ZIEMER, 1943, p. 220).

A partir do exposto, é possível observar que se buscava, então, um ensino unificado, no qual toda a população, por meio de um currículo homogêneo, tivesse acesso às informações previamente selecionadas e compreendidas como necessárias à essa educação. Para que isso fosse possível, era preciso uma preparação dos professores alemães. Conforme Bleuel (1972, p. 163) dispõe em sua obra, os docentes eram encaminhados aos chamados “Acampamentos de Instrução”, no qual eram ministrados cursos, se estendendo para congressos, leitura de boletins obrigatórios e viagens pela Alemanha. Segundo o autor, cerca de 215 mil docentes, até 1939,

passaram por esses preparatórios que tinham como base a pré-história da Alemanha, a arte popular, assim como aspectos da história racial, formação artística a partir da questão étnica, envolvendo defesa pessoal e educação especial direcionada às moças alemãs.

Ainda de acordo com o “Manual Oficial dos Professores”, enquanto os professores estivessem em sala de aula, eram orientados, conforme Ziemer (1943, p. 23), a não “encher” os seus alunos de informações. Se os estudantes se submetessem a autoridade do NSDAP e à Hitler, seguindo as diretrizes do partido, bastaria para serem considerados alunos exemplares e a educação, “bem-sucedida”. Em relação à postura do professor, sublinha o autor citado que os docentes eram instruídos a tornarem os seus alunos rígidos, seja de corpo ou de espírito. Para que isso fosse possível, era necessário que adotasse uma postura rígida em sala, utilizando a força caso necessário. A obediência, atenção e responsabilidade eram vistas como núcleo central do ensino. Além disso, eram orientados a não permitir qualquer tipo de debate em sala e a não tolerar quaisquer oposições à sua fala, visto que isso poderia despertar o ego de alguns alunos (ZIEMER, 1943, p. 24). Assim, o intuito não era a formação de alunos, mas de um exército perfeito para Hitler.

Partindo dessa perspectiva, observa-se que nesse momento, há nas aulas a presença de um verdadeiro professor reprodutor do conteúdo, tendo sido treinado para isso. Conversando com Libâneo (1994, p. 78 apud DIAS; FREITAS, 2010, p. 128-9), o docente transmissor-reprodutor, fruto do ensino tradicional, é aquele que transmite as matérias escolares aos alunos, contando com a memorização de fórmulas e definições por seus alunos. Há um verdadeiro treino, visto que os discentes devem repetir exatamente o que está sendo dito. Corroborando, Guedes (2006, p. 19 apud DIAS; FREITAS, 2010, p. 129) que esse ensino tipo de ensino, presente principalmente nos estados de regime totalitários e repressivos, visa silenciar tanto o aluno quanto o professor, destruindo as condições intelectuais e também materiais de seu trabalho. Ligando ao tipo de ensino oferecido nas escolas nazificadas, nota-se que o professor se torna um reprodutor das palavras de Hitler. Portanto, o trabalho do professor se tornou uma socialização de preceitos racistas, xenofóbicos e que pregavam uma supremacia.

Necessário destacar que a educação das crianças e dos jovens não se resumiam apenas à escola e as atividades extracurriculares do partido, como a JH e a LDA, mas, caso o aluno fosse considerado um destaque pela escola, ele era encaminhado para as chamadas “Escolas da Elite”, instituições de prestígio que iriam formar os futuros líderes do partido de Hitler, visando comandar a Alemanha e a nova geração que surgia com ela.

2.5 As relações entre a educação e as atividades extracurriculares da juventude alemã

Na Alemanha Nazista, além do currículo escolar totalmente modificado com a ascensão de Hitler ao poder, o período ficou conhecido pelas grandes organizações que envolviam a maioria das crianças e dos jovens alemães. Consideradas atividades extracurriculares, logo a Juventude Hitlerista, assim como a Liga das Moças Alemãs, se transformou bem mais do que uma simples tarefa que acontecia após a escola, mas como uma forma pelo qual o NSDAP encontrou para continuar a sua expansão ideológica nazista. Oferecendo aos jovens alemães viagens, expedições e condecorações, a JH e a BDM, mesmo antes de sua obrigatoriedade em 1939, conseguiram fazer com que crianças e jovens de todas as idades se convertessem à defesa de uma nação e aquele que seria o seu salvador. Como se observou no tópico anterior, os professores eram instruídos a incentivar os seus alunos a entrarem nessas organizações. Devido a sua grande importância na propagação desses ideais, sendo compreendida como um lugar de aprendizagem pelo nazismo, é imprescindível analisar a função dessas atividades e como ela se relaciona com a educação das massas.

2.5.1 Juventude Hitlerista e a Liga das Meninas Alemãs

Por compreender que os jovens seriam os responsáveis pela transformação da Alemanha, Hitler, conforme coloca Bartoletti (2006, p. 13), tirou proveito de uma geração marcada pelo entusiasmo e também pela lealdade. Com o intuito de atrair crianças e jovens para o partido nazista, foram fundadas organizações que dedicavam atividades ao NSDAP, a propagação das ideias nazistas e a defesa de Hitler. Fundada em 1933, a Juventude Hitlerista, como ficou conhecida a organização de jovens alemães mais famosa da Alemanha Nazista, foi a responsável por transformar sujeitos em máquinas de defesa de Hitler por meio dos seus ensinamentos e discursos ideológicos. Numa ocasião, o líder nazista deixou bem explícita a sua preocupação com a educação dos jovens quando disse: “Nós, mais velhos, estamos desgastados. [...] Mas meus maravilhosos jovens! Será que existem melhores no mundo? Olhem para todos esses rapazes e meninos! Que material! Com eles, posso formar um mundo novo” (HITLER, s.d. apud BARTOLETTI, 2016, p. 14). Assim, a JH e a BDM, que veremos a seguir, eram indispensáveis para os seus planos.

Como atividades que aconteciam após as aulas na escola, entrar na JH parecia o sonho da maioria das crianças alemãs naquele momento. Conforme coloca Shirer (2008, p. 326), a

partir dos 6 anos de idade, os meninos já poderiam ser preparados para participar da organização. Contudo, não eram todos os jovens que conseguiam participar. Quando o menino estivesse entre os 6 a 10 anos, ele receberia um livro no qual eram anotados todos os seus feitos nas mais diversas instituições sociais em que participava. Era considerado, então, um *Pimpf*. Segundo o autor, o objetivo real era saber sobre o seu desenvolvimento ideológico, ou seja, se os seus pensamentos e gestos se alinhavam ao partido. Quando alcançava os 10 anos de idade, esse menino era submetido a provas elaboradas pela JH para conferir os seus talentos no atletismo, nas habilidades de acampamento, além dos conhecimentos sobre a história da Alemanha. Caso conseguisse uma nota satisfatória, era convidado a participar da JH, se tornando um *Jungvolk*.

Visando atrair a população mais jovem, a JH utilizava de alguns artifícios que eram bem recebidos pelos membros mais novos. De acordo com Bartoletti (2006, p. 30), a JH escolhia como líder sempre um jovem que mostrasse ser exemplo, visto que o discurso que prevalecia nas organizações era de que jovens deveriam ser liderados por outros jovens. Justamente por isso, os líderes da JH recebiam um treinamento exaustivo para que fossem competentes para liderar os mais novos e transformá-los em bons nazistas. Bleuel (1972, p. 210) explica, quanto à preparação da liderança hitlerista, que a base epistemológica utilizada para a educação dos jovens líderes da JH foi a da política nazista, organizada pelo próprio NSDAP. Nesse treinamento, eram ensinadas questões que iam ao encontro do propósito de Hitler: formar futuros soldados que compreendam a Alemanha como nação superior e a “raça ariana” como uma “raça pura” diante das outras.

Essas aprendizagens, que iam desde o estudo geopolítico da Alemanha, passando pela questões étnico-raciais, também tinham como foco o exercício do corpo que, como citado anteriormente, se mostrava imprescindível para a formação dos sujeitos nazistas. Além do próprio ensino, observa-se a realização de comemorações e festividades com o intuito de fazer com que as crianças e jovens adotem a causa nazista. A intenção era fazer com que aqueles que frequentassem os encontros se sentissem reconhecidos, inseridos e parte de uma causa “maior”. Aproveitando-se do entusiasmo da faixa etária, a JH acabou servindo para tal propósito. Bleuel (1972, p. 211), analisando a força dessa organização nos jovens alemães, diz que

Pois bem: nem mais, nem menos do que tudo isto era ao que visava o objetivo da educação nacional-socialista. A pouca clareza, as contradições e a desumanidade desta ideologia não podiam nem deviam tornar-se nítidas e conscientes dentro dos deformados cérebros dos, jovens. Seu caráter irracional portava dentro de si mesmo mais um fator de sinistro êxito na conquista e envolvimento de uma juventude aberta ao entusiasmo: o fiel holocausto que lhe era exigido para o bem da nação, do Reich e do Führer bloqueava todo e qualquer sentido de reflexão. Quanto mais progredia a arregimentação da jovem geração, mais seguro se prenunciava o êxito. A instituição

compulsória expressivamente denominada Juventude Hitlerista foi a primeira a ser distinguida com uma comemoração oficial por haver atingido a perfeição como verdadeiro órgão de integração comunitária (BLEUEL, 1972, p. 211).

Dessa forma, é possível perceber a partir do exposto que, assim como a escola e as outras instituições sociais que passaram pelo processo de nazificação com a ascensão de Hitler ao poder, a JH tinha como objetivo a criação do nazista perfeito, que era o intuito da educação nacional-socialista do NSDAP. Transformando os seus preceitos genocidas em positivos à construção de uma “nova Alemanha”, crianças e jovens foram educados para que negassem qualquer coisa que desviasse aquilo que foi ensinado. Ou seja, compreende-se que o certo era somente aquilo que se aprendia dentro da JH. Isso fez que, até mesmo em alguns momentos, a organização entrasse em conflito com a escola⁴² para atestar o seu domínio sobre a juventude alemã, como coloca Koch (1973, p. 92). Para demonstrar a força da JH, muitos jovens, ao escurar os pais dizendo qualquer coisa que iam contra os preceitos nazistas, os denunciavam às autoridades alemãs e muitos, eventualmente, eram presos (BARTOLETTI, 2006, p. 78).

Em relação às meninas, também era possível que elas participassem da Juventude Hitlerista. Contudo, recebiam uma educação completamente diferente daquela direcionada aos meninos alemães. Dispõe Bartoletti (2006, p. 31) que as meninas, embora passassem por provas que mostravam as suas habilidades, inclusive físicas, não recebiam o tradicional treinamento militar, mas eram treinadas, exaustivamente, para serem boas esposas, donas de casa e mães. Segundo a autora, a menina, quando ingressava na JH, começaria como *Madel* (literalmente, menina), podendo se tornar no futuro uma liderança da ala feminina da JH.

Quando as meninas atingiam os 14 anos, eram direcionadas a *Bund Deutscher Mädel* (Liga das Moças Alemãs). A BDM, como ficou conhecida, em 1931 se tornou a única organização feminina do partido nazista, sendo considerada integrada à JH (BRANDT, 2011, p. 104). Dispõe Michaud (1996, p. 306 apud BRANDT, 2011, p. 124) que na BDM, as moças eram ensinadas sobre o seu “dever com a raça alemã”, devendo, então, se tornarem boas mães para que o futuro da Alemanha fosse garantido. Outros conhecimentos não eram necessários, visto

⁴² No início, não existia um consenso quanto à atuação da escola e da JH de forma conjunta. Na realidade, muitos professores consideravam a organização apenas como um complemento escolar. Os líderes da JH, não aceitando a condição suplementar da instituição, acabou induzindo atitudes que iam contra o sistema educacional e aos docentes, chegando a certos extremos com a utilização da força física para atacá-los. Para tentar conciliar ambas as instituições, o NSDAP, em resposta à represália dos professores e de muitos pais que se mostravam contrários à JH, precisou fazer algumas transformações: pediu abertamente para que as lideranças da JH incentivassem os alunos à obedecerem os seus professores e cumprir aquilo que a escola exigisse. Isso, durante aquele período que se mostrou conturbado, pareceu ser suficiente e eficaz para acalmar os pais e os professores. (KOCH, H. W. *A Juventude Hitlerista: mocidade traída*. Rio de Janeiro: Renes, 1973, p. 92-93).

que, segundo Ziemer (1943, p. 86), Hitler pretendia que a educação feminina fosse quase mínima, nos quais os conhecimentos se resumissem a contar, ler e escrever, visto que a sua missão colocada como “natural” de concepção não envolvia conhecimentos mais complexos. Dessa maneira, a educação das meninas tinha como objetivo “a conscientização de suas obrigações comunitárias e de inteira predisposição ao sacrifício em prol da causa nacional-socialista” (BLEUEL, 1972, p. 199 apud BRANDT, 2009, p. 124).

Observa-se então que embora tenham sido criadas instituições ligadas ao NSDAP tanto para os meninos quanto para as meninas, as organizações possuíam objetivos bastante diferentes, embora se convergissem em seu fim, que era a formação de sujeitos nazistas. Enquanto a educação masculina se voltava para técnicas militares e conhecimentos que os ajudassem a tornarem-se soldados perfeitos, a educação feminina objetivava a aquisição de conhecimentos para a vida doméstica, no qual seriam preparadas para serem esposas, mães e donas de casa perfeitas, servindo ao seu marido, ao seu país e ao líder nazista.

2.6 A “desnazificação” do sistema educacional pós-Segunda Guerra Mundial

Observou-se que, tanto na escola quanto nas atividades extracurriculares, a educação das crianças e dos jovens se transformou em um verdadeiro instrumento de sujeição das massas. Compreende-se que o nazismo, por meio da modificação curricular e no corpo de professores, tinha um objetivo evidente: fazer com que aqueles, ditos o futuro da Alemanha, se formassem a partir de uma perspectiva que compreendia a Alemanha como nação superior, a necessidade da conquista do “Espaço Vital” e a eliminação daqueles considerados inimigos do povo ariano. Durante os anos nos quais a Alemanha foi governada por Hitler, nota-se que tais objetivos foram alcançados, visto que a JH e a BDM se transformaram em verdadeiras potências do NSDAP. Era tanta a ambição dos nazistas em relação à juventude alemã que, como visto, outras instituições já estavam sendo pensadas para continuar a formação dos jovens. Contudo, nenhum plano avançou, visto que a Alemanha, em 1945, já com um exército fragilizado e a liderança de Hitler enfraquecida, é derrotada pelas forças Aliadas.

Conduzidos pelo governo estadunidense, após a 2GM, as potências mundiais vencedoras mostraram uma forte preocupação com a educação alemã e as grandes consequências da propaganda nazista nas escolas. Justamente por isso, conforme dispõe Bartoletti (2006, p. 142) houve uma ação por parte dos Estados Unidos, liderados pelo general Dwight D. Eisenhower, em reverter as inúmeras políticas instituídas pelo NSDAP durante o governo de Hitler. As ordens eram que todos os livros nazistas fossem destruídos e todo o currículo reformado. Segundo

a autora, os docentes foram submetidos a um novo treinamento, tendo como base a democracia e a formação do pensamento crítico. O sistema educacional alemão, por estar totalmente fragilizado e desestruturado diante dos eventos, principalmente em relação aos alunos retirados das salas de aula para atuarem na frente da guerra, precisava ser reestruturado.

A partir disso, somos convidados a pensar: como podemos evitar que eventos atroz, que acabou por envolver todo o sistema educacional e, conseqüentemente, crianças e jovens, aconteçam novamente? Ousamos arriscar: por meio de uma educação emancipadora e transformadora, que tenha como objetivo principal reprimir qualquer tipo de barbárie. Para isso, buscamos refletir a partir dos conceitos de três autores importantes no campo da política, sociologia, filosofia e da própria educação: Immanuel Kant, Theodor Adorno e Paulo Freire.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E TRANSFORMADORA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE IMMANUEL KANT, THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE

Durante o governo de Hitler, como visto nos capítulos anteriores, a educação, tanto formal quanto não-formal, foi usada como instrumento de domínio sobre as massas. A partir da nazificação dos currículos escolares, milhares de crianças e jovens foram expostos a ensinamentos racistas, xenofóbicos, ultranacionalistas e que pregavam a eliminação daquilo que se diferenciava do objetivo hitlerista: o fortalecimento da “raça ariana”.

Como consequência disso, observou-se o nascimento de um novo tipo de mentalidade que estivesse conforme aos preceitos nazistas. Milhões de pessoas foram assassinadas, milhões perderam seus familiares e milhões carregam até hoje o preço das ações extremistas defendidas por meio da nazificação das diversas instituições sociais que serviram de controle social, como foi o caso da escola. É nesse momento então que, nos chamados Campos de Concentração, conceito anteriormente discutido, aconteceram os crimes de genocídios⁴³. Talvez o mais conhecido símbolo e palco de inúmeros atentados contra a humanidade tenha sido Auschwitz⁴⁴. Adorno⁴⁵ (1995, p. 119), grande filósofo contemporâneo, expoente da escola de Frankfurt, ao refletir sobre tal momento da história⁴⁶, entende-o como uma monstruosidade, uma expressão

⁴³ Conforme o art. 6º do Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, o crime de genocídio é considerado aquele realizado com o intuito de destruir um grupo nacional, religioso, étnico ou mesmo racial, seja no todo ou restrito à uma parte dele, por meio do ato de homicídio, ofensas graves (de cunho físico ou mental), sujeição à condições de vida que possa levar à destruição física, o impedimento de nascimentos e/ou a transferência forçada de crianças com destino a outros grupos (BRASIL. Decreto n. 4388, de 26 de setembro de 2002. Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília, p. 3, set. 2002).

⁴⁴ Auschwitz, construído no ano de 1940 ao norte da Polônia pelas ordens de Hitler, foi um campo de concentração responsável pela morte de mais de 1,5 milhões de pessoas em um espaço de tempo de 3 anos. Nesse campo, os prisioneiros eram expostos ao trabalho forçado, a falta de alimentos, condições péssimas de salubridade, acarretando inúmeras doenças e levando vários a óbito. As mortes aconteciam por meio das câmaras de gás e também pelas situações de violência no qual os prisioneiros eram submetidos. Chamada de “Solução Final”, Auschwitz teve inúmeras subdivisões visando intensificar o extermínio das populações alvo de Hitler (CANABARRO, Ivo dos Santos; ZIMMERMANN, Rafael. Os campos de concentração nazista em território polonês e a dinâmica de mortes em massa do holocausto. In: VI Seminário Internacional de Direitos Humanos e Democracia e VI Mostra de Trabalhos Científicos, 6, 2018, Ijuí. **Anais eletrônicos** ... Ijuí: VI Seminário Internacional de Direitos Humanos e Democracia, 2018. p. 12-13).

⁴⁵ Theodor Adorno, conhecido por ser um filósofo da Escola de Frankfurt, nasceu na Alemanha em 1870 e se especializou na chamada Sociologia do Conhecimento, embora tenha estudado inúmeros outros assuntos, como música e psicologia. Durante a sua vida, foi diretor da Escola de Frankfurt após a saída de Horkheimer. Dedicou os seus estudos às inúmeras formas de dominação, principalmente no que diz respeito ao controle exercido pela Indústria Cultural (FERREIRA, Enilson Macedo. **Filosofia**: A filosofia na história e a história da filosofia. Goiânia: ElShaday, 2014, p. 235).

⁴⁶ Adorno ficou conhecido na história como um verdadeiro filósofo do testemunho, já que tendo ascendência judaica, foi perseguido duramente pelo nazismo e foi forçado a buscar exílio em outro país. Justamente por isso, a

genuína da barbárie. Nesse sentido, para evitar que isso aconteça novamente, é dado à educação a mais importante das missões: Auschwitz não pode se repetir, visto que “ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”.

Assim, a tarefa da educação se converge em evitar que o estado de barbárie retorne. A partir disso, questiona-se: como isso é possível? Utilizando-se de preceitos kantianos⁴⁷ Adorno (1995, p. 121) dispõe que a educação só possui sentido se ela estiver direcionada a uma autor-reflexão do próprio sujeito. Continua o autor que tal educação, com a necessidade de começar já na primeira infância, deve levar ao esclarecimento geral, que produza “um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição” (ADORNO, 1995, p. 123). Ou seja, de fazer com que toda a barbárie, assim como as questões que a levaram a acontecer, se torne consciente aos sujeitos. Entende-se, conforme o autor, que a educação deve ter como princípio a autonomia, a liberdade, a autodeterminação e a reflexão, assim como dispõe a filosofia kantiana.

Kant⁴⁸ (1999, p. 11), considerado um dos filósofos mais importantes da modernidade e que terá uma grande influência na teoria crítica adorniana, compreende que o homem é a única criatura que necessita de educação, visto que esse é o meio pelo qual o sujeito é impedido de desviar-se de sua humanidade e retornar a um estado de animalidade. Nessa perspectiva, o autor destaca que o homem só se faz homem por meio da educação, sendo ele o seu produto (KANT, 1999, p. 13). Educação, nessa perspectiva, é compreendida como disciplina, instrução e exercício da razão para que o indivíduo possa fazer um bom uso de sua liberdade, permitindo que se transforme em um ser autônomo. Contudo, isso só será possível quando ele sair do estado de menoridade. Para o autor alemão, menoridade é justamente a incapacidade do sujeito de agir de forma autônoma, seguindo preceitos que são estabelecidos por outrem (KANT, 1985, p. 100). Quando o homem passa a agir de forma moral, fundamentado na razão, ele transcende sua

sua filosofia é marcada pela sua experiência e um registro da sua história. Adorno, por viver em um período marcado pela guerra, pelo totalitarismo, pela perseguição, tenta por meio de sua filosofia investigar e questionar o mundo em que se encontra, tentando encontrar meios da construção de um mundo mais humano e livre da barbárie. (TIBURI, Márcia. Os 100 anos de Theodor Adorno e a filosofia depois de Auschwitz. **Revista Caderno IHU Ideias**, São Leopoldo, n. 11, p. 1-24, 2004, p. 13).

⁴⁷ Os estudos realizados por Immanuel Kant ao longo de sua vida ficaram conhecidos como “filosofia kantiana”. Nascido em 1724 e tendo falecido em 1804, na Prússia (de onde nunca saiu), Kant ficou conhecido na história como o filósofo do criticismo, visto que questionava acerca do conhecimento e do valor destes. (BUENO, Vera Cristina de Andrade. Kant e a tarefa da educação. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de. (org). **Filosofia e Educação: aproximações e convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012, p. 162-163).

⁴⁸ Embora seja um autor mais lembrado quando o assunto se converge à metafísica, à ciência e ao criticismo, Kant também possui uma forte ligação com a educação. Kant, ao longo de sua vida, exerceu a função de professor, seja como tutor de filhos de famílias abastadas, seja como professor universitário. Durante o exercício do magistério, Kant tratou de vários temas ligados à educação, visto que teve a oportunidade de ministrar alguns cursos dentro da área da Pedagogia. No período como professor universitário, a Pedagogia vinha ganhando cada vez mais espaço em vista dos recorrentes debates sobre direitos humanos, com destaque para a criança, bastante influenciado pelos estudos desenvolvidos por Rousseau. (Ibidem, 2012, 162-163).

condição heterônoma, passando ao estado que o filósofo entende por maioridade. É a partir dela que se alcança o esclarecimento e, assim, a liberdade humana (KANT, 1985, p. 102).

Ao pensar no tipo de educação que prevaleceu durante o governo de Hitler, observa-se que o currículo foi totalmente configurado para atender aos objetivos de um projeto político centrado na exclusão e na perseguição. Como visto nos capítulos anteriores, no plano pedagógico hitlerista, não era permitido nenhum tipo de autonomia por parte do estudante. Eram instruídos, desde cedo, a obedecer ao líder, a autoridade maior, que na sala de aula se instituía na figura do professor. Eram orientados a ficar em silêncio completo, a obedecer às regras e a nunca questionar aquilo que estava sendo ensinado, visto que a função do aluno era absorver passivamente o que era passado pelo professor, reproduzindo-o em suas vidas diárias. Partindo da perspectiva kantiana, compreende-se que, tanto os alunos como os professores, se encontravam em um estado de menoridade, no qual, destituídos de autonomia, deixam de fazer o uso do seu próprio entendimento, não conseguindo alcançar o esclarecimento.

Nessa perspectiva, Kant (1985, p. 102) compreende que há aqueles que não querem que o sujeito pense por si só, que utilize de seu entendimento de forma racional, mas que permaneçam nessa mesma situação. Por isso, há sempre uma força que tenta impedir que o sujeito saia desse caminho e tente um novo. Assim, há um processo de atemorização para que não deixem esse estado, tornando-se um verdadeiro desafio deixar a condição de menoridade, pois é algo que se tornou cômodo. Quando pensamos nos professores nazistas a partir dessa perspectiva, o objetivo era fazer com que os estudantes considerassem os ensinamentos como verdades absolutas. Não havia abertura para questionamentos. Na realidade, a intenção era de que permanecessem dentro de uma perspectiva que pudesse ser controlada. Isso está diretamente relacionado com a questão da docilização dos corpos⁴⁹ almejada pelo partido nazista. Controlando os homens, controla-se a sociedade.

Contudo, partindo da perspectiva kantiana sobre o esclarecimento, não se pode atribuir toda a responsabilidade da dominação dos jovens ao sistema educacional nazista. Isso porque tal posicionamento limitaria e fugiria do que o autor alemão compreende como maioridade. Na verdade, Kant (1987, p. 100) dispõe que o homem também é culpado desse estado no qual se encontra, justamente pela preguiça e pela covardia. A preguiça se refere ao comodismo no qual

⁴⁹ Michel Foucault, um dos filósofos mais estudados na modernidade, apresenta o conceito de “docilização dos corpos”. Para ele, um corpo dócil é aquele que pode ser manipulado, utilizado, transformado e também aperfeiçoado a partir de uma determinada visão de mundo. Para o filósofo francês, trata-se de um processo de “adestramento”, no qual é imposto ao sujeito limitações, proibições, estando inseridos em uma falsa realidade. O objetivo é fazer com que ele se torne útil, submisso a uma ordem, em uma perspectiva de controle absoluto (FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987).

o sujeito se encontra que, por ser mais fácil, o isentaria do ato de pensar, de todo esforço pessoal que é necessário, pois existiria alguém que faria isso por ele. Covardia porque deixar esse estado de menoridade, transformando o seu espírito, se configura em uma tarefa muito difícil na qual poucos conseguem assumir e, assim, alcançar. Nessa perspectiva, o homem, enquanto não questionar e desafiar a estrutura irracional de uma sociedade que vive desvinculada da razão, permanecerá no estado de menoridade. É preciso, assim, enfrentar a opressão, a injustiça e o irracionalismo, mesmo que isso possa trazer repressões, pois isso significaria um ato de coragem e, assim, o uso público da razão⁵⁰.

Paulo Freire⁵¹, renomado pensador brasileiro, irá contribuir para pensar justamente nesta questão, indo ao encontro do que é defendido por Kant. Para Freire (1987, p. 38), uma educação que preza pela liberdade do homem não pode acontecer com base em uma racionalidade instrumental, que considere o sujeito como alguém “vazio” que necessita ser “preenchido” de conteúdos. Conforme o autor, é preciso que a educação, afastando-se totalmente de uma concepção bancária⁵², se dê em uma perspectiva realmente problematizadora. Nesse mesmo sentido, continua Freire (1967, p. 37) que a educação que não é libertadora e, conseqüentemente, questionadora da realidade, levará ao controle do pensamento e da ação. O objetivo, nessa perspectiva bancária, se torna fazer com que o homem se ajuste a um mundo pronto, no qual ele passe a ser considerado apenas mais um em meio a tantos.

⁵⁰ Para Kant, quando o sujeito, em uma condição de sábio, faz o uso da sua razão diante de um público, diante de outros, permitindo que as suas ações, em nome da liberdade, possam ser vistas e ouvidas, há o uso público da razão. É justamente expor suas ideias de forma pública a partir de situações de injustiça e de inconveniência que podem surgir dessas imposições, sempre no intuito do estabelecimento de uma sociedade livre, esclarecida. (KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta:** o que é o esclarecimento? In: Textos seletos. Edição Bilingue. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 106 e seg.).

⁵¹ Paulo Freire (1927 – 1997) foi um educador, pensador e escritor brasileiro. Natural de Recife, capital pernambucana, ficou marcado na história da educação brasileira pela elaboração de um método de alfabetização que possuía como foco jovens e adultos do nordeste brasileiro. Sendo duramente perseguido com o Golpe Militar de 1964, acabou sendo exilado por vários anos. Foi no exterior que Freire escreveu várias de suas obras mais famosas. Durante o período de exílio, foi convidado para lecionar em diversos países, como Estados Unidos e Suíça. Freire retorna ao Brasil, com a anistia aos exilados, no ano de 1979. Até 1997, ano de seu falecimento, permaneceu ativo nos estudos e nas discussões dos mais variados campos, sendo inclusive secretário da educação do município de São Paulo. Freire, por seu legado, tornou-se conhecido por sua incessante luta na defesa de uma sociedade humanizada, justa e também libertadora. Na defesa dos oprimidos, sempre se opôs a uma sociedade excludente, segregadora e opressora. Assim, ficou conhecido como o grande pensador da educação humanizadora e da práxis social transformadora (STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKO, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 32 e seg.).

⁵² A concepção bancária pode ser entendida como uma forma de educação que possui o professor como mero transmissor dos conteúdos e os estudantes como os seus receptores. Nessa perspectiva tradicional, mecânica, utilitarista, os educandos passam a ser entendidos como meras “vasilhas”, nas quais precisam ser “enchidas” por parte do educador, como se fossem depósitos. O conteúdo então seria guardado e arquivado. Quanto mais conteúdos são absorvidos, melhores educandos irão se tornar. Aulas nessa perspectiva acabam se tornando narrativas, dissertações por parte do professor. O estudante não participa da aula, não reflete, apenas absorve o que é passado (FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 33).

Pensando no currículo escolar nazista, um exemplo disso é o que acontecia nas aulas de História e Geografia, como visto no capítulo anterior. Os conhecimentos que eram ministrados nessas aulas eram totalmente voltados para a glorificação da Alemanha e de seu líder. Qualquer conteúdo que não tivesse ligação com a história política-militar ou com a questão do espaço alemão eram deixados de lado. O intuito era de que apenas o essencial, ou seja, conhecimentos indispensáveis para a formação de um bom nazista, fosse transmitido nas aulas e, assim, absorvido pelos alunos. É importante destacar que, como abordado anteriormente, que nada poderia ser questionado. Não havia espaço para a reflexão, apenas para a memorização e sua reprodução.

Adorno, em uma perspectiva que dialoga com a teoria freiriana, dispõe sobre a sua concepção de educação como

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Nesse sentido, compreende-se que ao educar, buscando a emancipação, produz-se uma consciência verdadeira. Isso significa que, para se viver e formar uma sociedade democrática, que é contrária aos preceitos pregados pelo totalitarismo, é preciso que as pessoas tenham desenvolvido tal consciência, pois é a partir dela que se alcança o esclarecimento. Então, por associação, entende-se que a educação se torna um elemento imprescindível à democracia. Sem ela, não é possível que o homem consiga refletir sobre si mesmo e a sua realidade, tornando-se um sujeito emancipado. A educação, portanto, não pode ser compreendida como modelar e nem como pura transmissão, mas como meio de tomada de consciência.

Rust, Ministro da Ciência e da Educação na Alemanha nazista, já deixava exposto nos manuais de atuação do professor que qualquer método que se assemelhasse com uma perspectiva de “educação democrática” era estritamente proibido (ZIEMER, 1943, p. 10). Na realidade, a democracia sempre foi vista pelo nazismo como algo incompatível, visto que ela não se alinhava à ideia de homem e de sociedade visada pelo NSDAP. As críticas (feitas pelos nazistas), como disposto no capítulo anterior, era de que o ensino democrático tinha como foco principal

a formação intelectual, algo que sempre foi considerado dispensável para o alcance dos objetivos hitleristas, visto que o ideal era a formação de soldados leais e obedientes e não de eruditos que em “nada” contribuiriam para a nação (ZIEMER, 1943, p. 28).

Corroborando com essa ideia, Adorno (1995, p. 128) dispõe que a educação não possui espaço para severidade, tendo como base a força. Não se deve ensinar que a dor deve ser algo suportável e que o sujeito pode suportá-la. Coloca o autor que essa forma de agir autoritária que ainda se encontra presente na educação está vinculada a uma velha estrutura que permanece na atualidade; por esse motivo, torna-se necessário bloquear qualquer tipo de ensino que incentive a brutalidade, que cause qualquer tipo de dor. Além disso, o autor alerta para o perigo da educação que, ao ensinar o sujeito a ser “duro” consigo mesmo e com os outros, suportando a dor, ingressam em coletivos onde o indivíduo deve anular a si mesmo, sua subjetividade em prol do que determina o “bando”. Conforme o pensador alemão, quando se adentra a grupos grandes de forma acrítica, inconscientemente, há um processo de coisificação do ser humano, no qual se transformam em meros objetos e a sua consciência passa a ser também coisificada (ADORNO, 1995, p. 131). Isso faz com que o sujeito não consiga refletir, pensar por si só, mas estar submetido a acatar regras e ordens de alguém que acredita estar em um nível superior.

Nesse mesmo sentido, como observou-se no capítulo anterior, ao pensar na prática docente, os professores de todas as matérias escolares eram orientados, desde as primeiras séries, a transformarem os estudantes em alunos “rígidos”, tanto de corpo quanto de espírito. Era preciso que se tornassem soldados exemplares, que sabiam obedecer às ordens que eram dadas. Para isso, era incentivado que o docente se comportasse da maneira mais rígida possível, até mesmo fazendo o uso da força caso fosse necessário. Assim, o debate não se mostrava como uma possibilidade dentro da sala de aula. Dessa forma, a atenção e a obediência eram encaradas como núcleo central de ensino, pois a formação não era destinada ao ensino crítico, mas sim a criação de um soldado perfeito (ZIEMER, 1943, p. 24).

Freire (1987, p. 37), nessa mesma perspectiva, denuncia a educação que transforma sujeitos em “quase coisas”. Não é um ensino voltado para a libertação, para a transformação do mundo, mas juntamente para “[...] controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar” (FREIRE, 1987, p. 37). Assim, a educação que não promove a consciência crítica torna-se uma educação para a serventia, para o obediência e sujeição. O pensar, como dispõe o autor, não pode ser algo imposto, que vem de fora, mas deve possuir como fonte a sua ação no mundo, não permitindo “[...] a superposição dos homens aos homens” (FREIRE, 1987, p. 37).

Ao pensar no papel da escola durante o governo de Hitler, o controle da massa e a sua sujeição ao líder máximo se tornava justamente o objetivo da educação. Como disposto anteriormente, o sujeito só poderia ser considerado um “bom aluno”, tendo uma educação “bem-sucedida” se estivesse plenamente sob a autoridade do NSDAP e à Hitler. A educação não deveria preparar para o pensar, mas para uma vida voltada a busca pelo poder que só seria alcançada por meio da obediência ao líder nazista. Na realidade, a formação intelectual sempre permaneceu em último plano. A defesa sempre foi de uma educação que desenvolvesse uma cultura uniforme, tendo como base a construção de uma nação pronta para lutar e morrer por seu governante (ZIEMER, 1943, p. 20).

Isso vai de encontro àquilo que Adorno conceitua como “semiformação”. Conforme Silva et al. (2021, p. 4), o termo possui relação com a sociedade atual que se evidencia a coisificação do sujeito a partir da chamada Indústria Cultural⁵³. Nessa sociedade fragmentada, coisificada, alimentada por uma cultura que transforma o sujeito em um indivíduo distante da sua emancipação, ela é capaz de favorecer “[...] o controle das massas e não proporciona a troca real de saberes” (SILVA et al., 2021, p. 5). Complementa Correia (2016 apud SILVA et al. 2021, p. 5), como algo que faz parte da sociedade, a educação se transforma e passa a estar à serviço de uma realidade controlada, afastando-se de um saber que é crítico, lógico, seguro, necessário e que preza pela liberdade do sujeito. Assim, conforme o autor, esse tipo de educação é capaz de prender, de manipular, visto que o seu objetivo não é autonomia, que é justamente o meio pelo qual se pode alcançar a emancipação. Dessa forma, “a expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17). Assim.

A ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional [...]. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante — hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria —, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente (ADORNO, 1995, p. 141-142).

⁵³ Indústria Cultural, termo que é discutido por Horkheimer e Adorno em suas obras, pode ser compreendido como uma forma de dominação imposta a partir de vários meios de comunicação, objetivando a geração de lucro e a manutenção do sistema capitalista. É uma indústria preocupada com a quantidade e não a qualidade do que se está entregando e os outros, recebendo, visto que visa a lucratividade. Transformou-se em uma forma de fazer com que a técnica domine o ser humano, fazendo que se torne uma simples mercadoria, coisificando-o. Rádio, televisão, filme, revistas são exemplos de produtos que, dentro dessa indústria, podem ser transformados em meios de controle e manipulação da sociedade (COSTA, Alda Cristina Silva da. *et al.* Indústria Cultural: Revisando Adorno e Horkheimer. Revista Movendo Ideias, Belém, v. 8, n. 13, p. 13-22, jun. 2003, p. 14).

Isso significa que, ao compreender a educação como prática social e, portanto, atrelada aos fatos que acontecem dentro da sociedade, é preciso considerar que se está inserido em uma sociedade de lutas constantes, no qual se vive um embate em relação à ideologia dominante que influencia em todas as esferas da vida social, inclusive na escola. Assim, é necessário entender que a emancipação do ser humano, enquanto algo entrelaçado à ideia de autonomia, liberdade e criticidade, acaba se tornando algo difícil de ser alcançado a partir da perspectiva de dominação e manipulação, características pertencentes à Indústria Cultural.

Freire (1987, p. 34), na mesma perspectiva, compreende que a educação, quando não é libertadora e problematizadora, beneficia aqueles que estão na condição de opressores. O objetivo é a manutenção dessa situação. Por isso, negam qualquer tipo de educação que tenha como foco o pensamento autêntico do sujeito, o que possibilitaria que o oprimido transformasse a sua realidade opressora. Por isso mesmo, como dispõe Simone de Beauvoir (1963, p. 34 apud FREIRE, 1987, p. 34), os opressores buscam “[..] transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”. Assim, o objetivo do opressor torna-se a manutenção do *status quo*, do estado de dominação presente, visto que, se a consciência crítica é desenvolvida, a realidade deixa de ser estática e passa a estar em um estado de transformação.

Na própria fala do Ministro da Ciência e da Educação, Rust, é demonstrado tal preocupação por parte do NSDAP, quando dispõe que era preciso uma cultura uniforme e unificada, no qual constituiria um todo homogêneo (RUST, 1938 apud ZIEMER, 1943, p. 220). A educação deveria ser unívoca, no sentido da formação para um único propósito: a defesa da nação e de seu líder. Destaca-se que a educação das crianças e dos jovens se mostrou um dos pontos mais importantes do governo de Hitler, já que eram considerados mais favoráveis a esse processo de doutrinação que era exercida na sala de aula e nas atividades extracurriculares (ZIEMER, 1943, p. 28).

Outro ponto que se mostra relevante no que diz respeito à educação, é o fato de Kant (1999, p. 448) sempre deixa explícito a importância de pensar na educação para o futuro. Para o filósofo, é necessário que a educação, que deve começar na infância, deve ter como base a ideia do alcance de um futuro melhor e não o presente. Ou seja, não se educa para o hoje, mas para o alcance de uma realidade melhor no amanhã, “[...] segundo à ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 1999, p. 448). A destinação que o autor alemão se refere diz respeito à própria humanidade que será caracterizada como “[...] própria de todo o ser humano, por: habilidades, qualidades, capacidades, prudência, civilidade, moralidade e liberdade” (ANDRADE, 2020, p. 126), ou seja, exclusivamente humana.

Nessa mesma perspectiva, Bressanin e Almeida (2020, p. 633) sublinham que Adorno irá falar de uma educação que deve ter como base a contradição e a resistência. Conforme os autores, a perspectiva adorniana acredita na educação como questionadora do que está estabelecido na sociedade, no que é tido como “certo” e “normal”. Isso acontece em vista da manipulação existente no corpo social que acaba permeando todo o cotidiano e as práticas humanas. É por meio da contradição e da resistência que o sujeito desenvolve o senso crítico, compreendendo a realidade na qual está inserida, que acaba sendo distorcida, colocando-o em uma situação de alienação. Dessa maneira, é necessário que os estudantes, aqueles em processo educativo, “[...] precisam enxergar as falsidades expressas nos embustes espalhados na vida da sociedade culturalmente construída e no processo de semiformação que obscurece as propostas pedagógicas escolares e universitárias, não propiciando, de fato, a formação cultural” (BRESSANIN; ALMEIDA, 2020, p. 633).

Percebe-se que nas matérias do currículo nazi, há uma evidente tentativa de induzir ideologicamente os estudantes. Nas aulas da matéria de “Ciências Raciais”, era possível ver isso bem explicitamente, visto que se tinha como base a ideia de higiene racial – ou seja, de eliminação de todas as “raças” não-arianas. Essa ideia, fundamentada no darwinismo social, buscava, ainda, um fortalecimento do movimento antissemita, nos quais os alunos eram ensinados a distinguir judeus de um ariano. Nessas aulas, a perspectiva de exterminação, repúdio e ódio àqueles que não estavam dentro do padrão estabelecido pelo NSDAP, era vista como algo “normal”. Há aqui a tentativa de normatização da barbárie.

Freire (1987, p. 18), nessa mesma perspectiva, compreende que essa situação de opressão no qual o sujeito está submetido necessita ser superada. Essa superação aconteceria com o reconhecimento racional, crítico dessa condição que aprisiona o homem e o desumaniza. Quando o sujeito se encontra nessa situação, “[...] não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (FREIRE, 1987, p. 18). Será por meio da indagação, do questionamento crítico da realidade que o homem enfrentará o que Freire (1987, p. 23) compreende como “cultura da dominação”, que nada mais é do que a estrutura violenta, desumana de opressão construída pelos opressores, com vista ao domínio e a subordinação.

Assim, percebe-se que Kant, Adorno e Freire irão defender uma educação totalmente diferente daquela que foi proposta por Hitler e o seu partido, ou seja, uma educação que transforma e emancipa o sujeito, evitando que a barbárie, como a que aconteceu durante todo o regime nazista, volte a acontecer. A educação que deve ser defendida é aquela que permite que o sujeito reflita, pense e passe a compreender a si mesmo e a realidade que o cerca, de forma a

fazer com que os seus atos sejam benéficos a todos. Assim, terá como base a ideia de liberdade, autonomia e consciência, algo que não se concilia com a mera transmissão e um simples treino.

Dessa forma, é interessante colocar que o projeto pedagógico apresentado por Adorno, Freire e por Kant em meio as suas obras procuram realizar uma verdadeira transformação e libertação, visto que a educação não pode ser um meio de manipulação, mas atuar como uma forma de alcançar a maioria, ou seja, a autonomia, evitando que qualquer tipo de barbárie se repita. A educação não pode ser um meio de acomodação do sujeito, mas algo que permita que o homem se transforme, torna-se moral, compreenda a sua realidade objetiva e atue sobre ela, almejando a sua emancipação. Kant, autor moderno, Adorno e Freire, autores contemporâneos, embora separados pelo tempo, nunca estiveram tão ligados e tão atuais, principalmente quando se luta todos os dias por uma educação emancipatória e transformadora, perpassando em todas as etapas de vida do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, investigamos as características do sistema educacional alemão durante o governo de Hitler e como ele foi usado como instrumento de sujeição das massas. Ao longo da pesquisa, foi possível identificar que diversos fatores econômicos, sociais, políticos e culturais levaram à ascensão de Hitler no poder e a subsequente nazificação das instituições sociais, como o espaço escolar e o seu currículo. Dessa forma, foi feita uma contextualização histórica mundial, apresentando os fatos que marcaram o cenário interno alemão e a conjuntura internacional após a Primeira Grande Guerra. Assim, crises, quedas e ascensões de impérios e revoluções marcaram esse período, alterando significativamente a ordem mundial.

Com uma Alemanha saindo destruída da Primeira Guerra Mundial com a assinatura do Tratado de Versalhes, documento este que a responsabilizava pela culminação do conflito de 1914 a 1918, o seu cenário interno se transformou, promovendo agitações populares e movimentos que acabariam levando a queda da República de Weimar. O sentimento de revanchismo dos alemães e, conseqüentemente, as crises que assolavam o país, como os efeitos da Queda da Bolsa de Nova York em 1929, foram imprescindíveis para o surgimento de grupos radicais com diferentes perspectivas, mas que buscavam algo em comum: controle dos rumos do país. Entre tais grupos, nasce o Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, de extrema-direita, que ficou conhecido como NSDAP, tendo como liderança principal Adolf Hitler, que teve grande destaque pelo apelo à violência e aos discursos extremistas.

Hitler, um ex-soldado que lutou na Primeira Guerra Mundial pela Alemanha, embora de origem austríaca, defendendo o pangermanismo, tentou, inúmeras vezes, golpes de estados para derrubar o governo de Weimar. Em uma dessas vezes, acabou novamente falhando e teve a sua prisão decretada. Durante os anos na prisão, elaborou vários escritos que no futuro iriam servir de base para uma política xenofóbica, racista, preconceituosa, violenta, antissemita e de hostilidade ao sistema democrático. Após sair de lá e retomar o seu poder político como líder do NSDAP, começou a propagar na sociedade tais discursos, influenciado por frustrações patrióticas e o sentimento de revanche em razão das punições impostas pela Tríplice Entente. O partido ganhou cada vez mais apoiadores, o que resultou na queda da República de Weimar e uma crise parlamentar, o que levou Hitler a alcançar a posição de Chanceler (Primeiro-Ministro), com grande apoio e pressão popular.

Nesse período, Hitler, com suas ideias ultrachauvinistas e expansionistas, de glorificação da Alemanha e defesa de uma superioridade da “raça ariana”, passou a intervir nas esferas sociais, buscando transformar os sistemas de acordo com a sua vontade. A instituição escolar

foi uma das vítimas de Hitler que, utilizando tanto da educação não-formal e formal, objetivava a formação de soldados prontos para darem a sua vida em nome do líder. A propaganda, os meios de comunicação, e a própria escola se tornaram meios de disseminar discursos e de reproduzi-los em sociedade, sempre com o objetivo de criar uma população dócil e subalterna.

Acreditando que seria mais fácil moldar a concepção dos jovens do que mudar a dos adultos, Hitler viu a possibilidade de criar uma nação de acordo com os seus preceitos. Para isso, foi realizada uma grande reforma no sistema curricular das escolas, nazificando-o em todos os sentidos, principalmente no que diz respeito ao currículo. Observa-se que, nesse momento, livros foram queimados e novos foram disponibilizados, que estivessem de acordo com o NSDAP; professores que não concordavam e atuavam dentro da perspectiva nazista foram demitidos e perseguidos; cursos foram criados para a formação docente, objetivando a transmissão exata da doutrina nazista; e atividades-extracurriculares foram criadas para reforçar o que se aprendia na escola, como a Juventude Hitlerista e a Liga das Meninas Alemãs.

Importante ressaltar que o objetivo do líder nazista não era a formação de eruditos, mas sim de indivíduos dispostos a lutar por Hitler e pela defesa de seu país, dentro de uma perspectiva de superioridade e eliminação do que não se encaixava dentro dos padrões arianos. Para isso, todas as matérias escolares foram readequadas para atender ao propósito nazista, como foi visto em disciplinas como Matemática, Geografia, História, Literatura, entre outras. Dessa forma, buscava-se a criação de soldados perfeitos, moldados e obedientes às ordens nazistas, dispostos a matar e morrer em nome de uma causa xenofóbica e racista.

A educação, nessa perspectiva, foi configurada para atender objetivos centrados na exclusão e na perseguição, visto objetivar que o aluno apenas se apropriasse de um discurso e reproduzisse dentro da sociedade. Havia uma perspectiva de total controle, do estabelecimento de verdades absolutas fechadas ao questionamento e de opressão. Tais acontecimentos que ocorreram no período entre guerras e durante a Segunda Guerra Mundial, incluindo o genocídio em massa nos Campos de Extermínio, ficaram conhecidos como uma das maiores atrocidades e representação da barbárie que aconteceu na história.

Para contrapor toda esta educação voltada para o ódio, buscou-se a defesa de uma educação que pudesse retirar o homem do estado de *menoridade*, como afirmava Kant, para uma perspectiva emancipadora. Para isso, utilizou-se o pensamento de autores muito importantes que defendem uma educação não para a sujeição, mas para a autonomia e a emancipação do sujeito, como Immanuel Kant, Theodor Adorno e Paulo Freire. Esses grandes pensadores foram imprescindíveis para pensar numa perspectiva da contradição, da resistência, do desenvolvimento do senso crítico e da libertação e superação de uma sociedade opressora e alienada, que

busca a doutrinação política e ideológica, objetivando uma sociedade disciplinada e homogênea. Opondo-se a isso, seria necessária uma educação que promova transformações e não acomodações, mas atue na realidade objetiva e a transforme.

Dessa forma, o presente trabalho propõe um alerta sobre a necessidade de discutir esse assunto, tendo em vista que, tanto no Brasil quanto no mundo, discursos fascistas e nazistas, caracterizados pelo preconceito, xenofobia e discriminação, vêm sendo vistos e recebidos com certa naturalidade. É inadmissível e preocupante perceber que ações, falas e projetos que beiram o totalitarismo e o chauvinismo, marcados pela intolerância e pela exclusão de grupos que são considerados, nessa visão, “inferiores”, estão ganhando cada vez mais espaço. Há um crescente aumento de grupos de extrema-direita com discursos extremistas, que incitam a violência, a perseguição e a estigmatização. Embora o estudo faça uma análise que remonta décadas atrás, observamos, novamente, a fomentação de discursos que se mostram contrários aos valores democráticos, humanitários, de respeito e valorização da diversidade.

Ao adentrarmos no campo da educação e pensarmos na instituição social escola, compreendemos que não existe nenhum tipo de neutralidade, visto que não é possível pensar nesses dois aspectos sem levar em conta as influências sociais que as atravessam constantemente. A questão é que, quando observamos isso hoje, percebe-se uma formação cada vez mais direcionada ao treinamento, à obediência e à submissão de um determinado sistema, imprimindo um modelo de “estudante” reprodutor de discursos. Cada vez mais há um afastamento da educação e da escola de uma perspectiva crítica de reflexão sobre o próprio sujeito em sua relação com o mundo, buscando a sua libertação e emancipação. Isso nos faz questionar qual é o tipo de educação que está presente atualmente e qual é aquela que desejamos.

Se queremos uma educação que se distancie da barbárie, que seja problematizadora, crítica e consciente, que permita que o sujeito questione a si mesmo, seus atos e o que o envolve, é preciso propor mudanças radicais. Isso permitiria a superação de uma sociedade oprimida, alienada e que ainda se encontra em um estado de minoridade (ausência de autonomia).

A escola e a educação não podem ser vistas como salvadoras e transformadoras do mundo, mas podem contribuir para mudanças sociais essenciais nessa luta pela formação de homens e mulheres conscientes, críticos e questionadores da realidade que os envolve. Precisamos, então, cada vez mais, promover uma formação que seja vista como meio de tomada de consciência, que permita que o homem seja mais, alcançando a sua verdadeira vocação. Assim, precisamos nos afastar cada vez mais da manipulação, das amarras do ódio e da opressão, sempre nos lembrando dos erros do passado para que tais atrocidades não venham a se repetir no futuro.

Embora neste trabalho tenha-se feito pesquisas e levantamentos bibliográficos de maneira ampla, alcançando o objetivo inicial de compreender como a educação nazista se tornou um meio de controle de crianças e jovens, é necessário destacar que este tema não foi esgotado de forma definitiva em nossas análises e reflexões. Ao contrário, este estudo levantou mais dúvidas que podem ser exploradas em outros níveis, especialmente em etapas de pós-graduação, como mestrado e doutorado, que permitem um aprofundamento ainda maior e mais especializado. Entre as dúvidas que merecem ser respondidas de uma forma mais específica, destacamos: Por que a Alemanha, historicamente reconhecida como referência em educação e um centro importante de pesquisa e inovação em muitas áreas acadêmicas e científicas, se tornou refém da ideologia nazista durante o período do regime? Por que a elite intelectual alemã não conseguiu opor-se efetivamente ao nazismo?

Assim, espera-se que este trabalho possa servir como ponto de partida sobre o assunto para a continuidade de um tema tão complexo e com tantas nuances, principalmente considerando a nossa realidade que ainda se encontra permeada por práticas de intolerância (totalitárias) e discursos opressores, contrárias ao princípio caro da democracia e da justiça social.

Finalmente, como forma de expressar a importância da reflexão, do pensamento crítico e de práticas que levem à emancipação do ser humano, compartilho o seguinte poema de Carlo Alberto Salustri, conhecido como Trilussa, um poeta italiano que ficou marcado na história por suas críticas ao regime fascista por meio de sátiras ao governo de Mussolini:

Eu valho muito pouco, sou sincero,
dizia o Um ao Zero,
no entanto, quanto vales tu?
Na prática és tão vazio e inconcludente
quanto na matemática.
Ao passo que eu, se me coloco à frente
de cinco zeros bem iguais a ti,
sabes acaso quanto fico?
Cem mil, meu caro, nem um tico
a menos, nem um tico a mais.
Questão de números. Aliás é aquilo
que sucede com todo ditador
que cresce em importância e valor
quantos mais são os zeros a segui-lo.
(SALUSTRI, 1973, p. 283).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- ALMEIDA, Ângela Mendes de. **A República de Weimar e a Ascensão do Nazismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ANDRADE, Renata Cristina Lopes. Educação Prática e Formação Docente. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 22, n. 2, p. 117-135, jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11655>>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- ARENDT, Hannah. **A crise na Educação**. In: _____. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.
- _____. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História**: passado e presente. São Paulo: Ática, 2016.
- AZEVEDO JUNIOR, Aryovaldo de Castro; GONÇALVES, Maurício Reinaldo. Cinema, propaganda e o *american way of life*. In: VII ENCONTRO DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO – ENPECOM. GT COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 7, 2015, São Paulo. **Anais eletrônicos ...** São Paulo: URP, 2015. Disponível em: <<https://eventos.ufpr.br/enpecom/enpecom2015/paper/download/96/24>>. Acesso em 14 set. 2022.
- BALLOUSSIER, Marco André. Como preparar um grande conflito. **Revista Cadernos do Terceiro Mundo**, Rio de Janeiro, n. 185, p. 5-8, maio 1995. Disponível em: <<http://repositorio.im.ufrj.br:8080/jspui/handle/1235813/406>>. Acesso em: 18 out. 2022.
- BARREIROS NETO, Jaime. **Os sistemas de governo e a controvérsia ‘parlamentarismo versus presidencialismo’**. Salvador: Jupodivm; Faculdade Baiana de Direito, 2019.
- BARTOLETTI, Susan Campbell. **Juventude Hitlerista**: a história dos meninos e meninas nazistas e a do que resistiram. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.
- BEZERRA, Hildemar de Araújo. Razão e Moral em Kant. **Revista Dialektiké**, Natal, v. 1, p. 81-88, nov. 2014. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/2570/918>>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- BLEUEL, Hans Peter. **O sexo na Alemanha Nazista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1972.
- BOEMIA. In: **Cambridge Dictionary Online**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/portugues-ingles/boe-mia>>. Acesso em 08 out. 2022.
- BRANDT, Cleri Aparecida. **Regime nazista**: as teorias ideológicas e educacionais moldando a formação do indivíduo nazi. 2011. 209 f. Tese (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de

Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/118393/brandt_ca_tcc_rcla.pdf;sequence=1>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRANDT, Cleri Aparecida; LEITE, César Donizetti Pereira Leite. Linguagem nazista: a manipulação à serviço da dominação. *In: II Congresso de Educação de Jovens e Adultos. VIII Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação. II Seminário IMAGO, 2012, São Paulo. Anais eletrônicos ... São Paulo: UNESP, 2012, p. 1-16.* Disponível em: <https://ib.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/educacao/grupodeestudosepesquisaslinguagensexperienciaeformacao/2p-cleri_brandt_cesar_leite.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRANDT, Cleri Aparecida; MIALHE, Jorge Luís. A educação na Alemanha nazista e seu papel na modulação de ideias e comportamentos. **Hist. educ. anu.**, Buenos Aires, v. 14, n. 2, p. 1-13, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772013000200003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2023

BRASIL. Decreto n. 4388, de 26 de setembro de 2002. Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. **Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência.** Brasília, p. 3, set. 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4388.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRESSANIN, César Evangelista Fernandes; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Reflexões e contribuições de Theodor Adorno para a educação. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 29, p. 623-645, maio-ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3400/1538>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BUENO, Vera Cristina de Andrade. Kant e a tarefa da educação. *In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de. (org). Filosofia e Educação: aproximações e convergências.* Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012, p. 162-176.

CAETANO, Tiago Lemanczuk Fraga. Mein Kampf e o Ideário Nazista. **Consilium – Revista Eletrônica de Direito**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 1-18, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/consilium_04_01.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

CANABARRO, Ivo dos Santos; ZIMMERMANN, Rafael. Os campos de concentração nazista em território polonês e a dinâmica de mortes em massa do holocausto. *In: VI Seminário Internacional de Direitos Humanos e Democracia e VI Mostra de Trabalhos Científicos*, 6, 2018, Ijuí. **Anais eletrônicos ... Ijuí: VI Seminário Internacional de Direitos Humanos e Democracia**, 2018. p. 1-15. Disponível em: <<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/10650/9353>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CARNEIRO, Lidiane; CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira. Totalitarismo, moral e educação: interconexões (im)possíveis? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 153-166, set. 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5079/art12_31.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. A filosofia da educação kantiana: educar para a liberdade. **Coleção Objetos Educacionais UNESP**, 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/150>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CATINI, Carolina. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-20, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186968/172586>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CENCI, Ana Righi; BEDIN, Gabriel de Lima; FISCHER, Ricardo Santi. Do liberalismo ao intervencionismo: o Estado como protagonista da (des)regulação econômica. **Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional**, Curitiba, n. 4, p. 77-97, jan./jun., 2011. Disponível em: <<https://www.abdconst.com.br/revista5/cenci.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2022.

CHAUVINISMO. *In: Priberam Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 1988. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/chauvinismo>>. Acesso em: 08 out. 2022.

CORTEZ, Fernando de Campos. **O darwinismo social na influência da eficácia dos direitos e garantias fundamentais**. Tese (Pós-Graduação em Direito Constitucional), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, p. 46, 2005. Disponível em: <http://www.integrawebsites.com.br/versao_1/arquivos/d112ab4809087e6f9d828f2c8117b38d.pdf>. Acesso em 12 mar. 2023.

COSTA, Alda Cristina Silva da. *et al.* Indústria Cultural: Revisando Adorno e Horkheimer. **Revista Movendo Ideias**, Belém, v. 8, n. 13, p. 13-22, jun. 2003. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/161523059.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

DIAS, Noely Costa; FREITAS, Silvane Aparecida de. O professor é produtor de conhecimento? **Revista Interface da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 2, p. 127-139, 2010. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/649/613>>. Acesso: 24 fev. 2023.

DIKTAT. *In: Cambridge Dictionary Online*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Disponível em: <dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/diktat>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DUCE. *In: Cambridge Dictionary Online*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/italian-english/duce>>. Acesso em: 05 set. 2022.

EVANS, Richard J. **O Terceiro Reich no Poder**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2011.

EVANS, A. A.; GIBBONS, David. **A compacta história da Segunda Guerra**. São Paulo: Universo dos Livros, 2016.

FAVORITO, Jhenifer da Silva Lemos; QUINAN, Juliana Maria Corallo. Educação e Nazismo: representações e práticas na sociedade brasileira. **Revista Interações**, [S.L.], v. 14, n. 51, p. 20-43, 2019. Disponível em: <revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/17345>. Acesso em: 23 maio 2022.

FERRAZ, João Grinspum. **Ordem e Revolução na República de Weimar**. 2009. 165 f. Tese (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-22022010-115028/pt-br.php>>. Acesso em: 20 set. 2022.

FERREIRA, Enilson Macedo. **Filosofia: A filosofia na história e a história da filosofia**. Goiânia: ElShaday, 2014.

FERREIRA, Fernando Manholer. **O Ensino da Matemática utilizado como ferramenta ideológica da Alemanha Nazista**. 2017. 34 f. Tese (Licenciatura em Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://ead-campus.spo.ifsp.edu.br/pluginfile.php/87912/mod_resource/content/1/Fernando%20Manholer%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOBBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista (1922-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, p. 47-89, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbhe/v09n01/v09n01a03.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2022.

GAROTTONI, Bruno; LUISA, Ingrid. Você sabe o que é fascismo? Entenda o termo. **Abril [online]**, 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/voce-sabe-o-que-e-fascismo-entenda-o-termo/>>. Acesso em: 08 out. 2022.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1/5>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

GOMES, Kelly Caroline dos Santos. **“Os Jovens Servem ao Führer”**: a Juventude Hitlerista no Terceiro Reich (1933-1945). 2019, 67 f. Tese (Licenciatura em História) - Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis. Disponível em: <https://www.academia.edu/39711366/_OS_JOVENS_SERVEM_AO_F%C3%9CHRER_a_Juventude_Hitlerista_no_Terceiro_Reich_1933_1945_>. Acesso em: 10 out. 2022.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?** *In*: Textos seletos. Edição Bilingue. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-116.

_____. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KOCH, H. W. **A Juventude Hitlerista: mocidade traída**. Rio de Janeiro: Renes, 1973.

LACERDA, Ricardo. Quem foi Josef Stalin, o monstro de aço. **Super Interessante** [online], 2017. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/quem-foi-josef-stalin-o-monstro-de-aco/>>. Acesso em: 18 out. 2022.

LENHARO, Alcir. **Nazismo: o triunfo da vontade**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPEZ, Felipe Sanches; ORTEGA, José Luís Nami Adum; MATTOS, Cristiano. Ensino de ciências como controle do Estado: o caso da Alemanha nazista. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, n. 22, p. 1-26, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/P5RsRypH5kRYVH7kk3Gbx7v/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MARTIRES, José Genivaldo; FRANÇA, Maria Lenilda Caetano; SILVA, Waldinei Santos. A educação em Kant: a intersecção da modernidade e da contemporaneidade. **Revista Humanidades & Inovações**, Palmas, v. 8, n. 60, p. 300-309, maio 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5594/3549>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MICHAUD, Eric. Soldados de uma ideia: os jovens sob o Terceiro Reich. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **História dos Jovens 2: A época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 291-318.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. República de Weimar, suas crises e o Nazismo como alternativa. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 111-133, jan./jun. 2018. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/31432>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MULINARI, Filício. Educação como base para a liberdade: a proposta pedagógica kantiana. **Revista Pólemos**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 1-19, dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/download/11571/10186/20899>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

OKAMOTO, Monica Setuyo. A educação ultranacionalista japonesa no pensamento dos nipo-brasileiros. **Rev. Hist. Educ.** Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 225-243, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/80207/pdf>>. Acesso em 3 nov. 2022.

OLIVEIRA, Semí Cavalcante de. Evolução política e econômica mundial no período das duas grandes guerras. **Revista FAE**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 27-36, maio/ago. 2002. Disponível em: <<https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/viewFile/473/368>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PAZ, Elaine Hatherly. *Mein Kampf*, 2016. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2015, Rio de Janeiro, **Anais eletrônico ...** Rio de Janeiro: Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação). Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lead-producaoeditorial/wp-content/uploads/2015/08/Mein-Kampf.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2022.

PEGLOW, Jaqueline; CHAGAS, Flávia Carvalho. O princípio moral na Ética Kantiana: uma introdução. **Revista Enciclopédia de Filosofia**, Pelotas, v. 2, p. 30-39, mar. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Enciclopedia/article/view/6634>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PEROSA JÚNIOR, Edson José. A ascensão nazista ao poder: o N.S.D.A.P e a sua máquina de propaganda (1919-1933). In: II Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 2009, Londrina, **Anais eletrônico ...** Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Perosa%20Junior%20_Edson%20Jose.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

PORTO, Rayssa; SILVA, Mirthis. Tratado de Versalhes: sanções para a paz? In: HISTÓRIAS E PARCERIAS, 2. 2019, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos ...** Rio de Janeiro: ANPHUR, 2019. Disponível em: <<https://rb.gy/ijjqkd>>. Acesso em 31 ago. 2022.

RECHMANN, Itanaina Lemos. A Eugenia e as Novas Práticas Seletivas Contemporâneas. **Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual**, Salvador, n. 215, p. 1-24, set. 2015. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/5394/3428>>. Acesso em: 14 set. 2022.

REES, Laurence. **O carisma de Adolf Hitler: o homem que conduziu milhões ao abismo**. Rio de Janeiro: LeYa, 2013.

REICH. In: **Priberam Dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa: Priberam Informática, 1988. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/reich>>. Acesso em: 08 out. 2022.

REIS, Tiago. Padrão-ouro: descubra como funcionava esse sistema monetário. **SUNO [online]**, 2022. Disponível em: <<https://rb.gy/xa9jdf>>. Acesso em 03 set. 2022.

ROSA, Leonardo de Ross. **Disciplina, o princípio da educação em Kant**. In: V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 5., 2010, Caxias do Sul, Anais. Caxias do Sul: UCS, 2010, p. 1-11. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/tplcinfefe/eventos/cinfefe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/Disciplina%20o%20principio%20da%20educacao%20em%20Kant.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.

SAES, Flávio Azevedo Marques de; SAES, Alexandre Macchione. **História Econômica Geral**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SALUSTRI, C. A. **Versos de Trilussa**. Tradução de Paulo Duarte. São Paulo: Marcus Pereira Publicidade, 1973.

SBROCCO, Fernando Moreira. **A Alemanha no período entre-guerras: um estudo sobre a hiperinflação e ascensão do Nazismo**. 2011. 67 f. Tese (Bacharelado em Ciências Econômicas)

– Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/121089>>. Acesso em: 22 set. 2022.

SCHAFRANSKI, M. D. A Educação e as Transformações da Sociedade. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas (Applied Social Sciences)**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2784>>. Acesso em: 31 out. 2022.

SHIRER, Willian L. **Ascensão e queda do Terceiro Reich, volume I: triunfo e consolidação (1933-1939)**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, Bruno Luciano de Paiva *et al.* Caminhos para emancipação: o papel da educação em Theodor W. Adorno. **Revista Iniciação Científica Newton Paiva**, Belo Horizonte, n. 7, p. 1-11, maio 2021. Disponível em: <<https://revistas.newtonpaiva.br/inc/inc-07-04-caminhos-para-emancipacao-o-papel-da-educacao-em-theodor-w-adorno/>>. Acesso em: 18 jan, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Victor Leandro; SENA, Daniel Richardson de Carvalho. Kant e Adorno: Educação e Autonomia. **Revista Saberes**, Natal, v. 1, n. 11, p. 170-182, fev. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6487>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

STOPPINO, Mario. Totalitarismo. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gian Franco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1983. p. 1247-1259.

STOPPINO, Mario. Ideologia. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gian Franco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1983. p. 585-597.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKO, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STURMABTEILUNG. *In*: **Britannica**. Britannica: Encyclopaedia Britannica, 2017. Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/SA-Nazi-organization>>. Acesso em 08 out. 2022.

TEIXEIRA, Célia Regina. Currículo escolar: um caso de dominação e reprodução social? Um breve esboço. **Revista Dialogia**, São Paulo, v. 4, p. 115-125, 2005. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/0313/1b6815938cfd95ac186d22e83ee498645061.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

TIBURI, Márcia. Os 100 anos de Theodor Adorno e a filosofia depois de Auschwitz. **Revista Caderno IHU Ideias**, São Leopoldo, n. 11, p. 1-24, 2004. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/011cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

TOOGOOD, Frank Edward; BONFIM, Lucilia Maria Goulart de Andrade. **Motivações para a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial**. 2022. 15 f. Tese (Bacharelado em História) - Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/handle/1/828>>. Acesso em: 05 set. 2022.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. A Primeira Guerra Mundial: Consequências. **Enciclopédia do Holocausto** [online], 2012). Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/world-war-i-aftermath>>. Acesso em 15 mar. 2023.

_____. A “Solução Final”. **Enciclopédia do Holocausto** [online], 2012. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-final-solution>> Acesso em: 13 out. 2022.

_____. Campos de Extermínio: visão geral. **Enciclopédia do Holocausto** [online], 2012. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/killing-centers-an-overview>>. Acesso em: 13 out. 2022.

_____. O Racismo Nazista. **Enciclopédia do Holocausto** [online], 2012. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-racism>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

_____. Os Protocolos dos Sábios de Sião. **Enciclopédia do Holocausto** [online], 2012. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/protocols-of-the-elders-of-zion>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

_____. Sistema Nazista de Campos. **Enciclopédia do Holocausto** [online], 2012. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-camp-system?parent=pt-br%2F11138>>. Acesso em: 13 out. 2022.

VICENTE, Gabriele Alves; WITT, Marcos Antônio. A educação na Alemanha durante o Terceiro Reich e seu papel na doutrinação das crianças e jovens. **Revista Conhecimento Online**, [S.I.], v. 1, p. 71-87, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1179>>. Acesso: 08 nov. 2022.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História para o Ensino Médio: História Geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2001.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, João Bruno. **Olhares da História: Brasil e mundo**. São Paulo: Scipione, 2017.

VIEIRA, Fábio Antunes. O antissemitismo em uma breve perspectiva história: de Roma ao nazismo. **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 1-14, nov. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.17851/1982-3053.13.25.54-68>>. Acesso em: 14 set. 2022.

VIEIRA, João Batista. **“Não é a verdade que importa, mas a vitória”**: Imagens de Adolf Hitler no cinema e na historiografia (1900 – 1945). Cajazeiras, 2017. 69 f. Tese (Graduação em História) – Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras. Disponível em: <<https://rb.gy/z3sg6k>>. Acesso em: 05 out. 2022.

VISENTINI, Paulo Fagundes; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **Manual do Candidato: história mundial contemporânea (1776-1991) - da independência dos Estados Unidos ao colapso da União Soviética**. 3. ed. rev. atual. Brasília: FUNAG, 2012.

ZIEMER, Gregor. **Educando para a Morte**: aspectos da educação nazista. Rio de Janeiro: Calvino, 1943.

ZUCATTO, Giovana Esther. **Transição Hegemônica e Poder Naval**: o declínio inglês e a ascensão dos Estados Unidos na primeira metade do século XX. Porto Alegre, 2015. 81 f. Tese (Graduação em Relações Internacionais) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/140527>>. Acesso em 07 out. 2022.