

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Mosaico de revistas de História publicadas na América Latina | Imagem: Blog [Resenha Crítica](#)

Revistas Brasileiras de História: breve perfil em 2022

Itamar Freitas (UFS); Jane Semeão (URCA); Margarida Maria Dias de Oliveira

Resumo: A revista *Crítica Historiográfica*, ao completar um ano, apresenta uma seção de artigos de revisão e um levantamento sobre periódicos brasileiros de História. Com base nos dados do blog *Resenha Crítica*, analisaram-se 213 revistas ativas entre 2018 e 2022, por meio de inventário descritivo e análise qualitativa de títulos, escopos e editoriais. O estudo revelou forte concentração regional, predominância de instituições públicas e diversidade de critérios para definição como “revista de História”. A pesquisa destaca a especialização temática e institucional, sugerindo maior rigor e amplitude na escolha de periódicos para pesquisa e publicação.

Palavras-chave: periódicos acadêmicos; revistas de História; história da historiografia.

Neste setembro de 2022, a revista *Crítica Historiográfica* completa um ano de existência. Para marcar a data, resolvemos comemorá-la da maneira mais pragmática possível. Em primeiro lugar, criamos uma seção de “artigos de revisão”. Como o nome indica, este será o espaço para a publicação de artigos que inventariem e processem categorias, conceitos históricos e modelos de interpretação que respondam às questões e orientações teórico metodológicas demandadas por pesquisas nos mais diferentes domínios da História. A seção é inaugurada com textos sobre o conceito de Terrorismo, as historiografias que exploram o *Office of Strategic Services* (agência de inteligência dos Estados Unidos) e as ligas contra o analfabetismo no Brasil.

Em segundo lugar, iniciamos uma série de breves publicações que fornecem um perfil o mais abrangente possível da prática da crítica historiográfica publicada em periódicos de História. A primeira delas, como veremos na sequência, apresenta informações sobre o número de revistas de História em circulação no Brasil e, principalmente, sobre os modos pelos quais os periódicos brasileiros estabelecem identidades “históricas”. Nos próximos números, faremos perfis sobre o conteúdo dos dossiês de artigos e, principalmente, da prática de resenhar e revisar a literatura historiográfica.

* * *



Revistas de História são periódicos que circulam, majoritariamente, em suporte eletrônico. Pelos dados do blog [Resenha Crítica](#), e tomando como ponto de corte as revistas que puseram alguma edição em circulação ou mantiveram disponíveis os seu acervos *on line*, inclusive, entre 2018 e 2022, elas totalizam 213. O número pode crescer após a publicação deste texto, mas é por esse critério material e temporal que construímos as informações abaixo.

O que esse número significa é uma incógnita. Em termos de extensão, é provável que representemos 50% do que a América Latina produz no gênero. Infelizmente, não encontramos levantamentos sistemáticos sobre o nascimento e morte de revistas de História no Brasil, nem sobre os critérios que as definiriam como “de história” (ao final, anunciamos o nosso). Mas é possível concluir, no século XIX, existiam menos de uma dezena de revistas do tipo (e que hoje são disponibilizadas eletronicamente, em formato funcional de revista), a exemplo das clássicas *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (1839) e *Revista do Arquivo Público Mineiro* (1895). A taxa de nascimento em duas por ano se manteve até os anos noventa do século XX e foi duplicada na primeira década do atual.

Neste último período (2007/2018), o nascimento de revistas é marcado pela emergência do suporte eletrônico, alcançando o número médio de 10 novos periódicos por ano até declinar aos antigos quatro novos títulos anuais do século passado. Seria a consolidação dos periódicos nascidos na era digital? Não sabemos. É certo, porém, que apenas 9 dessas 213 revistas foram descontinuadas (ou ganharam novo nome e série), como os *Cadernos de História/UFU* (1989/2007), *Textos de História/UNB* (1993/2009), *Trajeto/UFC* (2001/2009) e a *Revista Paraibana de História/ANPUH-PB* (2014-2016).

Observando a distribuição espacial, constatamos que apenas uma unidade da federação não está contemplada neste levantamento. Dentro de cada estado, há concentração de títulos nas capitais. Em alguns lugares, por outro lado, há melhor capilaridade, como na Bahia (que possui revistas em Cachoeira, Caetité, Ilhéus, Vitória da Conquista, além de Salvador),

em Minas Gerais (Ibirité, Juiz de Fora, Montes Claros, Patos de Minas e Uberlândia, além de Belo Horizonte) e no Mato Grosso do Sul (Aquidauana, Coxim, Dourados, Três Lagoas e Cáceres). Há também concentração de títulos no conjunto de estados formado por São Paulo (32), Rio de Janeiro (31), Minas Gerais (22), o que representa 41% do total. Somando esse quantitativo aos títulos do Rio Grande do Sul (17) e do Paraná (16), o número vai a 51% das revistas brasileiras de História disponíveis, convencionalmente, em formato eletrônico.

Aproximadamente $\frac{3}{4}$ desse conjunto está custodiado por instituições do setor público e $\frac{1}{4}$ pelo setor privado, havendo poucas parcerias entre instituições públicas, como a *Revista Veredas da História* (UFBA/UERJ/UFRJ/UFPEL/UnB) e *Crítica Historiográfica* (UFRN/UFS), ou entre instituições públicas e instituições privadas, como a *Jamaxi – Revista de História e Humanidades* (UFAC/ANPUH-AC) e a *História – Questões & Debates* (UFPR/ANPUH-PR).

Esses dados dizem muito sobre os traços diacríticos explicitados pelos editoriais dos números iniciais e descrições de “foco e escopo” de cada periódico. São, predominantemente, revistas armazenadas e/ou apoiadas por instituições do ensino superior público – como a *Revista Antígona*, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), e a *Sertão História*, da Universidade Regional do Cariri (URCA) – ou do ensino superior privado – *Revista Historiador*, da Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). São também custodiadas, armazenadas ou constituídas por associações que congregam pesquisadores de certo domínio acadêmico ou função profissional – *Palavras ABEHrias*, da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e profissionais de áreas do conhecimento – *Revista Brasileira de História*, da Associação Nacional de História (ANPUH). Apenas 4% são de iniciativa discente, a exemplo da *Aedos*, dos alunos de pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e a revista *Em Tempo de Histórias*, dos alunos de pós-graduação em História da Universidade UnB.

O que faz com que uma revista seja reconhecida como “de história”, segundo tal levantamento, não se limita, obviamente, à presença do termo (história) no título, fato verificado em pouco mais de 6% delas. Também não se limita à presença de “história”, “histórico” no nome da instituição proprietária, número que pode chegar a pouco mais de 15%. Os periódicos *AbeÁfrica*, da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-ÁFRICA), e *Revista M.*, produzida pela *Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais* (ABEC) são bons exemplos. *Albuquerque – Revista de História* (outro exemplo), é uma revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Aquidauana), que homenageia a transsexual Camila Albuquerque, assassinada em 15/03/2015, na cidade de Salvador-BA. O reconhecimento, por fim, não se limita à natureza formação dos seus criadores e gerentes, pois vários domínios negligenciados por programas de pós-graduação em História possuem periódicos especializados na historicidade dos seus objetos substantivos. São os casos de: *História da Enfermagem*, do Fórum Permanente de Pesquisadores de História da Enfermagem (FPHE), da *Revista História do Direito*, do Instituto Brasileiro de História do Direito (IBHD), da *Carta Internacional*, revista de História das Relações Internacionais e da Política Externa da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI), e da *History of Education in Latin America*, que congrega pesquisadores da História da Educação, radicados, principalmente, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Enfim, o caráter “de História” das revistas com as quais construímos este perfil é reivindicado por seus diretores, editores e secretários executivos mediante estratégias isoladas ou combinadas.

A revista *Cantareira* (UFF) e a revista *Clio* (UFPR), por exemplo, são simplesmente (1) revistas de ciência (ou da área) da História. Já os periódicos *Perspectiva Histórica* (CEBEP) e *Revista Rumos da História* (IFES) demarcam identidade somente nos (2) títulos, enquanto *Albuquerque – Revista de História* e *Revista Ciências da Religião – e História e Sociedade* vinculam inicialmente identidade apenas no (3) subtítulo. Outros demarcadores frequentemente empregados de modo isolado são: (4) a referência à instituição de custódia (ou proprietária) – *Revista Maracanã*, revista dos professores do Programa de Pós-Graduação em História da UERJ, ao (5) domínio histórico específico (subárea, campo, subcampo, disciplina ou subdisciplina, à depender da chave teórica sugerida por essas palavras) – como *Kwanissa – Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, que foca na história e cultura africana e afro-diaspórica – ou (6) ao objeto intelectual/material privilegiado pelo periódico, como é o caso da *Revista Fontes* (UNIFESP), que explicita o caráter de “instrumento de trabalho para historiadores”.

Os demais casos de identificação combinam, como anunciamos, vários demarcadores entre mais de uma dezena possíveis: (7) o título e o domínio – *História da Historiografia* (UFOP); (8) o título metafórico e a custódia – *Ofícios de Clio*, revista discente vinculada ao Laboratório de Ensino de História e ao Programa de Pós-Graduação em História da UFPEL; (9) o título, o domínio, e a custódia – *Revista de História e Historiografia da Educação*, do Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPUH-BR; (10) o subtítulo e a custódia – *Igualitária – Revista do Curso de História da Estácio BH*; (11) o subtítulo, a custódia e, implicitamente, a área – *Revista Contraponto* (UFPI), periódico do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História; (12) o domínio, a custódia e a destinação a um público multidisciplinar de autores – *Alétheia – Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medievo* (Unipampa), periódico do curso de Licenciatura em História que acolhe a produção de licenciados, pós-graduandos e doutores em História Antiga e Medieval, Filosofia Antiga e Medieval e em Letras Clássicas; e, ainda, (13) a natureza interdisciplinar e a inclusão da ciência da História no escopo, como faz a *Revista Estudos Feministas* (UFSC), que acolhe trabalhos construídos nas áreas da Sociologia, Antropologia, Literatura, Estudos Culturais, Ciência Política, entre outras.

Estamos longe de esgotar as possibilidades analíticas do inventário continuado disponível no blog [Resenha Crítica](#). Mas já é possível afirmar que os periódicos classificados como “de História” estão sob a responsabilidade de profissionais das ciências humanas, sociais, naturais, biológicas e das matemáticas. A holística rubrica “História”, como vimos, é minoritária, ou seja, os periódicos estão cada vez mais especializados na historicidade de objetos os mais diversos em tempo, espaço e natureza, a exemplo do Gênero Mulher e do Partido Político, da Ciência e da Religião, da Morte e da Saúde, da América e do Brasil, do Medievo e do Tempo Presente, do Rural e do Urbano, das Ideias e dos Intelectuais, dos Acervos de Museu e de Arquivos, das Fontes, da Comparação e da Crítica. Essa capilaridade, diversidade e quantidade de objetos/títulos sugere que, na condição de leitores e autores, podemos observar os periódicos de História um pouco além do que indica a nova classificação do Qualis, no momento de selecionar um título para a publicação do artigo, da resenha, da entrevista ou da fonte comentada e, principalmente, no início das nossas necessárias revisões de literatura. A representatividade na citação não pode andar distante da exaustividade da consulta.

Autores



Margarida Maria Dias de Oliveira é doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da UFRN. Publicou, entre outros trabalhos, *Dicionário do Ensino de História* (2020), em coautoria com Marieta e Morais Ferreira, e *Formação dos professores de História: os desafios de uma profissão em processo de reinvenção*. ID Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5565266295414497>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8542-4173>; E-mail: margaridahistoria@yahoo.com.br.



Itamar Freitas é doutor em História (UFRGS) e em Educação (PUC-SP), professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em História, da Universidade Federal de Sergipe, e editor do blog *Resenha Crítica*. Publicou, entre outros trabalhos, *Uma introdução ao método histórico* (2021) e “Objetividade histórica no Manual de Teoria da História de Roberto Piragibe da Fonseca (1903-1986)”. ID Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5606084251637102>. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0605-7214>; E-mail: itamarfreitasufs@gmail.com.



Jane Semeão é doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e editora do blog *Resenha Crítica*. Um “oásis” chamado Cariri: Instituto Cultural do Cariri, natureza, paisagem e construção identitária do sul cearense (1950-1970) e “O que a Austrália tem nos ensinar?” O Tempo Presente nos programas de História produzidos pela Australian Curriculum and Assessment Authority – ANCARA (2008-2013). ID LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5231907042464544>; ID: <https://orcid.org/0000-0001-6804-1640>. E-mail: janesemeão@globo.com.

Para citar este artigo

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de; SEMEÃO, Jane. Revistas Brasileiras de História: breve perfil em 2022 *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, p.1-5, set./out, 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Joãozinho da Goméia | Imagem: [Brasil de Fato](#)

Sabedoria que conquista espaços – Resenha de *Joãozinho da Goméia*, organizado por Inês Gouveia, Andrea Mendes, Nielson Bezerra e Marlúcia Santos de Souza

André de Jesus Lima (SME/Eunápolis-BA/UFSB)

Resumo: *Joãozinho da Goméia*, organizado por Inês Gouveia, Andrea Mendes, Nielson Bezerra e Marlúcia Santos de Souza, busca resgatar a memória e relevância do Babalorixá baiano. Peca pelo uso limitado de fontes orais e autores africanos. Destaca-se pela abordagem metodológica e riqueza iconográfica e histórica.

Palavras-chave: Joãozinho da Goméia; Candomblé; afrodíaspóra; decolonialidade; memória.

O livro *Joãosinho da Goméia* é obra organizada sob o olhar de quatro pesquisadoras/es. Trata-se de uma coletânea voltada à memória, à palavra e à honra de um dos mais importantes nomes do Candomblé brasileiro: Joãosinho da Goméia. Babalorixá baiano do século XX, João Alves Torres Filho (seu nome de batismo) deixou um legado de conhecimentos afrodiaspóricos e lutas em prol do povo negro e para os saberes de uma religião que extrapola os limites impostos pelo pensamento opressor da colonialidade. Os quatro organizadores da obra – Inês Gouveia, Andrea Mendes, Nielson Bezerra e Marlúcia Santos de Souza –, especialistas nas áreas de Museologia, Patrimônio e História, se dedicam aos estudos sobre a África e suas influências no Brasil, observando como as implicações da africanidade são vistas, ressignificadas e vividas por nós brasileiros no cotidiano.



O livro é organizado em doze capítulos na forma de artigos escritos por pesquisadoras e pesquisadores que se debruçaram sobre a vida de Joãosinho da Goméia, observando a densa atmosfera cultural e religiosa negra que esta figura impôs à visibilidade do Candomblé no Brasil. Estes capítulos são divididos em duas partes. A primeira, intitulada “Memória e Representatividade”, abarca os seis primeiros capítulos e atrai o leitor para um plano imersivo na vida e na pessoa de Joãosinho da Goméia, evidenciando um homem negro envolvido com a causa cultural de seu povo e de seu tempo, conquistador dos espaços de luta e poder em prol de uma visão positiva de sua crença e suas práticas sociais e religiosas. Autoras e autores evidenciam um

sacerdote que atuava nas múltiplas representatividades: homem negro, homoafetivo, artista e Babalorixá. É possível observar que qualquer tentativa de compreender Joãosinho da Goméia sem se atentar a estes marcadores será em vão, pois em todas as suas ações de vida enaltecia os valores e as lutas que a ideologia dominante cristã e heteronormativa ao seu redor repudiava, e por isso se tornou um ícone da luta e resistência subalterna de sua época.

A segunda parte da obra, “A Memória e a Cidade”, percorre o trajeto de vida de Joãosinho da Goméia, de seu nascimento na Bahia até sua fixação no Rio de Janeiro, quando se consolida enquanto o sacerdote conhecido pelo grande público. Assim, os seis últimos capítulos versam sobre as dimensões que seu conhecimento e sua imagem tomam frente ao espectro social a partir da segunda metade do século XX pelos trajetos físicos e ideológicos que percorreu em sua vida. Os textos evidenciam que os espaços por onde o Babalorixá adentra atestam sua grandiosidade contributiva aos estudos afrobrasileiros dentro das esferas da religião, da política e da academia, demonstrando um conhecimento ancestral que justifica e reforça as lutas por igualdade e reconhecimento no seu presente vivenciado que atinge e ressoa no nosso presente com as mesmas realidades de outrora.

As duas partes da obra, como vemos são ricas em informações textuais e estímulos visuais, tendo em vista análises iconográficas que transportam quem lê para a atmosfera afroreligiosa de Joãosinho da Goméia. Contudo, apresentam algumas imperfeições que devem ser destacadas. Em primeiro lugar, o diálogo com as fontes orais poderia ter sido mais aprofundado, trazendo a voz do sacerdote para dialogar energeticamente com determinadas partes da obra. Uma riqueza maior de detalhes poderia ter sido vislumbrada caso as transcrições fossem analisadas em seu teor social e mítico, trazendo para o campo de visão as narrativas africanas por trás do conhecimento litúrgico explicitado pelo sacerdote em suas falas, entrevistas e cânticos transcritos. Assim, chegamos, então, a um segundo ponto frágil da obra: a decolonialidade. Trazer a voz do sacerdote, após meio século de sua morte, é permitir um espaço de diálogos para levantar questões sobre poder e posicionamento de sujeitos nos discursos, observando como a palavra ancestral africana se

descortina por meio das ações e falas de João da Gomeia. Neste sentido, as obras de referência a alguns textos nem sempre pertencem ao panorama decolonial de análise, o que por vezes desliza no poder argumentativo em debater as temáticas afrodiaspóricas que poderiam ir para além do crivo de análise acadêmica. Uma maior abertura para a utilização de autoras e autores africanos poderia ter sido feita, pois muito se perde em riqueza de informações ao se tratar de conteúdos que ressoam aspectos de uma África que se fazia viva em Duque de Caxias.

Essas imperfeições, contudo, não retiram o mérito da obra, sobretudo no que se refere ao tratamento metodológico dos textos. Os doze artigos escritos por pesquisadoras e pesquisadores que pertencem aos eixos pós-coloniais e decoloniais de pesquisa sobre Joãozinho da Gomeia oferecem um panorama rico em fontes para compor o quadro de informações relativas às contribuições do sacerdote para a história e memória da religiosidade negra de Duque de Caxias, do Rio de Janeiro e do Brasil. Neste ínterim, destaco a multiplicidade de estímulos textuais e iconográficos que se prestam a trazer um pouco da vida e obra do Babalorixá e ativista da causa negra João Alves Torres Filho. São fontes extraídas de jornais e revistas da segunda metade do século XX, que trazem o Sacerdote enquanto um construtor e defensor de narrativas contra-hegemônicas de seu período. Fontes orais também são evidenciadas por meio de transcrições de entrevistas realizadas no final da década de 1930 e início dos anos de 1940, contidas no acervo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP.

Mas, a obra fala também de um artista. Um homem a frente de seu tempo na vida, na fé e nos palcos. Por isso, fontes midiáticas também são analisadas, apresentando trechos de entrevistas em jornais, rádios e outros meios de comunicação. Desta feita, trazem um homem negro sobrevivente e perpetuador das memórias e lutas negras no Brasil do século XX, propagador de seus ideais. Um homem que se fez conhecido e respeitado pelo grande público.

No que diz respeito à religião, a análise de todo o acervo litúrgico de sua Casa de Axé efetuada pelos autores demonstra a preocupação em desvendar os mistérios da tão afamada “Gomeia”. Por isso, são analisadas as indumentárias utilizadas em seus ritos e festividades, buscando compreender não apenas ritualística que o Candomblé de Caboclo da Gomeia trazia, mas principalmente suas proveniências antropológicas e sociais em um Brasil marcado pelos domínios ideológicos da colonialidade.



Cena ritual no Terreiro da Gomeia | Imagem: [Brasil de Fato](#)

Vale ressaltar que todas as fontes descritas acima são interpretadas à luz de referenciais teóricos como os conceitos de oralidade, memória e patrimônio. Para tal, as autoras e

autores se valem de métodos diversificados, como a análise do discurso, principalmente no que se refere às fontes midiáticas. Outro método adequadamente utilizado é da história oral, considerando um acervo rico e denso de entrevistas e gravações de falas e cânticos, ícones dos quais alguns capítulos se debruçam a fim de estudar a trajetória de Joãozinho da Goméia. Ancorada em fontes escritas, a metodologia de análise documental também se faz presente na obra, evidenciando a riqueza de informações contidas em documentos e manuscritos conseguidos no Instituto de Estudos Brasileiros, agregando valor aos estudos sobre os entornos físicos e ideológicos do Babalorixá, a saber a cidade de Duque de Caxias e na localidade da Goméia.

Ancorada nessas metodologias, a obra cumpre a proposta descritiva e analítica em compreender as multifacetadas personas que João da Goméia possuía frente a sua realidade de homem negro que percorreu longas estradas no século XX. Assim, de modo geral, *Joãozinho da Goméia* é uma obra que atende ao que o tema propõe: evidencia um personagem engajado na sobrevivência da arte e cultura negra por meio da conquista dos espaços de poder e conhecimento, reinventando ambientes e ressignificando os espectros pelos quais o Candomblé era observado no século XX. Difusor do Candomblé de Caboclo no sudeste brasileiro, Joãozinho da Goméia foi criticado em sua época por alguns estudos antropológicos que buscavam ancoragem para os estudos das religiões afrobrasileiras nas tradições do Candomblé de Ketu. A obra demonstra a firmeza do personagem em defender *seu locus* enunciativo, a potência de um Candomblé a sua maneira, e uma luta pelo reconhecimento de sua ótica sobre a religiosidade que acreditava e vivia. As visões do Sacerdote ressoam na atualidade, mostrando um viés anticolonial de análise sobre a força e a resistência de saberes centrados em uma perspectiva negra de poder.

Assim, o livro aqui resenhado contribui em muito para os estudos afrodiaspóricos nos temas que concernem à oralidade no Candomblé, bem como aos assuntos relacionados às lutas das religiões afrobrasileiras pela sobrevivência. Também é possível utilizar-se de partes da obra para os estudos sobre gênero nas religiões de matrizes africanas e com isso dialogar sobre questões de poder, influência e liderança das instâncias afroreligiosas do século XIX e XX, sendo assim uma importante e potente obra para ser utilizada dentro e fora dos espaços acadêmicos.

Sumário de *Joãozinho da Goméia*

Joãozinho da Goméia: um criador de brasis | Inês Gouveia, Andrea Mendes, Nielson Bezerra, Marlúcia Santos de Souza

Parte I. Memória e representatividade

1. João da Goméia – pedrinha miudinha, lajeiro tão grande nos estudos brasileiros | Inês Gouveia e Izi Ferro
2. O narrador João da Goméia/Tata Londirá: azuelando e encantando para além das narrativas coloniais | Jackeline Rodrigues Mendes e Marta Ferreira
3. “Na mata tem morador”: da presença e saber Caboclo no Brasil encantado de Joãozinho da Goméia | Luiz Rufino
4. João da Goméia: Enfrentamentos contra-hegemônicos e midiativistas do Rei do Candomblé | Ricardo Oliveira de Freitas
5. Guerra no Candomblé: Os bastidores da disputa por poder entre os filhos de santo de Joãozinho da Goméia (1971-1972) | Andréa Nascimento

6. Rumbeiras, travestis e a Goméia: Desafios à territorialidade masculina | Rodrigo Daniel Hernández Medina

Parte 2. A Memória e a Cidade

7. João e o mar: da Bahia de Todos os Santos à Baía de Guanabara | Andrea Mendes

8. A Cidade e Joãozinho da Goméia nos anos de 1950 e 1960 | Marlúcia S. Souza

9. Joãozinho da Goméia, Memória e Patrimônio: Os usos do acervo do Instituto Histórico da CMDC | Tania Amaro e Antônio Augusto Braz

10. Rastros e lastros da presença de Joãozinho da Goméia no Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias | Adriana Batalha dos Santos

11. Duque de Caxias e a Goméia: memória, patrimônio e os usos do passado | Eliana Laurentino e Nielson Bezerra

12. Dimensões da memória em Tata Londirã: o Canto do Caboclo no Quilombo de Caxias | Gabriel Haddad Gomes Porto, Leonardo Augusto Bora e Vinícius Ferreira Natal

Sobre os Autores

Resenhista



André de Jesus Lima é mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB – Campus Sosígenes Costa / Porto Seguro). Também é graduado em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XVIII / Eunápolis). Atua no ramo de pesquisa voltado ao protagonismo negro nas esferas de conhecimento, com ênfase nos estudos sobre as religiões e religiosidades afrobrasileiras. Tem experiência como professor de História e Filosofia da Rede Estadual de Ensino da Bahia. ID Currículo LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/9054331029753368>; ID ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-0532-8913>; Redes sociais: instagram:

@andrelimonada; E-mail: andrelima_ajl@yahoo.com.br.

Para citar esta resenha

GOUVEIA, Inês; MENDES, Andrea; BEZERRA, Nielson; SOUZA, Marlúcia Santos de (Org.). *Joãozinho da Goméia*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. 308p. LIMA, André de Jesus. O Pai de Santo de Caxias. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, ago./set., 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Beatriz Nascimento | Imagem: [AdUFRJ](#)

Por uma história antirracista do Brasil – Resenha de *Uma história feita por mãos negras*, de Beatriz Nascimento, organizado por Alex Ratts

Antônio Fernando de Araújo Sá (UFS)

Resumo: *Uma história feita por mãos negras*, organizada por Alex Ratts, reúne textos de Maria Beatriz Nascimento com foco na história do negro no Brasil. O livro carece de aprofundamento metodológico em algumas análises. Destaca-se pela crítica à democracia racial, valorização dos quilombos e contribuição à historiografia decolonial.

Palavras-chave: Maria Beatriz Nascimento; quilombo; democracia racial; história da historiografia; negritude.

Nascida em Aracaju (SE), Maria Beatriz Nascimento (1942-1995)^[1] produziu reflexões diversas e dispersas em artigos, entrevistas, roteiros cinematográficos sobre a história do negro no Brasil, ganhando visibilidade no debate historiográfico no país, nos últimos anos, por conta da publicação de seus textos em livros (Ratts, 2006; 2021), reveladores da atualidade de suas ideias sobre as relações raciais e de gênero. Graduada em História, em 1971, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ela contribuiu, decisivamente, para a rearticulação do movimento negro no Rio de Janeiro, seja “participando das reuniões no Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), situado na Universidade Cândido Mendes (UCAM)”, seja criando coletivos como o Grupo de Estudos André Rebouças (GTAR), na Universidade Federal Fluminense (UFF). Ela cursou especialização em História do Brasil, na Universidade Federal Fluminense, ingressando no Mestrado Acadêmico, sem concluí-lo (Pinn; Reis, 2021, p. 3). Em 1995, o curso de Mestrado na Escola de Comunicação, na UFRJ, sob a orientação de Muniz Sodré, foi interrompido, abruptamente, por sua morte prematura. Grande parte dessa experiência de vida e trajetória acadêmica está no livro *Uma história feita por mãos negras*, organizado por Alex Ratts, e lançado em 2021.



A recuperação de suas ideias está vinculada à emergência das perspectivas decoloniais dos estudos de gênero e de raça no contexto da presença de governos de centro-esquerda no Brasil, entre 2003-2016, haja vista que os atuais “estudos sobre escravidão, o movimento social e operário, o tempo presente, a memória, a história da historiografia, dentre outras”, estão em conexão, consciente ou não, com as “pautas que emergiram da luta pela redemocratização no país, desde a década de 1970” (Pereira, 2022, p.31).

Se as questões por ela levantadas, nos anos 1970 e 1980, encontraram pouca reverberação no meio acadêmico, a emergência das lutas antirracista e feminista, nas últimas décadas, tornou imprescindível retomar seus escritos esparsos, especialmente em um contexto negacionista da violência da escravidão e da nefasta “ideologia de gênero”, por parte da extrema direita, em que transparecem formas radicais e perigosas de fundamentalismos (Pereira, 2022, p.68).

Ao pensar o Brasil em suas inter-relações com Europa e África, Beatriz Nascimento estabeleceu uma “crítica da colonização, afinada com os processos de descolonização política e contra o colonialismo cultural” (Ratts, 2021, p. 18). Para a historiadora, “a dominação ocidental se encarregou não só de usar fisicamente seus dominados, mas também, sob forma de ideologia, impregnou-os de seus hábitos, de seus fins, de sua moral”. Para além da escravidão, a historiadora propunha a inclusão da história vivida na escritura da história do negro no Brasil. Não mais como a Etnografia e a Sociologia, mas escrever “a nossa história, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os negando”. Assim, o negro se veria como partícipe da formação nacional e não como vítima. Ao mesmo tempo, desconstruía a ideia de que, apesar de se achar europeu, o brasileiro era tão miserável e “inculto” quanto seus escravos. Nessa contestação da ideologia dominante da democracia racial vigente, ela clamava pela “fidelidade histórica” para que se estabelecesse o reexame da cultura do negro no Brasil (Nascimento, 2021, p. 50, 45, 54 e 51).

Para a autora, o “preconceito racial contra o negro é violento e ao mesmo tempo sutil”. Ele “existe latente e muitas vezes vem à tona nas relações entre nós mesmos”. As agressões advindas da “senzala ainda presente” se transformavam em recalques de uma história ainda não escrita, “ainda não abordada realmente”. Por isso, ela afirmava, a história do negro

“ainda está por fazer, dentro de uma história do Brasil ainda a ser feita” (p. 40, 44 e 45). A discriminação racial, continua a autora, tem relegado os negros aos lugares mais baixos da hierarquia social, sendo que a “herança escravista sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra”. No processo de modernização social no Brasil, esse segmento permaneceu nos empregos tradicionais, como doméstica, ou como operária industrial, por falta de acesso à educação. Ao mesmo tempo, a exploração sexual da mulher negra, originada pela colonização e moral portuguesas, se perpetuava “em estereótipos de que sua capacidade sexual sobrepuja a das demais mulheres” (p. 58 e 61).

Criticando a expressão “democracia racial”, forjado por Gilberto Freyre, a escritora interpelava: “Se somos parte integrante de uma democracia racial, por que nossas oportunidades sociais são mínimas em comparação aos brancos?” (p. 66) Citando Robert Conrad, seus escritos interrogavam por que, após “cem anos desde a libertação dos recém-nascidos, milhões de seus descendentes ainda lhe veem negada a igualdade de oportunidades imaginada para eles pelos líderes abolicionistas”? (p. 78).

Em sua crítica às relações raciais no Brasil, a intelectual negra escreveu uma resenha sobre a reedição do livro de Luís Luna, *O Negro na luta contra a escravidão* (1976), afirmando a permanência da explicação da “escravidão do africano segundo o velho mecanismo ideológico, o índio”. Para ela, esse argumento é racista, na medida em que se considera os africanos mais aptos ao cativeiro do que os brasileiros nativos. “Qualquer homem é passível de cativeiro” (p. 87 e 92). Entretanto, suas reflexões sobre a história do negro no Brasil se concentravam na “formação social dos quilombos como base de uma interpretação da nação e de mundo” (Ratts, 2021, p. 9), aproximando-se das reflexões de Edison Carneiro na caracterização do quilombo como síntese dialética de um fato novo, que permeou a colonização portuguesa na América, com desdobramentos até o século XIX. “Como seus correlatos na Jamaica e São Domingos, Palmares ameaça o domínio colonial, exigindo uma ação repressora mais severa”, pois os levantes indígenas também se faziam presentes no nordeste daquela época. As reflexões de Nascimento sobre o passado dos quilombos também traziam, no presente vivido, a figura heroica de Zumbi, vivo na memória nacional e “marco em nossa tradição de povo livre” (p.100 e 103).

Ao tomar o quilombo como lugar onde a liberdade era praticada, a historiadora dissertou sobre o Quilombo do Jabaquara, em Santos, já estudado por Clóvis Moura. Para a historiadora, não se pode considerá-lo com o quilombo no sentido de que “não foi organizado espontaneamente pelos ex-escravos, mas por pessoas de fora, inclusive brancas”. Contudo, isso não diminuía a sua importância por “exercer um papel fundamental na consciência histórica dos negros”, mesmo servindo para a função econômica nas docas, na exportação do café (p.105-106).

Em seu diálogo com a historiografia marxista, principalmente a de Eric Hobsbawm, seus escritos caracterizaram os quilombos como “movimentos sociais arcaicos de reação ao sistema escravista, cuja particularidade foi inaugurar sistemas sociais variados, em bases comunitárias”. Desse modo, Nascimento afirma uma “continuidade histórica entre os sistemas organizados pelos negros quilombolas e os assentamentos sociais nas favelas urbanas, assim como nas áreas de economia rural decadente com incidência de população negra e segmentos populacionais de baixo poder aquisitivo pertencentes a outras etnias” (p.118).



Encontro de Kilombos urbanos em Belo Horizonte – MG (2021) | Foto: Leonardo Ramos/CedeFes

É provável que a sua grande contribuição esteja no combate à visão estereotipada da realidade de um “quilombo”, especialmente a representação de quilombolas como criminosos e a designação de “negro fujão”. Para além do caráter de rebelião, a estudiosa projetava o conceito de “paz quilombola” para reiterar o “caráter produtivo” da “estrutura social interna, autônoma e articulada com o mundo externo”. Portanto, o que interessava era o “antes e o depois da guerra dos quilombos”, significando “muito mais a reprodução das formas conhecidas do regime colonial do que reminiscências de organizações sociais africanas”. Segundo a historiadora, “é na *paz* que esse modelo de estrutura social se perpetua como história do Brasil e do negro dentro dela” (p.133, 134 e 137). O quilombo, continua Nascimento, “representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional”. Assim, “o mito da terra prometida – o Quilombo dos Palmares – e edificação do herói Zumbi, civilizador de uma cultura negra, atraem outras codificações que não as já estereotipadas pela tradição e pela história” (p. 167 e 217). É, portanto, nessa perspectiva que o movimento negro vai construir a luta para transformar o dia de morte de Zumbi em data nacional, contrapondo-se ao Treze de Maio.

Em busca da continuidade histórica dos quilombos na contemporaneidade, a historiadora realizou um trabalho de campo, dissertando sobre o Quilombo de Carmo da Mata, em Minas Gerais, por meio da memória oral, da etnografia e da observação participante. Sua investigação preliminar percebeu que a festa do Reinado representava essa continuidade histórica por se tratar de uma “manifestação impregnada de conteúdos simbólicos, no nível dos mitos afro-brasileiros”. As festas de São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e Santa Ifigênia compunham o Reinado, constituindo-se de “ternos – espécie de pequenos exércitos ou batalhões, cada um com seu comandante, sempre negro ou mestiço – que são quatro: da Congada, de Moçambique, de Catupé e do Vilão”. Sua preocupação foi “documentar não só a dramatização como os conteúdos simbólicos do Reinado” (p.141, 143 e 148).

No levantamento dos quilombos em diferentes estados, a historiadora se deparou com aqueles sob a influência de Antônio Conselheiro, no sertão baiano, no final do século XIX, o que possibilitaram uma interlocução fecunda com a obra do historiador conterrâneo José Calasans Brandão da Silva (1915-2001), seguidor das trilhas abertas por Odorico Tavares, nos anos 1940, o inaugurador de uma perspectiva pós-euclidiana de se pensar a Guerra de Canudos. Calasans (1986) considerava que os “vencidos” também têm um lugar na História, recuperando biografias dos conselheiristas como sujeitos históricos.

No trabalho apresentado para a disciplina ministrada por Calasans, no curso de pós-graduação em História do Brasil, na Universidade Federal Fluminense, em 1979, sob o título *O nativismo angolano pós-revolução*, a autora relatou suas experiências após a morte do presidente Antônio Agostinho Neto, em 10 de setembro de 1979, em “um país com sérias possibilidades de não alcançar uma unidade nacional e com vastas possibilidades de ser agredido”. Ali, destacou a importância do literato e do poeta no desenvolvimento do pensamento político angolano, tanto exprimindo sentimentos existenciais, quanto a “fala cáustica e primária da linguagem marxista-leninista”. Como forma de nacionalizar a produção intelectual angolana foi organizada a União dos Escritores Angolanos, preservando-se as diferenças etnolinguísticas e culturais das províncias (Nascimento, 2021, p. 176 e 188).

Já no artigo “O movimento de Antônio Conselheiro e o abolicionismo: Uma visão da história regional”, partindo da ideia de Calasans de que Canudos era o “último quilombo”, a historiadora afirmava que a interpretação da história oficial, sob a ótica do vencedor, não vinculou o movimento conselheirista “à dinâmica temporal e às condições estruturais e conjunturais da região onde ele se deflagrou”, isto é, na crise do escravismo entre 1850 e 1888. Quando Antônio Conselheiro iniciou sua peregrinação pelos sertões da Bahia e Sergipe, vindo do Ceará, “o Nordeste desloca populações escravas para a região Sudeste através do tráfico interprovincial”. Nesse contexto, esse tráfico nas províncias nordestinas possibilitou “o recrudescimento de quilombos, fugas e aglutinações”. A partir do Recenseamento Geral do Brasil de 1872, sua pesquisa constatou que o movimento conselheirista “contou não só com a presença do ex-escravo, mas também com populações pardas e pretas livres, enquanto ele durou” (p. 194, 201, 204 e 210). Assim, segundo a autora, o abandono das populações migrantes nordestinas, seja pelo imigracionismo externo, seja por causas ideológicas de inferioridade racial, possibilitou o desequilíbrio do “próprio sentido de união nacional”, contribuindo para o surgimento de Antônio Conselheiro, que aglutinou “em torno de si os povos sofridos que só encontram uma saída: o estabelecimento de sociedade baseada num sistema tradicional” (p. 208).

A potência da escrita dessa historiadora, agora redescoberta no livro recentemente organizado (e aqui apenas brevemente esboçada), evidencia a superação de se isolar a história de uma parte da humanidade de seu contexto mais amplo, pois os historiadores “devem se posicionar em favor do universalismo”. Por outro lado, vemos que o engajamento pode contribuir para o avanço da historiografia, ao trazer problemas e assuntos que não foram levados em consideração pelo resto da comunidade intelectual à época. Nessa perspectiva, o trabalho de Beatriz Nascimento pode servir para “contrabalançar a tendência crescente de olhar para dentro”, do “autoisolamento da academia”, pois, como apontou Eric Hobsbawm (1998, p.292 154), sem o engajamento, o desenvolvimento das ciências humanas “estaria em risco”.

Referências

RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica*: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

RATTS, Alex. Introdução. NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*. (organização Alex Ratts). Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PINN, Maria Lúcia de Godoy e REIS, João Carlos. Por uma História Negra: a potência teórica do pensamento de Maria Beatriz Nascimento para a (re)escrita da História. *Oficina do historiador*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1 -12, jan./dez. 2021.

HOBSBAWM, Eric. *Bandidos*. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*. (organização Alex Ratts). Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. *Lembrança do Presente*: Ensaio sobre a condição histórica na era da Internet. Belo Horizonte: Autêntica, 2022 (História e Historiografia).

CALASANS, José. *Quase Biografias de Jagunços*: O séquito de Antônio Conselheiro. Salvador: CEB/UFBA, 1986.

Sumário de *Uma história feita por mãos negras*

Introdução

Parte I. Intelectualidade, relações raciais e de gênero

1. Por uma história do homem negro
2. Negro e racismo
3. A mulher negra no mercado de trabalho
4. Nossa democracia racial

Parte II. Escravidão, fugas e quilombos

5. Escravos a serviço do progresso
6. A incensada princesa
7. Conselhos ao príncipe
8. Conceitos ultrapassados
9. Escravidão
10. Zumbi de *Ngola Djanga* ou de Angola Pequena ou do Quilombo dos Palmares
11. O Quilombo de Jabaquara

Parte III. O quilombo como sistema alternativo

12. Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: Dos quilombos às favelas
13. Quilombos: Mudança social ou conservantismo?
14. Quilombo e memória comunitária. Um estudo de caso
15. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra
16. O nativismo angolano pós-revolução
17. O movimento de Antônio Conselheiro e o abolicionismo: Uma visão da história regional

Parte IV. Movimento negro e cultura

18. Daquilo que se chama cultura
19. Atualizando a consciência
20. Carta de Santa Catarina
21. A mulher negra e o amor
22. A luta dos quilombos: Ontem, hoje e amanhã
23. Eram deuses os negros da “Pequena África” do Rio de Janeiro
24. *Kilombo*

Notas

Bibliografia

Fontes

Nota

[1] Agradeço a Joyce Silva, estudante do curso de graduação em História da UFS, por ter me despertado para a importância de conhecer a obra de Beatriz Nascimento.

Resenhista



Antônio Fernando de Araújo Sá é doutor em História pela Universidade de Brasília (UnB), professor do Departamento de História e do Mestrado em História da Universidade Federal de Sergipe e editor da *Ponta de Lança*— Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura. Publicou, entre outros títulos, *Rio Sem História? Leituras sobre o Rio São Francisco* (2018) e *Entre sertões e representações: ensaios e estudos* (2021). ID Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4761668150681726>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6496-4456>; E-mail: fernandosa1965@gmail.com.

Para citar esta resenha

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*. (organização Alex Ratts). Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 272p. Resenha de: SA, Antônio Fernando de Araújo. Por uma história antirracista do Brasil. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, p.11-17, set./out. 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Museu de Arte Sacra de São Cristóvão – SE | Imagem: [Abrajet](#)

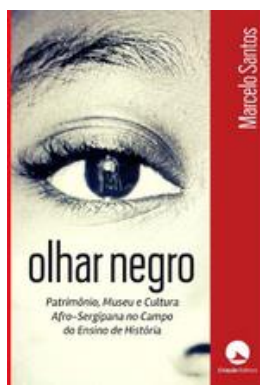
Negritude no museu – Resenha de *Olhar Negro: patrimônio, museu e cultura afro-sergipana no campo do ensino de História*, de Marcelo Santos

Joceneide Cunha (Uneb)

Resumo: *Olhar Negro: patrimônio, museu e cultura afro-sergipana no campo do ensino de História* (2021), de Marcelo Santos, propõe estratégias pedagógicas para aplicar a Lei 10.639/03. Falha ao não explicitar objetivos didáticos e habilidades escolares. Destaca-se pela metodologia do “objeto gerador” e valorização do patrimônio afro-sergipano.

Palavras-chave: Marcelo Santos; ensino de História; cultura afro-brasileira; museu; patrimônio.

A Lei 10639/03 tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, ampliando os desafios para o professor que deve pensar meios para implementação desse dispositivo, associando-o a outras temáticas e incorporando outras metodologias. Alguns autores defendem que uma maneira, para isto, é repensar o currículo que precisa ser de(s)colonizado. O professor Marcelo Santos, no seu *Olhar Negro: patrimônio, museu e cultura afro-sergipana no campo do ensino de História* (2021), nos presenteia com um grande passeio envolvendo esses quatro campos: Ensino de História, História, Cultura Afro-brasileira e Patrimônio. Assim, a obra é uma grande contribuição para os professores de História e demais interessados na lida com o patrimônio cultural, pois por meio dela vemos as irmandades, as devoções preferidas como a citada Nossa Senhora do Rosário e percorremos os corredores do Museu de Arte Sacra da bela cidade de São Cristóvão, em Sergipe. Assim, podemos aprender e refletir sobre novos meios de ensinar História e Cultura Afro-brasileira.



O trabalho é estruturado em três capítulos, além de introdução e considerações finais. No primeiro – “O museu como recurso didático: museologia e historiografia na prática do ensino da cultura afro-brasileira” –, Santos descreve as possibilidades do Museu de Arte Sacra de São Cristóvão (MASC) enquanto recurso didático para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, por meio dos objetos musealizados e das Irmandades que atualmente se encontram no acervo da instituição. Santos dialoga com alguns autores das áreas da Museologia e do Patrimônio, a exemplo de Cristina Bruno e Maria Célia Teixeira. Para isso, discorre sobre a história dos museus e sobre o museu como um espaço de educação escolar e não escolar, enfatizando a importância sobre o primeiro. No segundo capítulo – “Novos caminhos: patrimônio religioso e a cultura afro-sergipana” –, a meta de Santos é elaborar um itinerário por meio de igrejas que, inclusive, abrigaram Irmandades na cidade de São Cristóvão, tendo como referência espaços que contribuam com o ensino de Cultura Afro-brasileira. Lembra ao professor a necessidade de uma visita prévia e coloca algumas questões para a reflexão sobre a viabilidade da visita de estudos. Ele insere no Itinerário a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, Nossa Senhora do Amparo, Igreja da Ordem Terceira e o Convento do Carmo, Igreja de Nossa Senhora da Vitória, Irmandade da Santa Casa da Misericórdia e Igreja e Convento de São Francisco. Esse percurso seria realizado antes de o discente entrar no MASC, abrigado na Igreja da Ordem Terceira de São Francisco. O autor justifica o motivo da presença de cada instituição no itinerário pela história do templo ou ainda por alguma imagem que esteja no MASC. No entanto, o Templo de Nossa Senhora da Vitória merecia uma melhor dedicação na justificativa. Santos conclui o capítulo afirmando que, por meio do itinerário proposto, é possível observar, na cidade, registros da vivência da população afro-sergipana, e que essa é também uma atividade “sensorial”. O autor também poderia ter inserido as praças no itinerário já que Serafim Santiago menciona locais em que mulheres negras vendiam seus quitutes.

No terceiro e último capítulo – “A cultura afro-sergipana no Museu de Arte Sacra de São Cristóvão” –, o autor nos estimula (e até provoca) a pensar o MASC como um espaço de guarda e que expõe objetos ligados a vivências religiosas dos afro-sergipanos. Ele traça uma sugestão de roteiro no MASC para que o professor utilize esse espaço como um lugar de ensino da história e cultura afro-brasileira, pensando no museu e suas peças como objetos geradores. O autor usa a perspectiva de Francisco Régis Lopes Ramos que dialoga com a pedagogia de Paulo Freire e, assim, cria narrativas e reflexões sobre esses objetos, pensando sobre o poder dos objetos sobre os corpos (Ramos, 2016). Nesse capítulo, o autor aponta a

importância de um setor educativo dentro do museu para construir essa relação com o professor(a) e denuncia que o museu em pauta está paralisado. Usando o discurso de Dom Luciano Cabral do Arte, aponta que o MASC foi criado para salvaguardar os bens artísticos e religiosos construídos em de Sergipe.

O autor selecionou algumas imagens no itinerário do museu para serem refletidas com os alunos e sugere algumas questões que podem nortear a visita, “Quais as Memórias e Histórias dos Afro-sergipanos o MASC pode revelar? Quais são os objetos que podem ser identificados como pertencentes às irmandades de negros e pardos? Como eles estão expostos?” (p.108).

As imagens escolhidas pertenciam a Irmandades de Homens Negros, a exemplo da Nossa Senhora do Rosário que pertencia à irmandade do mesmo nome, em São Cristóvão. O autor propõe que os alunos descrevam as imagens, reflitam sobre a materialidade e construam análises utilizando os conhecimentos que já possuíam sobre a temática. Dessa maneira, por meio do itinerário citado e o uso de diversas imagens, como as de Nossa Senhora da Boa Morte, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito é possível uma reflexão sobre a memória e a história da população negra que viveu em Sergipe. Com essa medida, ele problematiza o dominante discurso sobre a homogeneidade da identidade religiosa dos sergipanos, apesar de, em alguns momentos do livro, restringir a população negra que residia em São Cristóvão.



Imagens do acervo do MASC: São Benedito, foto de Marcelo Santos, Jesus Atado e Nossa Senhora do Rosário, foto de Alan Santana | Imagens: (Santos, 2021, p.13-14 e p.28)

Nas considerações finais, Santos ressalta que a sua proposta de ensino de História da Cultura Afro-sergipana por meio da Cidade de São Cristóvão e do MASC traz um aspecto pouco explorado na cena educacional: a experiência das irmandades religiosas como conteúdo substantivo para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira. Possivelmente, um objetivo não explicitado pelo autor (além de mostrar a cidade e o museu como possibilidade para o ensino de história e cultura afro-brasileira) é fazer refletir sobre a identidade católica sergipana e, quiçá, a identidade sergipana, sobre a sua multiplicidade, a diversidade de experiências no tempo e espaço (que incluem a de homens e mulheres africanos e seus descendentes) e o quanto essas experiências são pouco abordadas nos discursos dos museus que, no entanto, pode ser trabalhada pelos professores de história, causando fissuras nessa identidade citada.

O trabalho de Santos se encaixa perfeitamente na tendência dos estudos que pensam Educação Patrimonial e Ensino de Cultura Afro-brasileira nos últimos anos. Em relação

aos do Ensino de Cultura Afro-brasileira, percebemos uma difusão e uma ampliação do pensar o ofício do ser professora e professor de História. A emergência dos Mestrados Profissionais em História ajuda, efetivamente, (re)pensar a formação continuada do nosso ofício. A área de Ensino de História possibilitou o estudo e uso de outras metodologias de ensino, outras teorias do currículo, em suma, de diferentes maneiras de ensinar e aprender História. Nesse campo, o uso do patrimônio tem sido pensado e utilizado como fonte histórica e objeto de ensino, contribuindo para rastreamos os passos dos que viveram em outros tempos bem como para pensarmos memórias e identidades coletivas, incluindo a de homens e mulheres negras. Até mesmo nos já antigos Parâmetros Curriculares, o Ensino de História deveria contribuir para a formação de cidadãos, sendo, para tanto, imprescindível o respeito à diversidade, o conhecimento das nossas festas, aspectos da religiosidade bem como o respeito às diferenças. Com isso, os diversos patrimônios ganham grande importância nesse processo de ensino e aprendizagem. Por meio deles, podemos perceber rastros da religiosidade, das festas e outros elementos da cultura, acompanhados de sua diversidade. Bom exemplo é o culto a Nossa Senhora do Rosário e a Nossa Senhora da Boa Morte, em São Cristóvão, que (segundo Serafim Santiago, 2009) ocorria com a participação de homens e mulheres negros distintos. Esse culto é oportunamente bem lembrado por Santos em seu trabalho.

Contudo, para que tais dispositivos, inclusive os citados nos referidos Parâmetros, sejam realmente cumpridos naquilo que mais beneficiam a inclusão e o respeito à diferença, é necessário que reforcemos os benefícios que o livro de Marcelo Santos pode trazer à prática de Educação Patrimonial e o cumprimento da lei 10.639/03, sem descurar dos aprofundamentos nos pontos em que penso serem necessários. Dos benefícios do livro, destaco a contribuição de pensar um museu que custodia em seu acervo peças ligadas ao catolicismo para o ensino de História e Cultura afro-brasileira. O autor associa algumas dessas peças à presença de africanos e crioulos nas terras sergipanas, às imagens de Nossa Senhora do Rosário ou, ainda, a de São Benedito. O autor também faz associações entre alguns grupos culturais a exemplo das Taieiras e as Irmandades de Homens Pretos. No livro, vemos itinerários que podem facilitar o trabalho de um professor de História para cumprir os fins citados acima.

Dos pontos que o autor não pensou ou pensou e não concretizou, creio ser necessária que o leitor refletir sobre qual seria a sua perspectiva de ensino de História e para qual série seu produto (assim, eu leio seus itinerários) foi pensado. Importante perceber as passagens em que Santos abordou as habilidades a serem desenvolvidas ou ampliadas pelos alunos, a partir das suas estratégias, mas que poderiam estar melhor declaradas e exemplificadas com maior intensidade. Outro ponto a ser pensado pelo provável usuário do trabalho de Santos é a possibilidade de relacionar o conteúdo substantivo formal (personagens, acontecimentos, processos, lugares etc.) prescrito nos currículos nacional e local aos objetivos do seu produto, o acervo do MASC e as finalidades da sua proposta de ensino de Cultura Afro-brasileira.

Numa visão de conjunto, enfim, ressalto que poucos trabalhos sobre os museus de arte sacra no Brasil percebem os indícios das devoções das populações negras. Marcelo Santos apresenta, por meio da metodologia do “objeto gerador”, a possibilidade de ensinar e pensar Cultura Afro-brasileira nesses espaços, nos direcionando a refletir sobre os indícios da História da população negra e suas religiosidades. O livro contribui para os professores e professoras pensarem algumas habilidades, competências e itinerários formativos colocados na Base Nacional Curricular Comum, sobre políticas afirmativas e diversidade. Por fim, espero que professores de História e o público geral sintam-se convidados a ler

este livro e caminhar, com o professor Marcelo, pelas ruas de São Cristóvão olhando suas igrejas, casarões e o espaço expositivo do Museu de Arte Sacra.

Sumário de *Olhar Negro: patrimônio, museu e cultura afro-sergipana no campo do ensino de História*

Prefácio

Introdução

1. O museu como recurso didático: museologia e historiografia na prática do ensino da cultura afro-brasileira

1.1. Um museu, outros museus: da negação ao esboço de inclusão

1.2. O Museu como dispositivo pedagógico

1.3. O ensino da religiosidade afro-brasileira através dos objetos musealizados

1.4. O museu e o conhecimento histórico sobre a religiosidade afro-brasileira

2. Novos caminhos: patrimônio religioso e a cultura afro-sergipana

2.1. Itinerário possível

2.2. Preparando-se para a viagem

2.3. Justificando o itinerário

3. A cultura afro-sergipana no Museu de Arte Sacra de São Cristóvão

3.1. O Museu

3.2. O Roteiro

3.3. A exposição e a problematização

3.4. As imagens de São Benedito e de Nossa Senhora do Rosário

3.5. As imagens de Santo Antônio

3.6. A imagem de Nossa Senhora da Boa Morte

3.7. Nossa Senhora do Desterro e a produção historiográfica

3.8. Provocação de uma Imagem: Senhor Atado

Considerações finais

Referências bibliográficas

Documentos

Resenhista



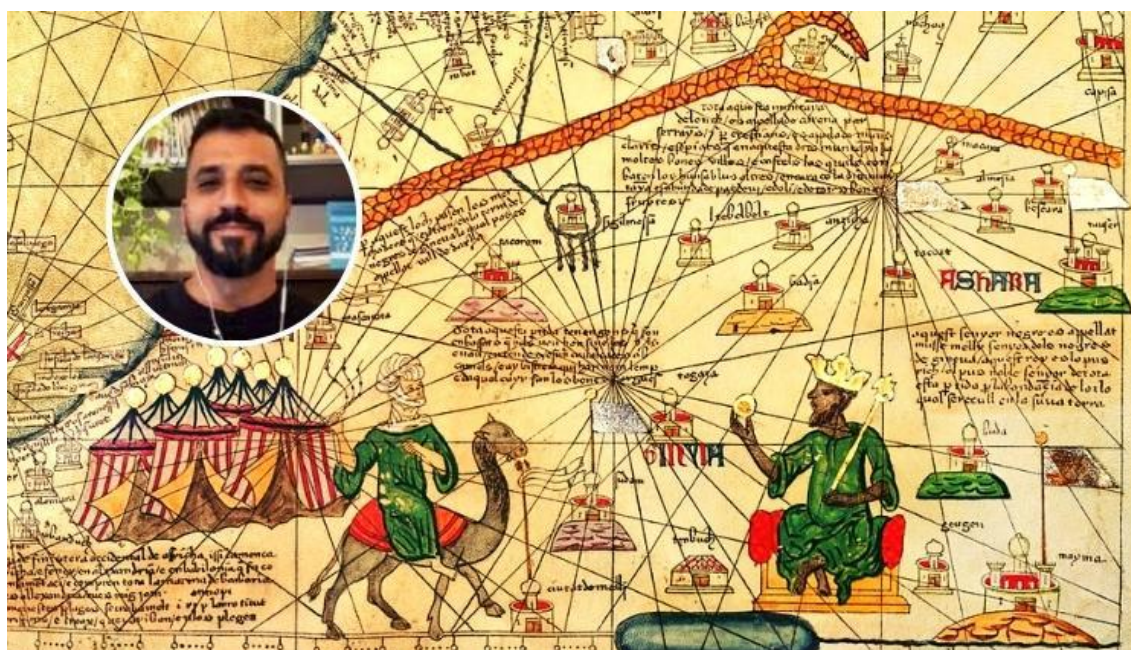
Joceneide Cunha é doutora em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e especialista em História das Populações negras e diáspora africana. É professora da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e publicou, entre outros trabalhos, *Negras(os) da Guiné e de Angola: nações africanas, vivências e sociabilidades em Sergipe (1720-1835)* e *Um olhar sobre as Irmandades do Rosário dos Homens Pretos nas terras sergipanas (1750-1835)*. Redes sociais: @joceneidecunha; ID Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1288315938800671>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7728-676X>; E-mail: jocunha@uneb.br.

Para citar esta resenha

SANTOS, Marcelo. *Olhar Negro: patrimônio, museu e cultura afro-sergipana no campo do ensino de História*. Aracaju: Criação, 2021. 144p. Resenha de: CUNHA, Joceneide. Negritude nos museus. *Crítica Historiográfica*, Natal, v.2, n.7, p.18-24, set./out. 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Banner da conta de Renato Souza no LinkedIn. Catalan Map of Europe and North Africa, presented to Charles V of France in 1381, de Abraham Cresques | Imagem: [Meisterdrucker](#). No detalhe, Renato Fontes de Souza | Imagem: [LinkedIn](#)

Professor como curador/mediador – Resenha do Livro *Objetos Digitais de Aprendizagem: uma nova abordagem para o ensino de história*”, de Renato Fontes de Souza

Daniel Da Silva Costa (SEC-BA/UFS)

Resumo: *Objetos Digitais de Aprendizagem* (2021), de Renato Fontes de Souza, visa orientar professores na seleção crítica de recursos digitais para o ensino de História do Brasil. Peca por falta de exemplos práticos em definições técnicas. Destaca-se pela proposta didática clara, roteiro avaliativo eficiente e posicionamento pedagógico crítico.

Palavras-chave: Renato Fontes de Souza; ensino de História; objetos digitais; curadoria docente; tecnologia educacional.

O livro *Objetos Digitais de Aprendizagem: uma nova abordagem para o ensino de história* foi escrito por Renato Fontes de Souza e publicado no ano de 2021, pela Editora Dialética. Como o

próprio título sugere, o livro discute o uso de objetos digitais de aprendizagem, entendidos como recursos digitais que podem servir de ferramentas didáticas e apoiar a prática pedagógica de professores e alunos dentro e fora da sala de aula tradicional, a exemplo de animações, vídeos e jogos. No livro, o autor questiona: quais critérios os professores de História podem empregar para selecionar objetos de aprendizagem de História do Brasil para o Ensino Médio? Seu objetivo, contudo, não é indicar objetos digitais, mas sim, apontar os parâmetros que os professores de História podem usar para selecionar objetos digitais de aprendizagem que subsidiem o ensino/aprendizagem de História do Brasil no Ensino Médio, ajudando na construção de uma prática docente significativa para o aluno.



Renato Fontes de Souza é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e docente de História na educação básica há mais de 15 anos. A obra é o resultado de pesquisa de Mestrado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e está disponibilizada tanto na versão impressa quanto na digital. Nesse formato, organiza-se em quatro capítulos, subdivididos em vários tópicos e subtópicos (além da introdução e apresentação do problema, objeto e objetivos da pesquisa).

Na introdução, o autor se limita a apontar os fatores que o levaram a trabalhar com o tema, comentando sobre sua trajetória no ensino de História na educação básica e as problemáticas observadas ao longo dos seus tempo de docência da disciplina. No tópico seguinte – “Problema, Objeto e Objetivo” –, o autor discute o maciço uso das tecnologias de informação. De início, começa a definir, por meio de revisão de literatura, os desafios que permeiam o ensino de história na atualidade, bem como problemáticas que impedem ou dificultam a introdução de recursos digitais nas aulas de História. Na sequência, dedica um tópico para apresentação do problema. O questionamento tem origem na constatação de que, não obstante o fato de as tecnologias digitais ocuparem espaço de ressignificador de posição na sociedade e dos documentos que tratam da educação brasileira darem importância central à incorporação das tecnologias para o processo de ensino/aprendizagem, muito pouco é feito diante da enorme possibilidade de ações pedagógicas com o uso das tecnologias digitais de informação e conhecimento. Para o autor, tal fato decorre principalmente do pouco espaço que a temática ocupa tanto na formação inicial quanto continuada de professores. Em seguida, no tópico “Objeto e Objetivos da pesquisa”, o autor apresenta a questão-problema que motivou a pesquisa: quais critérios os professores de História podem empregar para selecionar objetos de aprendizagem de História do Brasil para o Ensino Médio? A partir dessa questão, o autor expõe os objetivos geral e específicos do trabalho. Além dessa exposição do problema e dos objetivos, nesse tópico, o autor faz ainda um breve resumo de cada um dos quatro capítulos.

No primeiro capítulo – “Referencial Teórico” –, por meio de revisão de literatura, o autor define Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) bem como os principais elementos presentes em tais recursos que, juntos, ajudam no processo de ensino/aprendizagem. Ele defende os ODAs como importante arma na democratização do ensino e do conhecimento. Logo na sequência, o autor vai abordar a importância da formação docente (tanto continuada quanto inicial) voltada ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC), afirmando que essa formação ainda é praticamente ignorada nos cursos de formação de professores. Nesse ponto, o autor defende que a formação do professor deve ter como objetivo não só a alfabetização digital do docente. A formação prepara o professor para o domínio técnico dos recursos, mas deve objetivar,

principalmente, o domínio crítico da linguagem tecnológica, capacitando-o em curador dos recursos a serem utilizados.

Ainda no primeiro capítulo, o autor discute as formas pelas quais as políticas públicas e os documentos orientadores do currículo nacional, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) têm abordado a inserção dos conteúdos digitais nos materiais didáticos e nos currículos da educação básica. Nesse sentido, o autor demonstra que a inclusão de objetos digitais já se constitui uma das preocupações basilares dos documentos orientadores do currículo nacional, a exemplo da BNCC, que em seu artigo 7º, estabelece que os currículos das escolas devem “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender”. Nesse mesmo sentido, o autor demonstra que os editais do PNLD, desde 2014, têm feito a inserção de objetos digitais. Para ele, essa presença dos objetos digitais de aprendizagem nos materiais de História, produzidos pelo PNLD, tem impulsionado a produção de variadas ferramentas de ensino e de aprendizagem por meio de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Não obstante esse fato, o autor tece forte crítica à maneira incipiente pela qual os recursos digitais são usados na prática, bem como a falta de incentivo à mudança na formação do professor, por parte do poder público, e ao uso do recurso, por parte do professor, com a manutenção da perspectiva tradicional da história narrativa.

No segundo capítulo (o mais breve da obra) – “Método e Procedimento de Pesquisa –, o autor trata do método de pesquisa adotado, apontando os procedimentos empregados na pesquisa documental, na formulação dos critérios que integraram o roteiro avaliativo desenvolvido e apresentado no terceiro capítulo. Com tal fito, apresenta o roteiro para a coleta dos dados de pesquisa, baseada na metodologia da pesquisa qualitativa, adotando como orientação filosófica o pensamento crítico-dialético que, de acordo com o autor, tem como objetivo: “revelar as contradições e os dinamismos que envolvem os sujeitos históricos na organização social e política” (p.76). Assim, para realização da pesquisa e confecção do roteiro avaliativo, o autor consultou dois repositórios (Rede Internacional Virtual de Educação e o Banco Internacional de Objetos Educacionais ambos disponíveis no Portal do professor) de onde selecionou os exemplos de objetos digitais de aprendizagem assim intitulados: “Era Vargas” e “Princesa Isabel e o 13 de maio – desconstruindo a interpretação oficial da abolição da escravidão”.

O terceiro capítulo é o mais importante da obra, haja vista que é nele que se cumpre o objetivo da pesquisa, isto é: a apresentação de roteiro avaliativo para a curadoria/escolha de objetos de aprendizagem de História do Brasil. Para este fim, o autor declara que, na seleção dos ODA, é fundamental observar: aspectos conceituais (a abordagem de ensino e os conceitos históricos adotados pelo ODA); aspectos pedagógicos (se ODA prima pela análise crítica das fontes, se privilegia uma aprendizagem significativa, além de disponibilizar ferramentas para professores e alunos); aspectos Técnicos (indexação ou capacidade de os ODA serem reutilizados em diferentes contextos por meio do uso de banco de dados); recuperabilidade, característica que permite a disponibilidade das informações em arquivos digitais, podendo estar separados ou combinados em segmentos, como coletâneas e pastas; acessibilidade, que permite observar a marca democratizante e inclusiva do ODA, pois garante o acesso a pessoas com restrições físicas (recursos como audiodescrições, variação de tamanho da cor e contrastes das fontes e suporte técnico); interoperabilidade ou capacidade de operar em diferentes meios. Facilitando essa tarefa por parte dos professores, o autor disponibiliza um roteiro composto por quatro tabelas com os critérios a serem observados em cada um desses aspectos. Para demonstrar a aplicação

desse roteiro, o autor usa imagens ilustrativas com *prints* das diversas páginas dos mencionados repositórios digitais. Além disso, faz uma abordagem histórica do ensino de História, sintetizando a trajetória do Brasil Colônia até os dias de hoje, oportunidade em que faz uma análise da legislação educacional atual, buscando entender como tem se dado a relação entre a cultura digital aplicada à sala de aula e as diretrizes e políticas públicas de educação no Brasil, tal qual o PNLD, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC.

No quarto capítulo, o autor apresenta as conclusões da pesquisa e aponta questões que podem ser abordadas em um futuro trabalho, dando destaque para a seguinte problemática: no tocante à formação inicial de professores, quais são os desafios para formarmos professores como curadores digitais?

Como conclusão principal, vale destacar a sua afirmação de que os recursos digitais são grandes aliados na promoção e multiplicação do conhecimento, na medida em que favorecem o contato entre saberes, ideias, acontecimentos e pessoas para além das barreiras físicas e temporais, permitindo a comunicação em múltiplas linguagens e incentivando troca de conhecimento que conduzem a uma aprendizagem significativa; na mesma esteira, favorecem a democratização do ensino.



Impressão digital do mundo. Ilustração do vetor: [Dreamstime](#)

Além disso o autor declara que a tecnologia por si só não é capaz de transformar a educação ou contribuir para um ensino significativo, haja vista que do mesmo modo que elas ajudam, em alguns momentos e contextos, podem se transformar em obstáculos; sendo assim, o autor aponta para o papel protagonista do professor, que deve assumir uma posição de curador, escolhendo e utilizando recursos digitais de maneira crítica e que favoreça a autonomia do aluno.

Dessas conclusões, teço uma consideração avaliativa. Acredito que faltam exemplos práticos quando da definição, por exemplo, de “Objetos Digitais de Aprendizagem e suas características (Reusabilidade, granularidade, interoperabilidade e recuperabilidade). algo que deixaria o trabalho mais rico, uma vez que facilitaria o entendimento por parte dos leitores que pouco ou nada conhecem sobre a temática da obra.

O livro, contudo, é uma leitura de suma importância não só por professores/pesquisadores de História que estudam a temática do uso dos recursos digitais no ensino de História, pois não se limita a tratar dos recursos digitais, defendendo importantes posições políticas e pedagógicas, ao longo da obra. Destaco, por exemplo, a explicitação dos limites tecnologia na transformação das práticas educativas e na solução dos seus problemas, havendo situações nas quais ela pode até se constituir em um obstáculo ao fazer pedagógico. Assim, o autor defende que devemos entender os recursos digitais como uma ferramenta que

precisa do olhar crítico do professor, colocando o docente em uma posição de destaque não do ponto de vista tradicional daquele que transmite informações, mas sim numa posição de mediador entre as informações e o aluno, trabalhando como um curador que atua na seleção, crítica, validação e disponibilização dos objetos digitais de aprendizagem. Essa posição é importante porque rompe com a ideia de que basta introduzir recursos digitais para fazer uma educação significativa.

Outro ponto destacável da postura adotada pelo autor é sua defesa incisiva do rompimento da perspectiva da História baseada em narrativa, defendendo assim que devemos nos apropriar dos recursos digitais que favoreçam um ensino baseado em uma História problema, estimulando a participação ativa do aluno e permitindo que este se reconheça nos temas trabalhados na disciplina. Nesse sentido, o autor não apenas cobra, mas aponta como fazer isso, fornecendo, em seu roteiro de avaliação presente no terceiro capítulo, os critérios que, se forem observados no processo de seleção dos recursos digitais, podem levar a este ensino baseado em uma História que rompa com a perspectiva meramente narrativa.

Assim, a obra cumpre com muito êxito o prometido nos objetivos, apresentando o roteiro de avaliação de objetos digitais de aprendizagem, constituindo-se em um verdadeiro manual de como selecionar e utilizar recursos digitais e tecnológicos levando-se em consideração não apenas o formato ou a questão estética, mas sim, os aspectos pedagógicos, conceituais e técnicos. A obra estimula o professor a selecionar objetos digitais por meio de um método portador de intencionalidades (democratizar informações, favorecer o protagonismo do aluno e desenvolver um ensino de História amparado na crítica), empregando os objetos digitais como uma ferramenta de aprendizagem significativa e socialmente transformadora. Nesse mesmo sentido, a obra se destaca ainda pela maneira como expôs o roteiro avaliativo, no terceiro capítulo, empregando muitas imagens (além de uma tabela intuitiva), demonstrando o passo a passo para seleção de um ODA de História, desde a página inicial do repositório, aos mecanismos de filtro até chegar ao tema desejado. Esses recursos orientam, na prática, como observar os aspectos conceituais, pedagógicos e técnicos que o autor havia definido anteriormente. Por fim, é importante destacar, também, a maneira clara e didática pela qual o autor conseguiu definir conceitos que não são tão comuns ao vocabulário de professores de História, como por exemplo o conceito de Objetos Virtuais de Aprendizagem, granularidade, metadados e interoperabilidade.

Sumário de *Objetos Digitais de Aprendizagem: uma nova abordagem para o ensino de história*

Introdução

Problema, objeto e objetivo

1. Referencial teórico

1.1. Objetos Digitais de Aprendizagem

1.2. Avaliação dos Objetos de Aprendizagem

1.3. Objetos de Aprendizagem de História: recursos tecnológicos e possibilidades pedagógicas

1.4. O papel do PNLD na oferta de Objetos Digitais na Educação Básica

1.5. Recursos Educacionais Abertos

1.6. Formação docente e TDIC

- 1.7. Ensino, Tecnologia e Curadoria
- 2. Método e procedimento de pesquisa
- 2.1. Roteiro de investigação
- 3. Coleta e análise dos dados
- 3.1. Ensino de História na contemporaneidade
- 3.2. Roteiro para a análise dos objetos digitais de aprendizagem de História do Brasil para o Ensino Médio
- 3.3. Proposta de roteiro avaliativo
- 3.4. Aplicação do roteiro avaliativo para ODA de História do Brasil
- Conclusões
- Sobre as características dos repositórios analisados
- Sobre as características pedagógicas dos ODA analisados
- Referências

Resenhista



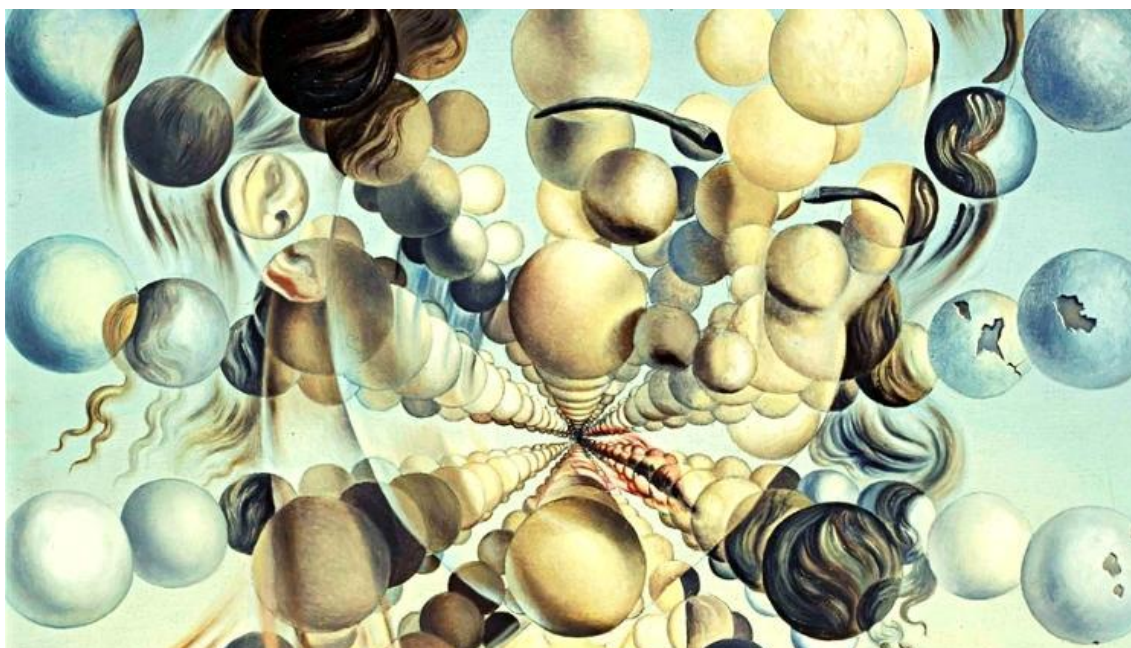
Daniel da Silva Costa é mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). É professor de História na Escola Estadual Maria Leide de Oliveira e no Colégio Estadual José Lourenço de Carvalho, ambos localizados no município de Jeremoabo-BA. Entre outros trabalhos, publicou “Os Antecedentes Do Conflito De Canudos: a imprensa, as elites agrárias e a construção do medo.” <https://docplayer.com.br/54231661-Os-antecedentes-do-conflito-de-canudos-a-imprensa-as-elites-agrarias-e-a-construcao-do-medo.html>. ID: Currículo LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7966130351513150>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6706-5648>; Instagram: danielcosta.96; E-mail: daniel.costa113@academico.ufs.br.

Para citar esta resenha

SOUZA, Renato Fontes de. *Objetos digitais de aprendizagem*. Belo Horizonte: Dialética, 2021. 165p. Resenha de: COSTA, Daniel da Silva. O professor de História como curador/mediador. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, set./out., 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Detalhe de capa de Ensino de História mídias digitais e o uso das imagens nos livros didáticos Imagem Galatea of the Spheres, de Salvador Dalí (1952)

Outras formas de expressão – Resenha de *Ensino de História: mídias digitais e o uso das imagens nos livros didáticos*, organizado por Patrícia Cavalcante, Raimundo Nonato Castro e Leonardo Castro Novo

Luís Felipe Gomes Valcácio (UFRN)

Resumo: *Ensino de História: mídias digitais e o uso das imagens nos livros didáticos* (orgs. Patrícia Cavalcante, Raimundo Nonato de Castro e Leonardo Castro Novo) visa discutir práticas docentes e metodologias visuais. É superficial em alguns textos, mas destaca-se pela pluralidade temática, interdisciplinaridade e conexão entre teoria e prática.

Palavras-chave: ensino de História; mídias digitais; livro didático; História Social; metodologias ativas.

O livro *Ensino de História: mídias digitais e o uso das imagens nos livros didáticos*, organizado por Patrícia Cavalcante, Raimundo Nonato de Castro e Leonardo Castro Novo, é uma coletânea de experiências de diferentes profissionais do ensino. O livro é organizado em dois capítulos que trazem os relatos e ideias dos autores sobre o ensino presencial e as imagens nos livros didáticos, discutidos de forma plural, de modo a possibilitar um diálogo entre leitor e escritor.



Ambos os capítulos têm sua origem nas discussões da 12.^a edição do Encontro de História da Associação Nacional de História (ANPUH-Pará), em formato virtual sob o tema: “Passado e Presente: os desafios da história social e do ensino de história”. Realizado entre os dias 2 a 4 de dezembro de 2020, o evento discutiu as problemáticas ligadas ao ensino e à pesquisa histórica, associados à especialidade da história social.

Cada capítulo é dividido em tópicos, nos quais diferentes autores trazem discussões relacionadas a um tema central. A primeira parte – “Ensino de história presencial mediado no estado do Pará antes e depois da pandemia” – está focada nas experiências de pesquisa e ensino escolar dos autores Ieda Palheta Moraes, Harian Pires Braga e Orinaldo Jorge Monteiro da Silva. Em conjunto, uma segunda parte traz novas discussões, com um viés mais analítico, denominada “Ensino de História e o Uso das Imagens nos Livros Didáticos”, apresentando o trabalho de pesquisa de Jorge Edson, Letícia Costa Silva e Victor Callari. Os textos refletem a pesquisa em diferentes níveis. Há trabalhos em andamento, em fase de elaboração, definidos e, até mesmo, já defendidos por seus autores. Todos estão focados em experiências de docência no ensino de História no estado do Pará, especialmente na utilização de diferentes formas de comunicação como meios metodológicos de ensino.

O primeiro tópico da parte um – “Ensino de História e Violência de Gênero: um estudo de caso em uma escola de Ananindeua/PA”, de Ieda Palheta Moraes – é fruto de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, no programa de pós-graduação em Ensino de História (Profhistória). Utilizando da metodologia de estudo de caso, a autora visa analisar as ocorrências catalogadas de violência de gênero no ambiente escolar. Para isso, emprega conceitos de Dominique Julia (1995), que tratam a escola como um lugar social de cultura própria. A autora investiga a relação entre *bullying* e *Cyberbullying* e os costumes do cotidiano escolar e discute as causas dessas práticas, ou seja, a heteronormatividade compulsória entre os alunos, em que o corpo feminino é objetificado e julgado por seus agressores. Baseando sua análise baseada nos casos ocorridos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio paraense, no município de Ananindeua, e empregando entrevistas com dois professores, uma professora, a diretora e coordenadora da escola, a autora recolhe relatos de casos de violência nas dependências da escola. Por fim, discute a importância do ensino de História no ambiente escolar para combater às desigualdades e promover a valorização e o respeito às diferenças entre os indivíduos.

Com o objetivo de relatar a experiência de participação na Olimpíadas Nacional em História do Brasil (ONHB), no ano de 2020, Harian Pires Braga escreve o segundo texto do livro – “Olimpianos da História: a experiência pedagógica de participação na ONHB em meio pandêmico”. O autor discute as dificuldades e potencialidades dessa experiência de interação em ambiente remoto, em que se permitiu a descoberta e consolidação de laços pedagógicos e da quebra do cotidiano, nessa situação física e psicologicamente caótica que foi o isolamento social. A história é narrada pelo docente a partir da sua participação como orientador de equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. André Tosello, no

distrito do Ouro Verde, região periférica de Campinas/SP, lugar em que conduziu um projeto de Oficina de História para os nonos anos, debatendo sobre fontes primárias e historiografia, ainda em regime presencial. Porém, tudo mudou com o advento da pandemia e a instauração da prática de regime remoto, alterando significativamente o planejamento da disciplina. O docente responsável pelo trabalho mostra as dificuldades sofridas pelos professores e estudantes, como a falta de acesso à internet e equipamentos, o temor de não passar de ano pelos alunos e uma evasão escolar (principalmente observada na EJA). Assim, são postas as metodologias utilizadas para o prosseguimento do cronograma e a viabilização da participação dos estudantes na ONHB. Apesar das dificuldades relatadas, o trabalho possibilitou a interação e aprendizado em conjunto entre os alunos, mesmo remotamente.

A última temática da primeira parte do livro – “O Ensino de História Mediado pelas TIC em uma Escola Pública do Município de Belém-PA: caminhos e desafios”, de Orinaldo Jorge Monteiro da Silva – trata da inserção de recursos e linguagens tecnológicas para uma democratização do acesso ao conhecimento. Utilizando, como exemplo, a experiência do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em uma escola pública no ano de 2017, o autor apresenta as dificuldades na sua implementação em razão de uma carência de estrutura logística, física e de profissionais capacitados na utilização dessas ferramentas que se fazem tão presentes no cotidiano dos estudantes. Destacando as estratégias utilizadas pelos professores para uso das TIC em sua prática pedagógica, ele objetiva contornar esse déficit estrutural e formativo e potencializa os conteúdos, compreensão e formação dos alunos por meio da introdução dessas tecnologias que estimulam novas formas de ensinar e aprender. O autor também mostra que o profissional de História deve partir de uma proposta de trabalho aliada a essa metodologia, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de diferentes habilidades como a criatividade, coordenação motora, percepção visual e auditiva, além de estimulá-lo a cultivar hábitos de pesquisa. O autor propõe a constituição de uma rede de aprendizagem que propicie a construção de conhecimento de maneira colaborativa, intuitiva e interativa, de modo aos envolvidos no processo interagirem, modificarem, produzirem e divulgarem os saberes por meio da TIC.

No primeiro tópico da segunda parte – “Do Roteiro à Arte Final: uma entrevista com Antonio Altarriba” – Jorge Edson se propõe a analisar a obra *A arte de voar*, escrita por Antonio Altarriba Lopes, ex-combatente anarquista que vivenciou guerras e traumas, passando anos exilado e, dando fim a sua vida aos 90 anos de idade. Essa narrativa chegou às prateleiras em 2009, no formato de quadrinho, escrito pelo seu próprio filho Antonio Altarriba e ilustrada por Joaquim Aubert (Kim). Uma história que se passa em cenário Europeu, divulgando e dialogando com importantes eventos históricos do século XX, como a Guerra Civil Espanhola, torna-se, em pouco tempo, um sucesso mundial, premiado em diversas categorias, chegando ao Brasil em 2012, sendo reeditada em 2018. Trata-se de um feito que evidencia o desejo e fascínio popular por conteúdos relacionados a acontecimentos históricos, provado pelo sucesso do quadrinho. Nesse capítulo, Edson também apresenta um guia didático sobre a obra, que proporciona uma leitura analítica da mesma, demonstra o potencial de utilização desse tipo de material, tanto em ambiente escolar como acadêmico, de forma a oferecer um entendimento dos acontecimentos descritos.

“SANKARAWAVE: afrofuturismo e anti-imperialismo em memes”, de Letícia Costa Silva, é o segundo capítulo dessa segunda parte do livro. A autora divide a temática em tópicos, definindo e exemplificando os conceitos de maneira a prover uma melhor compreensão. A autoria inicia pela própria imagem de Thomas Sankara (1949-1987) que, nascido no então

Alto Volta em uma família multiétnica e católica, decidiu se tornar militar, entrando em contato com o marxismo durante a sua formação para a função. Foi preso várias vezes, eleito primeiro-ministro e presidente, sendo assassinado em um golpe. Foi responsável pela renovação política do país e pela fundação da república semipresidencialista de Burkina Faso. O personagem é, hoje, apropriado pela estética Vaporwave, que se utiliza de elementos culturais ocidentais satirizando-os, especialmente em forma de memes que demonstram a insatisfação com a sociedade de consumo e os ideais neoliberais. É uma estética criada em 2010 que depende muito dos meios virtuais, necessitando de um conhecimento específico prévio para os entender, de modo a reafirmar os valores do grupo que os publica sem a necessidade de alcançar públicos novos. Pertencendo a um desses grupos, o movimento do Afrofuturismo mistura as temáticas distópicas e utópicas, apresentando soluções para problemas do sistema capitalista e trazendo visibilidade a personagens e pessoas afrocentradas. O texto destaca histórias e culturas antes ignoradas por uma mentalidade eurocêntrica ocidental. Assim, unindo essas ideias, surge o Sankarawave, microgênero derivado do Vaporwave que busca exaltar a imagem e memória de Thomas Sankara por meio de memes difundidos na internet, que servem como resposta aos conteúdos conservadores, utilizando-se dessa figura revolucionária para combatê-los.

Comentando sobre as diversas revistas que falam sobre o assunto e a forma que lidam com ele, o terceiro texto – “O Holocausto nas Histórias em Quadrinhos”, de Victor Callari – traz as representações desse acontecimento histórico e o esquecimento que ele vem sofrendo. O autor disserta sobre a importância do estudo do Tempo Presente e das representações de narrativas sobre o passado em quadrinhos, declarando que a Segunda Guerra Mundial se torna cada vez mais distante das novas gerações.



Na primeira aparição do Capitão América (1/03/1941), uma série de jovens se alistam no exército norte-americano para combater os nazistas que estão camuflados entre as fileiras norte-americanas | Imagem: Joe Simon, Jack Kirby Marvel/ [El País](#)

Os quadrinhos seriam uma forma de atingir esse público e de recuperar esses eventos, mantendo viva as suas memórias e compondo uma narrativa didática sobre esse passado. Esse tema guarda proximidade com o abordado no primeiro tópico da segunda parte do livro, em que se apresentam as formas como esses acontecimentos são descritos nas obras, bem como a sua função didática.

O último tema discutido no livro é “Como o Desfile da Mangureira (2019) contribuiu para o Ensino de História do Brasil? Um Apontamento Metodológico”, de Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino. No texto, a autora faz análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente sobre a competência de “análise dos processos políticos,

econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.” (p. 103). Demonstrando a necessidade de um ensino de História que transcenda o modelo tradicional (baseado em livros didáticos e na transcrição de conhecimentos), a autora denuncia que, em tal proposta, o aluno não se percebe enquanto sujeito histórico, não conseguindo transferir o conhecimento adquirido para a sua vida prática por causa da desconexão entre o que é apresentado na sala de aula e o que ocorre na sua própria realidade social. Expondo a demanda de um ensino crítico que incorpore diferentes metodologias de ensino para aproximar o conteúdo dos estudantes, a autora propõe oferecer ao aluno a voz ativa na construção do conhecimento. É assim que surge a utilização do desfile vitorioso da G.R.E.S. Estação Primeiro de Mangueira, por meio do qual se mostra a necessidade de estudar a história para além das versões ditas oficiais, difundida no ambiente acadêmico, mas que ainda não atinge a educação escolar em sua totalidade. A autora apresenta, assim, o desfile a partir da consagração de “novos heróis” e novas versões das narrativas, que atinge públicos antes ignorados. Essa estratégia pode ser utilizada pelo docente para a ampliação dos debates e na transmissão do conhecimento, permitindo a compreensão da história do Brasil a partir de outras perspectivas e de outros meios para além da escola.

Como vemos pelos resumos acima, *Ensino de História: mídias digitais e o uso das imagens* nos livros didáticos está muito distante de um mero conjunto de relatos e pesquisas, dado que compõe um discurso maior por meio da contribuição de diferentes autores que fortalecem e edificam os temas propostos em cada uma das duas partes da obra. A obra forma um texto íntegro que se utiliza de diferentes contribuições e fontes para a divulgação científica, dentre elas relatos, imagens, análises de obras e de metodologias, que se encaixam com o propósito de fomentar o debate proposto. A obra também possibilita a composição de uma narrativa que converse tanto com a divulgação acadêmica, quanto a da experiência em sala de aula, por meio das discussões, problemáticas e metodologias apresentadas no decorrer do livro. A obra, por fim, relaciona o saber científico com o ensino de História por meio da experiência, pesquisa e campo de interesse dos autores que a compõem.

De modo geral, portanto, é possível observar a pluralidade, explicitada nas diferentes formas que os autores expõem seus pensamentos, desenvolvem as suas pesquisas e selecionam seus temas. Essa pluralidade é um mérito da obra, que cumpre o seu objetivo de divulgar as problemáticas e metodologias ligadas ao ensino de História. Embora a obra tenha a pluralidade como um mérito, essa diversidade de autores atrapalha em alguns momentos, pois não fornece espaço suficiente para desenvolver as ideias trabalhadas. Ao transformar as pesquisas apresentadas em algo mais superficial, que expõe somente a ideia central ou o objetivo perseguido pelo pesquisador, sem a devida possibilidade de aprofundar os temas debatidos, as temáticas, como a História Social, não são desenvolvidas e apresentadas de maneira satisfatória. Ainda que os autores busquem dialogar com a História Social – trazendo relatos que exploram os conflitos e vivências da sociedade e do ambiente escolar –, essa simplificação dos temas faz com que a narrativa social fique muitas vezes somente como o plano de fundo do desenvolvimento das ideias propostas por quem escreveu. Algo que se resolveria caso em uma nova edição os autores pudessem trazer o seu texto de maneira completa, permitindo cumprir um dos principais objetivos da obra, que é a discussão sobre a relação entre História Social e o ensino de História.

Sumário de *Ensino de História: mídias digitais e o uso das imagens nos livros didáticos*

Apresentação: Os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas | Francivaldo Alves Nunes

Parte 1. Ensino de História presencial mediado, no Estado do Pará, antes e depois da pandemia

Ensino de história e violência de gênero: um estudo de caso em uma escola de Ananindeua/PA | Ieda Palheta Moraes

Olimpianos da história: a experiência pedagógica de participação na ONHB em meio pandêmico | Harian Pires Braga

O ensino de história mediado pelas TIC em uma escola pública do município de Belém-PA: caminhos e desafios | Orinaldo Jorge Monteiro da Silva

Parte 2. Ensino de História e o uso das imagens nos livros didáticos

Apresentação | Raimundo Nonato de Castro e Leonardo Castro Novo

Do roteiro à arte final: uma entrevista com Antonio Altarriba | Jorge Edson

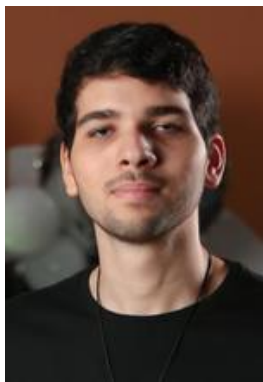
Sankarawave: afrofuturismo e anti-imperialismo em memes | Letícia Costa Silva

O holocausto nas histórias em quadrinhos | Víctor Callari

Como o desfile da Mangueira – 2019 contribuiu para o ensino de história do Brasil? Um apontamento metodológico | Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino

Sobre os autores

Resenhista



Licenciando em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), participa do grupo de pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais e faz pesquisas de iniciação científica na área de Teoria e Filosofia da História. ID Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8777356291306804>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9119-6736>. Instagram: l_felp. E-mail: felipevalcacio19@gmail.com.

Para citar esta resenha

CAVALCANTE, Patrícia; CASTRO, Raimundo Nonato; NOVO, Leonardo Castro (org.). *Ensino de História: mídias digitais e o uso das imagens nos livros didáticos*. Belém, PA: Cabana, 2021. 118. Resenha de: VALCÁCIO, Luís Felipe Gomes. Outras formas de expressão. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, p.30-35 set./out., 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Jörn Rüsen | Foto: Júlio Minasi//[UnB Agência](#)

Um historiador e sua filosofia – Resenha de *Jörn Rüsen: teoria, historiografia e didática*, organizado por Margarida Maria Dias de Oliveira, Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior e Caio Rodrigo de Carvalho Lima

Matheus Oliveira da Silva (UFRN)

Resumo: *Jörn Rüsen: teoria, historiografia e didática* (orgs. Francisco Santiago Júnior, Margarida Oliveira e Caio Lima) visa discutir a obra de Rüsen e seu impacto no ensino de História. Falha ao não explicitar conexões práticas com a educação básica. Destaca-se pela diversidade analítica, dessacralização teórica e profundidade epistemológica.

Palavras-chave: Jörn Rüsen; teoria da História; didática da História; consciência histórica; epistemologia.

Jörn Rüsen: teoria, historiografia e didática, publicado em 2022 pela editora Cabana, reúne os textos do “I Seminário Jörn Rüsen. Um balanço da obra de Jörn Rüsen: teoria, historiografia e didática”, realizado em 2015, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os organizadores da obra são Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior, Margarida Maria Dias de Oliveira e Caio Rodrigo de Carvalho Lima. Seu objetivo, para além de um balanço historiográfico sobre Jörn Rüsen, é fornecer subsídios para pensar o fazer histórico, o ensino de História na educação básica e a formação de profissionais de História em diálogo com a teoria da História.



Neste livro, percebi a existência de três grupos de ideias. No primeiro grupo estão textos do próprio Jörn Rüsen, nos quais expõe suas ideias, então, mais recentes. No segundo conjunto, há uma tendência em recorrer a uma narrativa sobre quem é Rüsen, qual é sua importância para a História e em qual contexto suas ideias ganharam força na Alemanha e no Brasil. Finalmente, um terceiro grupo de textos trata dos que utilizam suas ideias para pensar casos mais concretos.

O primeiro texto, “Sobre alguns fundamentos teóricos da didática da história”, é o registro de conferência de Rüsen. Estes fundamentos afirmam que o pensamento histórico e o conhecimento histórico são e devem estar enraizados na vida prática e que a Didática da História (DH), em sua íntima relação com a Teoria da História (TH), é a ciência da aprendizagem histórica. Ela deve subsidiar profissionalmente o aprendizado da História. Outro fundamento diz respeito à carência sobre as fases de desenvolvimento da consciência histórica. Mas, isto pode ser alargado a partir dos escritos sobre alfabetização histórica e progressão do conhecimento histórico.

Rüsen defende uma história global, que possa ampliar nossa ótica sobre a experiência humana. Sua proposta tem como objetivo muito mais uma reparação cultural do que propriamente uma vontade de conhecer e entender tudo, talvez naquela perspectiva iluminista que muitos poderiam pensar.

Rüsen, com isso, critica a pouca reflexão sobre o que torna a história História e o demasiado foco na narrativa. Sua ideia é que a pluralidade de experiências culturais dos alunos seja levada para a sala de aula e o professor, capacitado pela DH, possa alocá-las dentro de uma experiência humana maior. Portanto, a ideia de uma história global não se traduz na exclusão da alteridade. Ao contrário, ela faz da alteridade o meio para lidar com o outro culturalmente.

Já em seu segundo texto, “Engajamento na perspectiva da meta-história”, Rüsen tenta “corrigir um mal-entendido sobre o que significa o engajamento nos estudos históricos, na historiografia e na cultura histórica e do que ele trata” (p. 71). Sua proposição é que engajamento não está relacionado a objetividade ou subjetividade, nem tampouco a ser ideologicamente partidário ao se fazer História, mas que, se concordarmos que o conhecimento histórico nasce das necessidades de orientação na vida prática, é inevitável não ser um sujeito engajado.

O segundo bloco de textos é aberto por Arthur Alfaix – “História, teoria e liberdade: saudação a Jörn Rüsen”. Segundo ele, conhecer o passado demanda não apenas saber sobre ele, mas possuí-lo, interpretá-lo e mobilizá-lo. Portanto, a liberdade depende do conhecimento que a História pode proporcionar, de onde vem a relação entre a *liberdade* e a sua teoria. Neste ponto reside a principal ideia do texto.

Rüsen tem sua vida definida a partir de três pontos, a saber, sua tese sobre Johan Gustav Droysen, defendida em 1966; seu envolvimento na renovação historiográfica na Alemanha nos anos 1970; e sua mudança de foco, muito influenciada pela cultura histórica, a partir dos anos 1990.

Rafael Saddi, no capítulo “Jörn Rüsen e a didática da história”, ao fazer uma análise do pensamento de Rüsen, acaba por situá-lo, tocando em questões como a diferença entre ele e outros pensadores de sua época; e os motivos que nos levaram (em 2015) a estudar sua teoria. Considerando o contexto no qual estava inserido, na Alemanha dos anos 1960 e 1970, onde a mudança de paradigmas na História contava com historiadores os mais diversos, torna-se muito difícil definir o que é original de Rüsen. Porém, mais relevante para nós seria a segunda questão, mencionada no parágrafo anterior e que, de fato, condiz com um dos objetivos do livro e do evento de 2015, que é pensar a relação entre teoria e ensino. Saddi foi um dos poucos autores que cumpriu bem esta demanda. Segundo ele, no Brasil, “o pensamento de Jörn Rüsen produziu bastante impacto na área do ensino de História. É através dele que a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da História é levada à condição de uma autorreflexão relevante do próprio historiador sobre sua ciência” (p. 124).

Um aspecto que perpassa praticamente todos os textos desta seção é a idealização de Rüsen como o autor da metarreflexão. Os principais conceitos dele se relacionam com a forma cognitiva como narramos, interpretamos e nos relacionamos com o tempo, como é o caso da *consciência histórica*. Contudo, acho positivamente questionável a proposição de Saddi. O ensino de História só construiu uma autorreflexão, no Brasil, a partir de Rüsen? Talvez, o mais adequado fosse dizer que o ensino ganhou novos elementos reflexivos sob os moldes desta didática da História.

Saddi também fez uma precisa análise sobre a recepção de Rüsen, no Brasil, constatando que a não tradução de outros autores faz com que o percebamos como a figura de autoridade para a Didática da História. Sua dessacralização, porém, é feita quando Saddi traz à tona outros nomes que estavam no mesmo movimento na Alemanha Ocidental, chegando à conclusão de que suas ideias são tributárias a este movimento.

A outra razão para o estudo de Rüsen seria o enfrentamento das contingências da vida. Vivia-se o prelúdio do *impeachment* de Dilma Rousseff e os primórdios das *Fake News*, e aqui tem-se a replicação de um modelo esquemático, muito difundido, mas não menos verdadeiro. Resgata-se a origem de Rüsen na crise como ponto de inflexão para o repensar a História e este repensar como uma fenda de onde emerge a Didática da História.

Astor Diehl, no capítulo “A re(li)gião dos historiadores”, retoma o contexto de crise da História na Alemanha para chamar a atenção sobre o nosso contexto (imigrantes, guerras, atentados etc.) e como ele também deveria nos fazer repensar a/na/a partir da História. Sua ideia é que, ao tentarmos criar orientações/reorientar a História, deveríamos “revisitar autores e obras que propunham entender a ciência histórica no processo criativo para o estabelecimento de renovados fundamentos, estratégias de pesquisa e, sobretudo, reorientar os sentidos e funções do conhecimento histórico” (p. 234).

Esta afirmação vem de sua inquietação com o fato de que é possível “redescobrir as possibilidades de diálogos no pensamento histórico de tradições e fundos epistemológicos com dimensões diferentes, porém não menos importantes” (p. 233/34). Por isso, Diehl fez um histórico das mudanças pelas quais a forma de narrar a História passou: do abandono às concepções positivadas do século XIX, da forma materialista até o surgimento das histórias culturais.

É neste sentido que surge Rüsen, como símbolo de uma tentativa de “estabelecer os fundamentos da ciência histórica, os princípios da pesquisa histórica e as formas e funções do conhecimento histórico, como está anunciado nos subtítulos de sua trilogia” (p. 232). Isso dialoga, por exemplo, com o que Saddi fala, também, sobre a diferenciação do pensamento de Rüsen. Assim como Freitas, mais adiante, Diehl aponta a necessidade de dimensionar a obra de Rüsen e seu impacto (no Brasil). É esse também um texto de demandas.

O terceiro bloco de leituras da coletânea inclui, inicialmente, “A recepção da teoria da história de Jörn Rüsen em periódicos brasileiros especializados (2001-2015)”, de Itamar Freitas. O texto pretende analisar a recepção da Teoria da História de Rüsen no Brasil, entre 2001 e 2015, utilizando trabalhos publicados em periódicos de nível A1 e A2. Ao longo do texto, se percebe que *recepção* tem a ver com a forma e o perfil, e não necessariamente com qualquer juízo de valor.

Freitas reuniu 6.000 textos, dos quais 120 fazem menção à Teoria da História de Rüsen – metade dos que o citam estão na revista *História da Historiografia*, sendo a maioria de doutores (83%), seguidos de mestres (14%) e graduados (2%). Esses textos não foram publicados em revistas de Ensino de História e, em sua maioria, são de pessoas ligadas às universidades de Brasília, Goiás e Paraná.

Freitas conclui que não se adotou no Brasil a proposta de transformar em fonte os distintos suportes que se ocupam do passado, que constituem e são constituídos na complexa relação entre *cultura histórica* e *consciência histórica*. Todavia, se incorporou sua noção de *homem*. Isso concorda com o fato, também constatado, de que a maioria dos trabalhos se preocupa em discutir categorias da teoria rüseniana. Finalmente, Freitas ressalta que, ao não observar que Rüsen não é um especialista em aprendizagem histórica escolar, podemos cometer diversos equívocos caso ponhamos suas teses em aplicação direta às questões do ensino. Freitas, acima de tudo, aponta uma readequação do pensamento de Rüsen no Brasil. O que se vê, no entanto, quando ele consegue mapear geograficamente a recepção do autor e de que forma ela se dá, é a construção de uma rede teórica e um ambiente dentro do qual faça sentido reproduzir as ideias de Rüsen. Em outras palavras, sua aceitabilidade é, na verdade, uma construção.

O último bloco de textos do livro inclui Sérgio Duarte, que escreveu “A ação comunicativa e teoria da história: aproximação de Habermas e Rüsen”, comparando Rüsen e Habermas, entendendo que a consciência histórica é um elo entre os dois autores. Duarte defende a compreensão histórica (tipificação da compreensão) das práticas históricas (aquilo que se pode compreender) como forma de racionalização do conhecimento que hoje validamos como História, sem que isso se confunda com uma história da profissionalização, observando as formas de narrar como próprias do seu tempo e investidas de evidências sobre ele e ver nele a realização de uma ação que almejava a compreensão do indivíduo, própria da modernidade.



Jürgen Habermas ajudou a marcar a compreensão da Alemanha pós-guerra | Foto: Picture-alliance/Dpa/S. Pantzartz/DW

Pedro Spinola Pereira Caldas, autor do capítulo “Experiência traumática e conhecimento histórico: reflexões a partir da obra de Jörn Rüsen”, procura pensar questões próprias à modernidade, a partir de Rüsen. Para isso, dialoga com as obras *É isto um homem?*, de Primo Levi, e *Reconstrução do Passado*, de Jörn Rüsen, além de autores como Marx, Weber e Foucault. Ele afirma que a *crise* como paradigma de orientação pode se desvincular de eventos catastróficos, como o Holocausto, e ser concebida no mundo do trabalho, elemento constitutivo da modernidade. Neste ponto, vê-se que Caldas destoa dos demais autores que sempre evidenciam o contexto de crise na Alemanha no qual se deu a gênese da teoria de Rüsen, como se tentasse demonstrar como esta narrativa pode realmente nos servir.

Esta mudança é possível graças a uma outra perspectiva. Tendemos a identificar traumas quando alguém não consegue criar representações (sentido) sobre um determinado passado, mas isso não é verdade. Caldas fala isso porque é normal que tratemos o Holocausto de tal forma, ou seja, impomos a ele a impossibilidade de permitir aos indivíduos a ressignificação, a construção de sentido. Em suma, damos o caráter de crise catastrófica. Assim, a *crise* pode sair da dimensão individual e passar a existir coletivamente. Deveríamos tentar construir “nossa crise” a partir do trabalho. Isso é interessante, porque tentando seguir os moldes da experiência alemã, muito se tentou converter a Ditadura civil militar em nosso Holocausto. Mas, a questão do trabalho pareceu mais latente.

Ana Carolina B. Pereira, em “O formalismo teleológico em Jörn Rüsen: perspectivas sobre a interculturalidade”, faz um contraponto ao pressuposto universalista neokantiano de Rüsen, utilizando as perspectivas decoloniais para reafirmar a possibilidade de criarmos diferentes sentidos por meio do *perspectivismo ameríndio*. Seria necessário apropriar-se não só da organização social, mas da ontologia do pensamento ameríndio. A questão passa a ser como empregar esse pensamento diante de um modelo humanista como o de Rüsen. Mais importante seria, na verdade, respeitar esse pensamento dentro deste grande cálculo da sociedade.

Tanto Caldas como Pereira foram contraditados por Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior, no capítulo “Trauma e mito: questões aos limites em diálogo com a teoria de Rüsen”. Ele estabelece “um debate a partir das ideias de trauma e de mito como fundantes para a escrita e o ensino de história, expandindo a discussão no que se refere aos seus aspectos interculturais” (p. 14). Para ele, o desafio da teoria da história é o como pensar-se historicamente a partir de culturas não-ocidentais.

A obra aqui analisada situa Jörn Rüsen e sua produção, ora academicamente elogiando-o, ora criticando-o. Neste sentido, demonstra um certo amadurecimento das discussões uma vez que a escrita sobre este teórico saiu de uma esfera mais restrita, como a de seus ex-orientandos, e chegou a pesquisadores que se apropriam de suas ideias para pensar suas próprias realidades. Mais do que isso, o livro promoveu algo talvez inédito à época: a dessacralização de Jörn Rüsen. Assim, reafirmou sua não exclusividade na formulação de determinadas ideias, a forma como e por quem ele foi recepcionado no Brasil, quais os verdadeiros pretextos que devem ou deveriam nos direcionar para sua teoria e a demonstração do que faz o historiador, historiográfica e cognitivamente.

Contudo, ao longo do livro não são tipificados os subsídios que se pretende oferecer ao ensino de História, professores e/ou estudante, os quais apenas após a leitura se percebe serem de ordem epistemológica, o que requer uma leitura atenta. Também não há considerações sobre os elos possíveis entre a Teoria da História de Rüsen e o ensino de História, o que seria uma das principais funções sociais da obra. Em decorrência disso, cria-se a necessidade de levar as discussões trazidas pelo livro para campo das práticas ou, antes mesmo, pensar em como fazê-lo.

Outro ponto a destacar é a confusão na constituição do livro como uma obra e a intenção de sua elaboração em relação a seu evento originador. Como explícito na introdução, havia uma clara preocupação em não apenas discutir as ideias de Rüsen naquela época – o que é bem executado aqui –, mas também colaborar na formação de profissionais em relação à sala de aula. Mas, no livro, como esta intenção foi traduzida? A simples replicação de textos que foram escritos para as conferências fez com que esta proposta se desconectasse e acarretasse apontamentos como os feitos no parágrafo anterior. Desta forma, o livro é destinado, em primeiro lugar, para especialistas e, então, para estudante ou professores com certo conhecimento sobre Rüsen.

No que tange as tarefas relativas à Teoria da História, concluímos, a obra cumpre seu objetivo, sem aqui lhe propor tarefas que seriam bem-vindas (embora não estivessem no seu escopo de finalidades): não tratar de uma epistemologia própria/aplicada no ensino ou apresentar aproximações e distanciamentos da forma como podemos pensar o fazer histórico em relação a outras áreas, por exemplo. Há, de fato, a possibilidade de pensarmos, a partir de seus textos, inúmeras questões sobre o fazer/ensinar História. O único deslize, se é que assim posso chamar, parece estar localizado no que já foi comentado a respeito do ensino.

Sumário de *Jörn Rüsen*: teoria, historiografia e didática

Apresentação | Margarida Maria Dias de Oliveira, Francisco das Chagas F. Santiago Júnior e Caio Rodrigo Carvalho Lima

História, teoria e liberdade: saudação a Jörn Rüsen | Arthur Alfaix Assis

Sobre alguns fundamentos teóricos da didática da história | Jörn Rüsen

Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik | Jörn Rüsen

Engajamento na perspectiva da meta-história | Jörn Rüsen

Engagement in the perspective of metahistory | Jörn Rüsen

Ação comunicativa e teoria da história: aproximação de Habermas e Rüsen | Sérgio Duarte

Jörn Rüsen e a didática da história | Rafael Saddi

A recepção da teoria da história de Jorn Rüsen em periódicos brasileiros especializados (2001-2015) | Itamar Freitas

Experiência traumática e conhecimento histórico: reflexões a partir da obra de Jorn Rüsen | Pedro Spinola Pereira Caldas

O “formalismo teleológico” em Jorn Rüsen: perspectivas sobre a interculturalidade | Ana Carolina B. Pereira

Trauma e mito: questões aos limites em diálogo com a teoria de Rüsen | Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior

A re(li)gião dos historiadores: Jorn Rusen | Astor Antônio Diehl

Posfácio | Margarida Dias

Índice remissivo

Autores

Resenhista



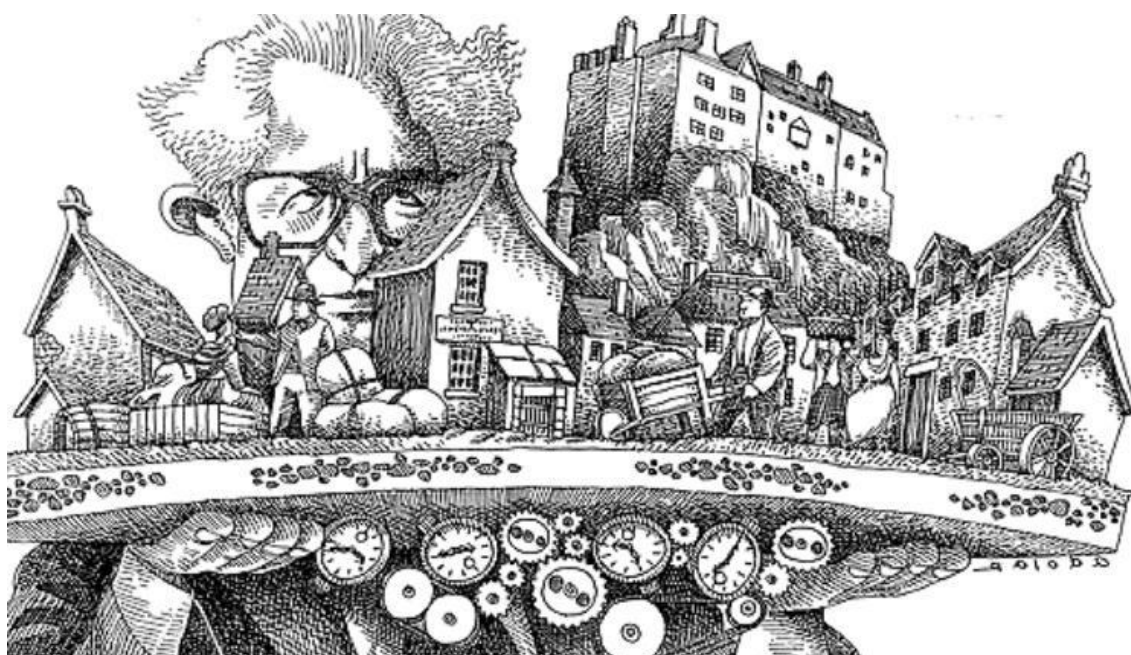
Matheus Oliveira da Silva é mestrando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Publicou, dentre outros trabalhos, “O(s) campo(s) do ensino de História, histórico, perspectivas e desafios: entrevista com o professor Itamar Freitas”, “Progressão do conhecimento histórico: um olhar sobre a produção brasileira (2014-2019)” e “Progressão do conhecimento histórico na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular”; ID Currículo LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3007492193190479>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5928-6977>; E-mail: matheos_oliveira@hotmail.com.

Para citar esta resenha

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas F.; LIMA, Caio Rodrigues Carvalho. *Jörn Rüsen: teoria, historiografia e didática*. Ananindeua: Cabana, 2022. 268p. Resenha de: SILVA, Matheus Oliveira. Para ler Jörn Rüsen. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, set. 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Fernand Braudel | Imagem: [Instituto Braudel](#)

História como ciência – Resenha de *Introdução aos estudos históricos*, de Lílían Lisboa Miranda

Bruno da Silva Santana (EEXII-AL/ProfHistória/UFS); Kátia Maria S. Leite (Amadeus/SE/ProfHistória/UFS)

Resumo: *Introdução aos estudos históricos*, de Lílían Lisboa Miranda, visa apresentar conceitos e correntes da historiografia a estudantes iniciantes. Nota-se a ausência de introdução, conclusão, índice remissivo e aprofundamento metodológico, embora destaque-se pela linguagem acessível, organização didática dos capítulos e utilidade como manual introdutório.

Palavras-chave: Lílían Lisboa Miranda; teoria da História; ensino de História; introdução aos estudos históricos método histórico.

Os estudos sobre História da Historiografia costumam traçar uma cronologia acerca da institucionalização da História como ciência e como disciplina curricular na Europa. No livro *Introdução aos estudos históricos*, Lílían Lisboa Miranda segue essa estratégia, apresentando os principais conceitos e como eles foram desenvolvidos ao longo do tempo. Esse trabalho possibilita entender os caminhos que levaram à construção da disciplina História (de uma sociedade) com base no racionalismo europeu e na exaltação da ciência ocidental.



No livro é apresentado o conceito de História como a ciência que produz conhecimento histórico. São destacados os procedimentos que precisam ser realizados pelo historiador para que o discurso seu produzido seja reconhecido cientificamente. Para o historiador desenvolver uma pesquisa é necessário observar os conceitos empregados no problema, na hipótese e no questionamento das fontes. Os conceitos históricos são fundamentais para identificar, descrever e classificar aquilo que se pretende conhecer. Além de mostrar as características de cada período historiográfico, a autora também contextualiza o ambiente histórico e aponta as motivações que embasam cada corrente teórica, sistematizadas por práticas e

métodos em busca de especificidade.

Lílían Lisboa Miranda é Historiadora, Mestre e Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Docente do Centro Universitário Fundação Santo André, São Paulo. Atua no ensino superior em cursos de graduação em História, Ciências Sociais e pós-graduação. É também autora de livros didáticos, paradidáticos e universitários. Assessora e consultora para redes públicas e privadas de ensino.

O livro de Miranda estabelece um panorama de forma didática apresentando procedimentos e métodos para o ofício do historiador. É uma excelente contribuição aos colegas que ainda estão frequentando a graduação em História. Ele auxilia iniciantes quando informa sobre conceitos básicos, pois a sua linguagem é simples, direta e clara. A escrita da autora também possui a qualidade da boa progressão textual, pois lista a proposta de cada capítulo e as considerações finais. Além disso, emprega as conclusões do capítulo anterior na introdução do capítulo seguinte. Então, pensando ainda nos colegas de graduação, o livro dirime dúvidas clássicas a exemplo da categorização de “escola metódica” e “positivista” como escolas historiográficas, dentro de uma estrutura de livro didático.

No capítulo 1 – “O ofício do historiador” –, Lílían Miranda questiona o que é História e qual a sua importância. Destaca que há muito tempo essas questões perseguem e mobilizam historiadores que refletem sobre seu ofício e a importância da História. A autora medita sobre a História como campo do saber científico, caracteriza as especificidades do ofício do historiador e demonstra as principais contribuições realizadas por historiadores de diferentes escolas historiográficas. Para falar sobre o conceito de História como ciência, Miranda comenta as ideias de H. White, E. Carr, P. Veyne, M. Bloch e E. Hobsbawm. Conclui ressaltando que o conceito de História é histórico e se transforma com o tempo. A autora defende que a História é diferente de Literatura, apesar de alguns pensadores falarem da proximidade, pois a sua produção depende de evidências e critérios teóricos e metodológicos científicos.

No capítulo 2 – “História: recortes temáticos, usos e fontes documentais” –, a autora discute questões relacionadas ao ofício do historiador, sua prática e a produção do conhecimento histórico científico. Ela ressalta que a produção do conhecimento científico

exige conceitos, fontes históricas, método crítico, recortes temporais, espaciais e temáticos. O capítulo também apresenta os conceitos de tempo e espaço. Destaca que esses conceitos são polissêmicos e transformados pelo tempo, e que é tarefa básica tanto para o pesquisador quanto para o professor de História usar os conceitos históricos adequadamente. Miranda conclui o debate do capítulo afirmando que a História, enquanto prática e produção de conhecimento, possui uma série de procedimentos que precisam ser realizados pelo historiador para que seu discurso seja reconhecido cientificamente.

No capítulo 3 – “Conceitos fundamentais do fazer histórico” –, a autora aprofunda o debate sobre os principais conceitos utilizados pelos historiadores em sua prática, tais como: tempo, espaço, sujeito histórico, processo histórico e cultura. Ela também ressalta que os conceitos são ferramentas úteis para orientar a reflexão a partir de diferenças entre modelos conceituais e as realizações da realidade histórica. Além disso, aponta a importância de reconhecer os conceitos como algo imprescindível na produção do conhecimento histórico, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto no espaço histórico escolar.

No capítulo 4 – “Escola Metódica” –, Lilian Miranda define o que é uma escola historiográfica, listando seus termos teóricos, temáticos e metodológicos. Ela informa que cada escola possui sua visão sobre o ofício do historiador, o universo histórico, ou seja, cada escola representa um paradigma. A autora estabelece a Europa como referência para o nascimento da ciência histórica no século XIX, sob a influência do positivismo e do historicismo e seus principais autores. Convém ressaltar que a autora diferencia o positivismo da escola metódica, alertando sobre o erro comum entre alguns historiadores que tratam os dois como sinônimos. Ela opõe-se a isso. Também conta que a escola metódica é a responsável por transformar o saber antigo da História em um conhecimento científico, realizado por profissionais nas universidades e pela sua difusão.

No capítulo 5 “O historicismo”, aborda essa corrente de pensamento histórico que se desenvolveu no século XIX, pelos recém-formados Estados-nação, principalmente na Alemanha. Ela expõe que não é uma tarefa simples definir o historicismo, pois há, entre os especialistas, diferentes entendimentos. Para alguns teóricos, o historicismo é um método de escrever a História, outros consideram que é uma visão de mundo fundamentada em uma filosofia da História com implicações políticas. Miranda expõe que essa corrente de pensamento historiográfico surgiu em meio ao processo de formação do estado unificado alemão no século XIX e se contrapôs ao projeto universalista positivista francês.

No capítulo 6, “Materialismo histórico-dialético”, a autora discute a vertente historiográfica do materialismo histórico. Ela chama atenção para a importância dessa corrente de pensamento para a História e as Ciências Humanas e adverte sobre a complexidade teórica dessa vertente historiográfica, propondo-se apenas a tratar das ideias centrais.

Miranda reconhece Karl Marx e Friedrich Engels como criadores do materialismo histórico decorrente das transformações na Europa, no final do século XVIII e no XIX, em meio a era industrial. Também conta que uma das contribuições trazidas pelo materialismo histórico foi a ideia de que uma teoria só pode ser devidamente compreendida e apreendida quando está relacionada à prática histórica. Além disso, expõe a crise do marxismo no final do século XX, declarando que teóricos das Ciências Humanas têm buscado rever pontos da teoria do materialismo histórico para examinar questões que afligem as sociedades contemporâneas.



Karl Marx e Friedrich Engels – teoria e prática sempre andaram juntas | Imagem: [IELA](#)

No capítulo 7, “Estruturalismo e escola dos Annales”, a autora reflete sobre a renovação historiográfica realizada pela escola dos Annales, seus pressupostos e “combates”, as especificidades das diferentes fases do movimento e os questionamentos trazidos pelo estruturalismo à História e a “resposta” fornecida pelos historiadores. Informa que o estruturalismo se desenvolveu no final do século XIX e início do XX, como corrente de pensamento que busca entender de que maneira o conhecimento se processa naquela área. Claude Lévi-Strauss criticou as Ciências Humanas, principalmente a História, ao vê-la deficiente em seus métodos, não podendo ser considerada uma ciência. Fernand Braudel respondeu à crítica por meio do artigo “A longa duração”, escrito em 1948, na revista dos Annales, cuja escola correspondente é dividida em três fases: a primeira começa no início do século XX, com Lucien Febvre e Marc Bloch, que atuaram na edição e publicação da revista dos Annales, difundindo uma nova abordagem interdisciplinar da História no campo econômico e social. A segunda fase acontece após a publicação da obra *Apologia da história ou o ofício do historiador*, de Marc Bloch em 1944. Braudel tornou-se o sucessor de Lucien Febvre na liderança dos Annales, trazendo inovações para a História, como uma nova forma de conceber o tempo e a valorização da cultura material. Esses seriam os aspectos básicos a serem compreendidos no estudo das civilizações ao longo do tempo. A terceira fase foi marcada pela geração de historiadores que se veem como herdeiros dos Annales. Não há um líder destacado, mas nomes importantes como Jacques Le Goff, George Duby, Jean-Claude Schmidt. O interesse do grupo era bastante vasto e alguns migram da história socioeconômica para o domínio sociocultural, outros para a história política e à narrativa histórica.

No capítulo 8, “Pós- Modernismo e História global”, Lilian Miranda delimita as principais correntes historiográficas que se estabeleceram em fins do século XX: a Nova História, o pós-modernismo e a vertente História global. Ressalta que a Nova História tem levantado controvérsias entre os historiadores. Alguns entendem que a escola faz parte dos Annales, outros defendem a sua especificidade. Ela analisa a Nova História ligada aos grupos da terceira e da quarta geração da escola dos Annales. Apresenta os finais dos anos 1960, momento de mudanças e a abertura de novas possibilidades e entendimentos na historiografia voltados para o universo da micro-história, como um marco para o surgimento dessa corrente. A autora compreende que integrantes da Nova História se dedicaram à modalidade da História das mentalidades e o interesse voltado para os aspectos da vida social e cultural. Em relação ao pós-modernismo é uma tarefa árdua apresentar uma definição, pois, entre os autores das Ciências Humanas, não há concordância quanto a isso. Miranda entende que o pós-modernismo seria um campo ou

um circuito cultural, uma forma assumida pela cultura contemporânea, situando o pós-modernismo como fruto do mundo após o fim da Segunda Guerra Mundial e o surgimento de uma sociedade globalizada. O pós-modernismo, por fim, rejeita uma história total, enquanto a História global vai se voltar para certas regiões do planeta numa tentativa de produzir um conhecimento não eurocêntrico.

Não obstante ser um manual de formação inicial, o livro apresenta problemas de planejamento e execução da escrita e de comunicação dos elementos básicos de um trabalho científico. Considerando a destinação da obra, percebemos que o projeto editorial dificulta a busca imediata de autores e conceitos. Carece de índices remissivos, que evitem a leitura integral de um capítulo e busca de uma ou outra referência de demanda imediata.

Não bastasse essa falta, o livro não tem introdução. Isso, inicialmente, o torna confuso e não permite entender a proposta que a autora vai desenvolver ao longo da obra, embora, em cada capítulo, ela apresente um breve panorama do tema que será abordado. Pensamos ser um problema típico de arquitetura da informação/plano geral da obra, visto que também não há conclusão, o que deixa a impressão de ser um mero resumo ou relato das principais correntes historiográficas europeias. É certo que, em cada capítulo, Lilian Miranda apresenta a síntese da temática abordada, contudo, incorrendo no mesmo equívoco inicial, a obra não tem conclusão.

Como manual didático para alunos de graduação, o livro também é falho em termos de método. Não é apresentada a questão central do que será tratado ao longo da obra e para compreender o objetivo do livro é necessário lê-lo por completo. Também está ausente no livro o método utilizado na pesquisa, as fontes/autoridades, diálogo com a literatura especializada. O único autor citado, em termos de corrente historiográfica, é José D'Assunção Barros, que é um vulgarizador da ciência histórica.

Apesar dos erros crassos que apresenta, a obra pode ser lida tanto pelos alunos de graduação em História com por professores da educação básica, pois apresenta informações objetivas em relação ao ofício do historiador. Podemos citar, como exemplo, o reconhecimento dos conceitos como algo imprescindível na produção do conhecimento histórico e a ideia de que a História enquanto ciência é um saber produzido com base em procedimentos e métodos. Por essas razões, inclusive, a leitura desta obra evidencia a necessidade da discussão dos usos dos conceitos na prática pedagógica. Na condição de professores de História, aprendemos que é necessário atuar na defesa e no fortalecimento do ensino de História pautado no uso de procedimentos e métodos específicos à nossa ciência.

Sumário de *Introdução aos estudos históricos*

Capítulo 1. O ofício do historiador

1. A História e as suas muitas acepções
2. Os primórdios da história da História
3. Os múltiplos entendimentos sobre a História

Considerações finais

Referências

Capítulo 2. História: recortes temáticos, usos e fontes documentais

1. Instrumentos do trabalho do historiador

2. Fontes históricas e o trabalho do historiador

3. Usos da História

Considerações finais

Referências

Capítulo 3. Conceitos fundamentais do fazer histórico

1. O que é um conceito histórico?

2. Conceitos históricos mais usuais

Considerações finais

Referências

Capítulo 4. Escola metódica

1. O que é uma escola historiográfica?

2. Panorama histórico do século XIX e o positivismo

3. A escola metódica

Considerações finais

Referências

Capítulo 5. O historicismo

1. O século da história e o contexto histórico na Alemanha na criação do historicismo

2. Origens e definição do historicismo

Considerações finais

Referências

Capítulo 6. Materialismo histórico

1. Karl Marx e Friedrich Engels: contexto histórico

2. Princípios fundamentais do materialismo histórico

3. Renovação do pensamento marxista

Considerações finais

Referências

Capítulo 7. Estruturalismo e escola dos Annales

1. A escola dos Annales: a primeira fase

2. A segunda fase dos Annales

3. A terceira geração dos Annales

4. Estruturalismo e os Annales

Considerações finais

Referências

Capítulo 8. Pós-modernismo e História global

1. Nova História

2. O pós-modernismo

3. História global

Considerações finais

Referências

Sobre a autora

Resenhistas



Bruno da Silva Santana é professor de História na Escola Estadual Xingó II (Piranhas/AL), mestrando em Ensino de História (ProfHistoria/UFS) e atuou como representante estudantil no PAAF-UFS colaborando com o projeto que instituiu o sistema de cotas na UFS. Entre outros trabalhos, publicou texto na coleção “Caminhadas de universitários de origem popular”. ID Currículo LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5011284884643428>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8474-1292> ; Instagram @bruno_historia; E-mail: bruno_silva@academico.ufs.br



Kátia Maria S. Leite é professora de História do Ensino Fundamental no Colégio Amadeus (Aracaju-SE) e mestranda em Ensino de História (ProfHistória/UFS). ID Currículo LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4386970258304180>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9400-4779>; Instagram @leite2243; E-mail: kmleite@yahoo.com.br.

Para citar esta resenha

MIRANDA, Lílían Lisboa. *Introdução aos estudos históricos*. Cidade: São Paulo: Editora Senac, 2021. 118p. Resenha de: SANTANA, Bruno da Silva; LEITE, Kátia Maria S. A História como Ciência. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, set./out., 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Bruna Klem, Mateus Pereira e Valdei Araújo | Imagens: [SBTHH](#)/[Varia História](#)/[Twitter](#)

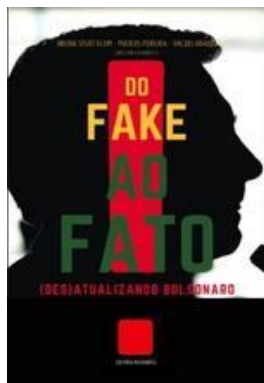
Contra a mentira ? – Resenha de *Do Fake ao Fato: des(atualizando) Bolsonaro, organizado por Bruna Klem, Mateus Pereira e Valdei Araújo*

Itamar Freitas (UFS)

Resumo: *Do Fake ao Fato* (orgs. Bruna S. Klem, Mateus H. F. Pereira e Valdei L. Araújo) visa analisar o bolsonarismo e seus efeitos históricos. Peca por textos logicamente desorganizados e imprecisão conceitual. Destaca-se pela ousadia teórica, engajamento político e revalorização do conhecimento histórico frente à crise democrática.

Palavras-chave: bolsonarismo; negacionismo; atualismo; fake news; teoria da História; democracia.

Há três anos a editora Milfontes lançou o livro *Do Fake ao Fato: (des)atualizando Bolsonaro*, organizado por Bruna S. Klem, Mateus Henrique de Faria Pereira e Valdeí Lopes de Araújo. Uma leitura sem uso do fígado e do coração, após a vitória do Bolsonaro em 2018, serve à avaliação sobre o quanto os docentes das ciências humanas e sociais, representados naquele grupo de 16 autores, domina(va)m a respeito do tema.



Os organizadores afirmam que o objetivo do livro é “pensar a história enquanto ela acontece”, afastando-se da ideia de que o presente se explica pelo próprio presente. Aqui emerge o filtro epistemológico e ideológico de dois deles, a categoria “atualismo” referido em três dos catorze textos que compõem a coletânea. Como recusa a um modo dominante e recente de relacionar-se com o tempo – a repetição do “status atual das sociedades capitalistas” (Pereira; Araújo), por exemplo –, os organizadores destacam os temas/questões do livro na introdução: a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro, as desastrosas consequências do governo Bolsonaro e a natureza do bolsonarismo emergente e apoiador de Bolsonaro

(Klem, Pereira e Araújo). Os organizadores, por fim, avisam que a sugestão do título não será cumprida, ou seja, não estão ali para esclarecer a verdade dos fatos.

Nos depoimentos em forma de prefácio, concedidos por pesquisadores Seniores, contudo, são as terapias que mais preocupam: fazer “perseverar a verdade possível”, a “retidão moral” e a “responsabilidade comum” (E. M. Martins), “resgatar a hermenêutica rigorosa das fontes” (J. E. C. C. Rocha), discutir “o derretimento da noção de verdade” (J. Malerba), denunciar a “desinformação e a mentira” (T. Cezar). No curso dos textos, 1/5 dos autores correspondem ao demandado pelos prefaciadores, sugerindo uma agenda que vai do reforço de virtudes epistêmicas e de valores iluministas, até às mudanças curriculares nos ensinos superior e fundamental.

Rodrigo Pato Sá Motta (p.30) toca em todas essas estratégias quando afirma que os profissionais da História devem estabelecer “verdades básicas”, “traços essenciais de certos eventos e processos”, reafirmar “procedimentos críticos lógico-rationais e o debate intersubjetivo”, usar o presente para compreender o passado (ditadura), repensar o elitismo da pós-graduação em relação ao ensino básico de história e (com base em F. Bedarida) defender valores que fundamentam a democracia liberal (e os direitos humanos), equilibrando princípios “éticos, críticos e cívicos”. Sérgio da Mata (p.17) foca no fortalecimento dos cursos de graduação e de pós-graduação em Ciências da Religião como estratégia de combate ao obscurantismo entre os religiosos: “[...] venha de onde vier, [o obscurantismo] só pode ser eficazmente combatido por meio do esclarecimento de um consenso abrangente em torno da dignidade e liberdade a que tem direito todo ser humano”. Mateus H. F. Pereira e Valdeí Araújo (p.14, 143), que haviam declarado ser mais produtivo evitar “a essencialização [do presente] em torno de uma versão original e autenticamente controlada”, não resistem à tentação e sugerem (para a esquerda) uma terapia: deslocar a atuação política também para o âmbito da casa, da família (e não apenas do espaço público).

Um número muito maior de autores se ocupa em fazer o que os organizadores desejaram evitar: esclarecer o que efetivamente aconteceu. Assim, várias proposições explicam Bolsonaro, a vitória de Bolsonaro e o bolsonarismo. Para María Inés Mudrovcic, os votantes religiosos são a causa da vitória do candidato, infensa aos olhos dos profissionais das ciências humanas e sociais e da Teoria da História dominante (os “historicismos”) que observam o mundo segundo regras da racional objetividade, em detrimento das

sensibilidades da “empatia” e da “imaginação”. A vitória de Bolsonaro também resulta da emergência de (digamos) patologias – como o assentimento da população com a figura de um pai protetor, que cultiva a unidade nacional (Bauer), e o ressentimento dos antipetistas (Vecchi) – ou ideologias – o “psiquismo escatológico” encarnado no “Brazilian Hebraism” de crentes batistas e assembleistas, orientados pela teologia do “dispensacionalismo” (Mata). A vitória de Bolsonaro (e a construção da sua identidade política) é, ainda, explicada a partir das limitações da transição ditadura/democracia, que pactuou o “esquecimento dos crimes” do Estado de exceção (Silva; Bentivoglio; Brito). A vitória de Bolsonaro é explicável pelo “sucesso” das direitas em fazer convergir sujeitos obsoletos (fiel neopentecostal/funcionário público, por exemplo) e sujeitos atualizados (comerciantes da fé/ecoativistas), ou seja, que experimentam o tempo histórico “como atualização repetidora” do “status atual das sociedades capitalistas” – ideologia gerenciada pelo Google, Facebook e Amazon) em torno de uma articulação presente/passado/futuro (Pereira; Araujo).

A vitória de Bolsonaro, por fim, resulta de uma conspiração que emprega teorias da conspiração como meio, a exemplo de boatos, criação de um “inimigo imaginário”, fixação na caça ao “inimigo”, ao “comunismo”, e na ideia de que ele quer destruir a “família” e a “nação” (Bentivoglio; Brito).



[Fascismo quixotesco] Desenho de G. A. Harker | Imagem: Casa de Vidro

Os textos que não focam na explicação da vitória de Bolsonaro ou a construção da sua identidade política se ocupam da natureza e dos desdobramentos da sua ação, a exemplo da invenção do “mito”, relacionado por Bolsonaro à morte de Lamarca (Faria) e à memória disseminada pelos generais em sua formação (Bauer), os benefícios bolsonaristas da (política da) antipolítica encarnada pelo juiz Sérgio Moro (Silveira), a violência do discurso mítico de Bolsonaro (Vecchi), a redução da proteção social adquirida pelas mulheres nos governos petistas e o caráter socialmente excludente do programa de Bolsonaro (Guimarães; Costa). Por fim, autores também se ocupam em apontar a novidade da “atitude negacionista”, os prejuízos à autoridade dos profissionais de história (Menezes) e o racionalismo implícito no negacionismo (anticientífico) de Olavo de Carvalho: a “radicalização de um regime epistemológico” milenar (Oliveira, p.81).

Essas declarações foram colhidas em textos repletos de pequenos vícios. Os menores são de escritura. Os autores tomaram a liberdade de expressar as ideias em forma de ensaio (declarado ou implícito), em artigo acadêmico e em uma mistura de artigo acadêmico e crônica. Claro que essa atitude não configura vício. O problema é a grande quantidade de textos com insuficiências lógicas na estrutura, com abundância de temas e questões

abordadas em curto espaço e sem finalizações, sem objetivos, questões declaradas, introdução e conclusão.

O segundo vício é o da imprecisão. O leitor terá dificuldade para compreender o significado de categorias como “*fake News*”, “verdade”, “negacionismo”, “teoria da conspiração” e “epistemologia”, principalmente nas discussões que buscam historicizá-las ou colocá-las em relação. O “negacionismo” é fenômeno secular ou experiência típica da sociedade “em rede”? A falsidade está nos dados ou na notícia? A falsidade está no conteúdo da mensagem ou na intenção interpretativa de quem a transmite? O que assemelha e/ou diferencia os negacionismos científico e político e quais as implicações dessa semelhança/diferença para o seu combate? Se o apreço do público não historiador por história falsa é maior que o apreço por história verdadeira, qual seria o poder de uma sugerida reforma nas normas de validação do conhecimento para modificar tal situação? Se o elemento conspiração está diretamente ligado à vitória de Bolsonaro, qual a diferença entre a conspiração, as conspirações efetivas, a teoria da conspiração e os supostos casos de conspiração referidos no texto? Essas eventuais perguntas do leitor ficarão sem resposta.

O livro, evidentemente, tem mais virtudes que vícios e, aqui, já adianto meu julgamento: deve ser lido por profissionais e novatos que se importam com a legitimidade social da História e o papel do conhecimento histórico na manutenção da democracia liberal. Sua contribuição maior, contudo, não está em nível substantivo ou metahistórico. Um resumo das ideias substantivas eu forneci acima. Faltou dizer que a maioria dos autores da coletânea parece conservar o costume de não fazer o dever de casa interdisciplinar. Se o tema é a volta do obscurantismo, em forma de Bolsonaro, o dever de casa é ler os politólogos e comunicólogos, por exemplo. Se o tema é a mentira e a falsidade, o dever de casa é ler os epistemólogos, psicólogos e neurocientistas, por exemplo. Ressalto, positivamente, contudo (e em nível teórico), a inovação ensaiada com a submissão das conhecidas categorias “esquerda” e “direita” às categorias “obsoletos” e atualizados”. Vejo como uma tentativa moderna de declarar que o “desfuturo” não se instalou entre nós, ainda, e que os profissionais da História e os militantes engajados em justiça social teriam algo a dizer e a fazer para a mudança desse cenário com os instrumentos clássicos da política.

Essa contribuição teórica do atualismo merece análise particular (que ainda não foi feita pelos meus colegas, dentro e fora do Brasil). Quero, agora, ressaltar a contribuição ética. O fato de o livro ensaiar respostas à questão posta pela vitória de Bolsonaro é de maior alcance social. A obra aquece o interesse dos profissionais de História pelos grandes desafios nacionais e recupera uma função obrigatória para os funcionários públicos (como o são a maioria dos autores) que atuam no papel de especialistas (técnicos). Eles não deixam morrer a ideia de que possuímos superioridade epistêmica (conhecimentos e habilidades sobre a busca e a crítica de evidências e a aplicação de modelos interpretativos, por exemplo) em relação aos leigos, quando o assunto é reapresentar o acontecido designado como golpe de 2016 e o desmonte, a partir de 2018, de certo projeto civilizatório partilhado por grande parte da população brasileira. De forma indireta, essa função corrige omissões recentes, por exemplo, de renomados historiadores que, individualmente, não quiseram participar dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade ou, coletivamente (via Associação Nacional dos Historiadores), não se habilitaram a formular uma proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para a corporação, a iniciativa é também proveitosa porque estimula os profissionais a desafiar suas limitações epistemológicas e os seus comprometimentos ideológicos ao escrever história quente. É nesse ambiente de pressão que se revela, indiretamente, a

disparidade entre as terapias esperadas (ou cridas) pelos prefaciadores e as terapias apresentadas pelos autores. Nem as virtudes intelectuais (probabilidade, crítica de fontes, categorização de verdade), nem as virtudes morais (retidão moral, responsabilidade comum, denunciar a mentira) predominaram na publicação. Seria um distanciamento entre gerações, traduzido por dois diferentes perfis de formação?

O livro, por fim, é proveitoso porque fertiliza uma hipótese sobre razões das insuficiências dos nossos graduandos e graduados para dar respostas plausíveis ou pertinentes à crise que se abate sobre a autoridade dos profissionais da História e das instituições fiadoras do conhecimento histórico científico sobre a relação passado/presente/futuro em termos de esfera pública. Apesar de produzidos em tão diferentes situações comunicativas e rubricados, em sua maioria, como “ensaaios”, autores tão representativos dos domínios reconhecidos como o mais *hard core* da graduação em história, e que enfrentaram o desafio de responder por que o inominável e o obscurantismo foram vitoriosos, sugerem indiretamente (é a minha hipótese) que a posição de iconoclasta, em relação aos metódicos alemães e franceses do século XIX, e de denunciante, em relação ao realismo ontológico, mantido nas últimas três décadas (pela maioria dos professores de Teoria), representou mais fragilidades que o planejado. Abandonar o ensino historicizado de categorias como verdade, objetividade, imparcialidade, método e regra de validação revelou-se uma estratégia pouco prudente e que deve ser remediada no novo ciclo que se abrirá com a provável derrota de Bolsonaro.

Sumário de *Do Fake ao Fato: des(atualizando) Bolsonaro*

O tempo presente e os desafios de uma historiografia (in)atual | Bruna Stutz Klem, Mateus Pereira e Valdei Araujo

A história no olho do furacão | Rodrigo Patto Sá Motta

Bolsonarismo: um problema “de verdade” para a história | Sônia Meneses

As cinzas de Gramsci no deserto de Bolsonaro | Roberto Vecchi

A teologia política do governo Bolsonaro | Sérgio da Mata

O negacionismo científico olavista: a radicalização de um certo regime epistemológico | Rodrigo Perez Oliveira

Anamorfose do dia 08 de maio de 1970 – ou : o mito em posição de alerta | Daniel Faria

Bolsonaro y sus “votantes evangélicos”: las ciencias sociales y la teoría de la historia en la encrucijada | María Inés Mudrovic

Vozes sobre Bolsonaro: esquerda e direita em tempo atualista | Mateus H. F. Pereira e Valdei Araujo

Mulheres e o avanço conservador no Brasil após o golpe de 2016 | Géssica Guimarães e Amanda Danelli Costa

Bolsonaro e a crise da Nova República: a política como conspiração | Julio Bentivoglio e Thiago Vieira de Brito

Usos do passado da ditadura brasileira em manifestações públicas de Jair Bolsonaro | Caroline Silveira Bauer

A longa noite de 64: Bolsonaro e a experiência democrática vista do parlamento | Daniel Pinha Silva

Juristas e vida pública no Brasil: trajetórias no tempo | Mariana de Moraes Silveira

Resenhista



Itamar Freitas é doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em História, da Universidade Federal de Sergipe, e editor do blog [Resenha Crítica](#). Publicou, entre outros trabalhos, [Uma introdução ao método histórico](#) (2021) e “[Objetividade histórica no Manual de Teoria da História de Roberto Pirgibe da Fonseca](#) (1903-1986)”. ID Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5606084251637102>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0605-7214>; E-mail: itamarfreitasufs@gmail.com.

Para citar esta resenha

KLEM, Bruna; PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei (Org.). *Do Fake ao Fato: des(atualizando) Bolsonaro*. Vitória: Milfontes, 2020. 240p. Resenha de: FREITAS, Itamar. Contra a mentira? *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.8, p.50-55, set./out., 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Karl Schurster, Michel Gherman e Óscar Ferreiro-Vázquez | Imagens: [Resenha Crítica](#)/[Fósforo Editora](#)/[Resenha Crítica](#)

Taxonomias na berlinda – Resenha de *Negacionismo: A construção social do fascismo no tempo presente*, organizado por Karl Schurster, Michel Gherman e Óscar Ferreiro-Vázquez

Itamar Freitas (UFS)

Resumo: *Negacionismo*: A construção social do fascismo no tempo presente, organizado por Michel Gherman, Karl Schurster e Óscar Ferreiro-Vázquez, visa combater o negacionismo como traço do fascismo atual. Peca pela imprecisão conceitual e taxonômica, mas acerta ao tratar o negacionismo como fenômeno político-epistêmico do presente.

Palavras-chave: negacionismo, fascismo, história do tempo presente; Karl Schurster; Michel Gherman; Óscar Ferreiro-Vázquez.

Negacionismo: A construção social do fascismo no tempo presente, exemplifica a mais recente posição de profissionais das *humanidades* sobre esse fenômeno de massas e das redes, emergente na grande imprensa nos últimos dez anos. Trata-se de uma coletânea organizada por Michel Gherman, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Karl Schurster, das Universidades de Pernambuco (UPE) e de Vigo (Espanha) e Óscar Ferreiro-Vázquez, da Universidade de Vigo (Espanha), que assume a meta de combater o negacionismo, compreendido, inicialmente, como elemento do fascismo contemporâneo. Os pesquisadores que os acompanham são, majoritariamente, docentes do nível superior com atuação nas universidades federais do Rio de Janeiro (UFRJ), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Juiz de Fora (UFJF), Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e na Escola Israelita Brasileira Salomão Guelman.



Nos dez capítulos da obra, quinze profissionais definem negacionismo e demonstram a as ações de rejeição, ocultamento ou desresponsabilização do Holocausto, do Nazismo, do escravismo brasileiro, da identidade dos judeus progressistas e do conhecimento científico em gêneros/suportes como o artigo de jornal, livro de História, o filme histórico e as letras de música. A maioria privilegia a expressão-título (negacionismo), explorando-o no tríptico: definição/causa/terapia.

No primeiro capítulo – “(Para)traduzir a negação, as teorias da conspiração e o antissemitismo” –, negacionismo é a “tentativa sistemática de falsificação do passado-recente” (p.21), mediante as habilidades de descartar provas, “regenerar e limpar o presente de um passado indesejado” (p.31). Por essa definição, o antissemitismo é “uma vertente negacionista” (p.25) e a “teoria da conspiração” é o elemento aglutinador de grupos extremistas, que estigmatiza “grupos minoritários” e incentiva a violência física. Para Karl Schurster, Michel Gherman e Óscar Ferreiro-Vázquez, o papel dos acadêmicos é explicar como a “desinformação” afeta a o modo de os indivíduos lerem o mundo (p.21).

No segundo capítulo o perfil taxonômico dos textos se mantém, associado às primeiras medidas terapêuticas. Tratando de “Esquecimento, revisionismo e negacionismo: o assassinato da História”, Francisco Carlos Teixeira da Silva e Karl Schurster definem negacionismo com ação/habilidade/prática do Fascismo. O Fascismo é um fenômeno (ideológico) e uma patologia social (neurose) caracterizada pela atitude sistemática de esquecer, recalcar ou reprimir o passado que causa “dor intensa e repetitiva” (p.34-35). Na sociedade alemã, emerge do autoritarismo, etnocentrismo, da “frieza nas relações interpessoais” e da “falha na educação.” (p.62). No Brasil, a ocultação, a censura política do ensino de História e reescritura da história (revisionismo) são os seus sintomas. Para os autores, negacionismo é também é a atitude de historiadores e governos evitarem nomear a recusa sistemática do passado doloroso do Holocausto e da Ditadura Militar como fascismo. A principal terapia, para a Alemanha e para o Brasil, é fazer o caminho inverso da neurose: recordar, exhibir e superar o passado que causa dor. De modo residual, os autores também apresentam uma terapia epistemológica (e ética): hierarquizar o valor dos testemunhos (o prisioneiro e o carcereiro) e considerar em conjunto o depoimento dos que sofreram a violência.

No terceiro capítulo, a tentativa de definição se especializa. Para Luís Edmundo de Souza Moraes, que escreve “A negação negacionista do Holocausto, suas metamorfoses e a ilusão de ótica”, negacionismo é categoria que dá conta de um fenômeno dos anos 1980: negar e falsear conscientemente o passado e fraudar critérios de autoridade. É uma prática institucionalizada, um movimento de direita e uma “reação” sobre o sentido atribuído a determinado objeto. Visto diacronicamente, o negacionismo emerge em “forma-testemunho” e “forma-ciência”. Ele “não é passível de refutação”, não pode ser silenciado academicamente e o seu avanço ou retrocesso independe do trabalho melhor ou pior dos historiadores (p.105). Para Moraes, o sucesso do revisionismo se deve à demanda do público leigo por história narrativa e aos vícios da obstrução epistêmica (escrita ininteligível). O melhor combate ao negacionismo histórico, inspirado no caso francês, inclui: reformas nos currículos de formação de professores e pesquisadores, reforma nos currículos da educação básica e produção de novos materiais didáticos.

O quarto capítulo – “Revisionismo, doença infantil do negacionismo?”, escrito por Marcos Napolitano, define negacionismo como a “‘mentira organizada’ voltada para o apagamento e encobrimento de responsabilidades históricas [...] sobre a violência do passado que envolveram perpetradores e vítimas, bem como seus herdeiros no presente” (p.112). As razões do sucesso do “negacionismo” e do “revisionismo” são, por exemplo, a falta de eficácia na “divulgação científica” universitária e a “falta de um jornalismo científico mais afinado com a pesquisa” (p.130). Isso explicaria, por exemplo o sucesso de “revisionistas recentes” como o de Elio Gaspari, Jorge Caldeira e Leandro Narloch. A terapia, segundo o autor, é a “busca da verdade histórica”, entendida como “um ponto de fuga identificável nas fontes e evidências gerados pelo passado, um compromisso ético e ontológico do historiador” (p.138).

O sétimo e o décimo capítulos encerram as iniciativas predominantemente definidoras de negacionismo. No texto de Arthur Lima de Avila – “Formas/fórmulas de negação e irresponsabilidade representacional: o caso Brasil Paralelo e o Negacionismo Histórico contemporâneo”, a categoria “negacionismo histórico contemporâneo” é comparada à categoria “revisionismo clássico”. A primeira (na qual se encaixa R. Faurisson), versa sobre o holocausto e é marcada por uma afirmação contrafactual (não houve holocausto), a despeito das provas materiais e testemunhos (“negação *strictu sensu*”). A segunda é marcada por operações narrativas de omissão de argumentos contraditórios e suavização da violência de determinados atores, resultando em um processo de desresponsabilização (“irresponsabilidade representacional”). Os filmes da produtora Brasil Paralelo são exemplos dessa narrativa (p.188). Para Avila, a causa do negacionismo contemporâneo é estrutural: “a transformação interior à racionalidade neoliberal”, ou seja, a “passagem tormentosa de um neoliberalismo progressista a uma versão francamente autoritária dele. (p.202).

Esse não é, contudo, o diagnóstico de Natalia Pasternak, que escreve “negacionismo da ciência e do Holocausto: estratégias e consequências”. A autora define negacionismo como “uma mentira que nega a realidade para promover ideologia, política ou religião”, que “mata democracias e pessoas.” (p.275). Implicitamente, a autora sugere que identificar suas estratégias é realizar o seu combate. Assim, deve o combatente reconhecer que o negacionista: evita a negação total do fato, empregando um “mas, veja bem...” (após a negação do negacionismo); põe fatos/detalhes fora do contexto (via omissão deliberada ou ignorância supostamente ingênua) para rejeitar tese consensuada entre especialistas; muda, continuamente, o objeto da negação (recentemente refutada); desafia os especialistas para o (falso) debate em busca de legitimação; e usa o ceticismo para questionar teses, fatos e

evidências exploradas a exaustão, acusando os cientistas de rejeitarem esse valor secular empregado na ciência.

O quinto, o sexto, o oitavo e o nono capítulos, predominantemente, tipificam práticas ditas negacionistas. Em “Nazismo de esquerda? Considerações sobre o revisionismo ideológico sobre o nazismo no Brasil contemporâneo” (quinto capítulo), Michel Ehrlich compreende a declaração sugerida acima como exemplo de “revisionismo ideológico”, ao contrário de “negacionismo” (negação dos “fatos, acontecimentos concretos consolidados” (p.146). Contudo, diz o autor, mais importante que tipificar a proposição é denunciar os interesses que a fundamentam: desresponsabilizar o nazismo das violações de direitos humanos e minimizá-lo como parâmetro nos julgamentos futuros de crimes semelhantes praticados por membros do governo Bolsonaro. No capítulo seguinte (o sexto) – “A dupla negação dos judeus em tempos de Bolsonaro”, Michel Gherman e Gabriel Melo Mizrahi apresentam desdobramentos do negacionismo praticado pelo então deputado Jair Bolsonaro no Clube Hebraica, em 2017, pelo presidente da Federação Israelita do Estado do Rio de Janeiro (FIERJ), pelo chargista Latuff e o jornalista Shajar Goldwasser. As referências desses sujeitos aos judeus que reprovaram a presença de Bolsonaro na Hebraica, apesar de ideologicamente antagônicas, provocaram, ao menos no plano do discurso, um duplo apagamento da sua identidade: negados como judeus (por Bolsonaro e pela FIERJ) e negados como judeus de esquerda (pela imprensa), afirma o autor.

O oitavo e nono capítulos focam na constatação e na denúncia, são: “Negamos o que nos constitui e escondemos o que não suportamos ver: negacionismo da escravidão como estratégia de naturalização da violência, da exclusão, da exploração e da desigualdade racial” e “Negacionismo, revisionismo e discursos de ódio no tempo presente: a apropriação da narrativa sobre memória do Holocausto pelo rock neofascista.” No primeiro, Janaina Chrstiam Peranyon Lopes e Antônio Carlos Jucá de Sampaio consideram “negacionista” a prática de “naturalizar” e “reiterar” mecanismos geradores de “violência, exclusão e desigualdade racial”, expressa, por exemplo, nas tentativas de suavização da lei que pune os que exploram trabalhadores em condições análogas à escravidão (p.215). De forma semelhante, para Pedro Carvalho Oliveira, “negacionista” e “revisionista” é mensagem veiculada nas letras de músicas de bandas de rock ideologicamente orientadas pelo fascismo, na Alemanha, nos EUA, no Chile, na Argentina e no Brasil. Elas reiteram a ideia de que o holocausto não existiu e que os judeus conspiram para a extinção da raça branca. A intenção das bandas é desresponsabilizar os nazistas que atuaram na Segunda Guerra Mundial e de cultivar o ódio aos judeus.

Como pudemos observar, os autores fazem o duro trabalho taxonômico de domar as palavras do senso comum e torná-las instrumento epistêmicos de qualidade superior, sob a majoritária ideia de que os discursos sobre o passado têm consequências e que, por isso, os representantes do passado devem explicitar seus compromissos éticos, principalmente, quando esses desdobramentos implicam em ameaças à convivência em uma democracia liberal. Esse investimento, evidentemente, os põe em risco de cometer diferentes tipos de imperfeições. Os ruídos não aparecem nas causas e nas terapias, pouco abordadas no conjunto da obra: mudanças estruturais de combate à neurose, mudanças na formação profissional da história e produção de material didático competente para os escolares. As terapias circulantes em outras áreas, como o cinturão sanitário, a censura e a prisão não estão neste livro. As insuficiências, por outro lado, são majoritariamente no exame da palavra (negacionismo) e na tentativa de adequar a palavra à coisa (mentira, falsidade, neurose etc.).

Esse tipo de ruído aparece no primeiro capítulo, que não deixa claro o limite entre notícia falsa, negacionismo e teoria da conspiração e entre o valor heurístico de negacionismo, negacionismo histórico e antissemitismo. Também está claro se as elites ressentidas com as políticas de justiça social e os profissionais da História que se recusam a designar a política de negação do passado doloroso da ditadura militar brasileira partilham da mesma patologia mental e, ainda, se haveria um negacionismo irracional de leigos e um negacionismo racional de experts acadêmicos.

A necessidade de precisar os termos está expressa, indiretamente, por exemplo, no último capítulo, que ensina muito pelo testemunho autobiográfico. Ali, o negacionismo é “condição humana” (eu diria uma habilidade mental neutra), uma ação epistêmica e moralmente reprovável (um desvalor). A depender da situação comunicativa, várias combinações são possíveis. No depoimento, os nazistas, o bisavô da autora e o leitor acadêmico invocado no texto negam (negaram ou negarão) a realidade de alguma forma, demonstrando, respectivamente, ódio, prudência e indiferença calculada.



A entrada para o campo de concentração de Auschwitz Birkenau | Foto: Shutterstock/WJC

Esse tipo de raciocínio não é comum na coletânea, o que explica a conurbação de negacionismos. No capítulo oitavo, os autores veem “negacionismo” em fatos qualitativamente distintos: (1) os empresários envolvidos em crime de “trabalho análogo à escravidão” rejeita, “a pecha de escravizadores” (p.213); (2) os lobistas do agronegócio se opõem à legislação antiescravista e lutam para excluir do dispositivo os conceitos de “jornada exaustiva” e de “condição degradante” (dentro das regras formais do jogo legislativo); e (3) diferentes agentes e grande parte da opinião pública aceita esse processo de “desregulamentação das relações de trabalho” (p.213, 226-228).

No capítulo quatro, que relaciona “revisionismo ideológico” e “revisão historiográfica”, adjetivação “ideológico” é inadequada porque não expressa paralelismo com a segunda categoria (que pode ser intencionalmente deflagrada por revisionismo ideológico). Consequentemente, as virtudes epistêmicas referidas (distanciamento ético, argumentação lógica e metodologia reconhecida), adiante denunciadas como descumpridas pelos revisionistas, não são vícios suficientes para separar a má pesquisa e escrita histórica de profissionais da História e a má pesquisa e escrita histórica de profissionais revisionistas, exemplificadas (estas últimas) pelos trabalhos de Hélio Gaspari, Jorge Caldeira e Leandro Narloch. Não são também suficientes para distanciar o trabalho desses revisionistas dos trabalhos “daqueles que fazem divulgação histórica” que são “autores progressistas oriundos do jornalismo”: Laurentino Gomes, Pedro Doria, Eduardo Bueno, Lira Neto,

Mário Magalhães e Lucas Figueiredo. É importante registrar essa imprecisão porque o próprio autor reconhece gradações de tipo várias entre (e intra) “narrativas abertamente negacionistas” e “revisionismo ideológico” (p.118). No mesmo capítulo, a imprecisão das categorias contamina o esboço taxonômico: “Negacionismo e extrema-direita” ou “Negacionismo-raiz”, (2) “Revisionismo ultraliberal contra a ‘história politicamente correta’” e (3) “Utopia histórica regressiva/nostalgia conservadora”. Essa classificação repousa sobre assimetrias: a primeira classe é designada negacionismo e a segunda é designada revisionismo. O demarcador das duas primeiras é o referencial ideológico e o demarcador da última é a substância narrativa.

A instabilidade das definições leva também à instabilidade das teses, como ocorre no quinto capítulo. Ali, inicialmente, a declaração “o nazismo é uma ideologia de esquerda” não configura, segundo o autor, negacionismo porque não há negação de “fatos, acontecimentos concretos consolidados” (p.146). O autor, contudo, afirma adiante que a proposição “nazismo é de esquerda” é “uma das que mais distorce os acontecimentos históricos” (159), reafirmando o desvalor da quebra da correspondência entre fato e discurso sobre o fato que definiria o negacionismo. Em seguida, considerando tal proposição como um “revisionismo”, baseia-se na definição de J.-M. Gagnebin de que a “verdade do passado” é questão de metodologia e de ética. Por esta tese, o combate do negacionismo demandaria esclarecimento dos “valores” que “orientam a elaboração desse argumento” (Ehrlich, p.148). Em todo o tópico, contudo, o que o autor faz é apontar os vícios epistêmicos (omissão de informação contrária, de definições e/ou caracterizações confusas do fenômeno estudado), esquecendo o “valor” referido como objeto fundamental a ser buscado. Como não expande a definição de Gagnebin, o autor deixa implícita a ideia (do senso comum, inclusive) de que as normas de pesquisa e de argumentação (aparato epistêmico) estão na esfera do conhecimento (e distantes da dimensão ética).

No texto que denuncia duplo apagamento da identidade de judeus progressistas do Rio de Janeiro, os problemas da definição e da ausência de uma escala de progressão se mostram exemplares. É equivocado usar “negacionismo” para caracterizar a recusa de outras evidências que obriguem o articulista de esquerda a revisar a tese de que os judeus são “ricos, brancos e conservadores” (p.182). Penso ser (ou ser também) um caso de vício epistêmico cometido por um profissional do jornalismo e não de negacionismo de esquerda. O mesmo problema de aplicação da categoria aparece no julgamento do trabalho chargista Latuff sobre os judeus excluídos da reunião com Bolsonaro. O uso é indevido porque os autores tomam um gênero textual que tem fins e situação comunicativa específicos (a sátira) como elemento simétrico ao artigo de jornal (e, talvez, ao artigo acadêmico de um profissional da História). A charge não tem compromisso com a precisão dos fatos e nem é destinada a mentir ou a negar verdades factuais, característica que é compartilhada por seus consumidores. (Se se referisse aos usos descontextualizados, talvez tivesse razão).

O mesmo raciocínio pode ser aplicado à tipificação do gênero musical “rock” e de sua expressão adjetivada “rock fascista”. Se o rock é, como o autor do capítulo 12 afirma (historicamente rebelde e subversor de “valores estabelecidos”), negar é um marcador importante e epistemicamente neutro. A menção desse marcador (dispensável em sua argumentação) contamina duplamente a definição de negacionismo (negligência epistêmica das evidências e desresponsabilização dos nazistas) porque uma letra de música de uma banda de rock não é produzida com a meta de “reler o passado” segundo protocolos científicos. Além disso, a rebeldia e a contestação de valores não é prerrogativa das bandas situadas mais à esquerda do espectro ideológico.

A imprecisão da definição, por fim, gera um dúvidas pelo caráter lacunar do argumento. No quarto capítulo, o revisionismo é uma “mentira organizada” para falsear o acontecido. Mas o autor nada refere sobre a aplicação da categoria: trata-se de mentira textual/literal, mentira de interpretação ou de replicação anônima? Dizendo de outro modo, a mentira deve estar no âmbito da produção, da circulação ou do consumo? Exemplo do mesmo problema está no sétimo capítulo, que não esclarece as dimensões que as ontologias sugeridas por S. Freud e por W. Benjamin alcançam na sua definição de negacionismo: existe negacionismo “inconsciente”, como sugere o autor? (p.188). Omitidas as determinações ontológicas, a afirmação pode ser facilmente contraditada com a tese de que, nesse caso, se trata de mais um exemplo de vício epistêmico (um erro, uma negligência). A mesma indeterminação também enfraquece a caracterização (contraditável como simplista) de que uma marca da história disciplinar é o convencimento pela razão, enquanto a marca do negacionismo contemporâneo é o convencimento pelo afeto. (Ávila, p.200).

O balanço que faço da obra é, obviamente, positivo. Os objetos e objetivos dos textos estão focados, predominantemente, na expressão título (negacionismo) que é tornada categoria. Isso faz do livro obra rara: é teoria voltada para a prática e teoria aplicada ao tempo quente, no tempo quente. A desresponsabilização dos perpetradores do Holocausto, do escravismo e da ditadura militar, por exemplo, levada à cabo por diferentes profissionais e em vario gênero, a chamada à responsabilidade dos historiadores que negam a negação deliberada desses crimes, empregando eufemismos ou fugindo à discussão criteriosa sobre a categoria Fascismo e, ainda, a adoção de modelos psicanalíticos, que inverte a convencional prática de tomar a humanidade como base para a constituição do ser humano e a sugestão de que esse tipo de abordagem pode orientar escritas da história autodesignadas como “do tempo presente” demonstram o valor da empreitada e a razão de o profissional-cidadão adquirir e ler a obra.

Assim, por mais contraditório que possa aparentar, as insuficiências que aponte na obra a tornam instrumento virtuoso para a formação de profissionais da História. Lida a partir dessa perspectiva (como sempre tento fazer), as insuficiências remetem: (1) à omissão ou a imprecisão na definição das categorias tomadas por empréstimo ou criadas para construir os seus objetos; (2) às falhas de relacionamento (ou contraposições) entre essas categorias (semelhança, de causa/consequência, reciprocidade ou subsunção); (3) às ausências de parâmetros e/ou escalas para mensurar (3.1) a distância entre a obediência e desobediência de princípios e procedimentos metodológicos (entre atos diligentes e negligentes e entre falsidade consciente e inconsciente, (3.2) o efeito de uma declaração produzida/reproduzida em ambiente convencional (autoria reconhecida e facilmente auditável) e de uma declaração produzida e reproduzida em ambiente digital (autoria desconhecida, em circulação incontrolável e dificilmente auditável), (3.3) o grau de autoridade historiadora de declarar algo sobre o passado, considerando, por exemplo, o quanto o declarante deve possuir em termos de conhecimento, razão, crença ou evidências e (3.4) a instância de responsabilização da declaração historiadora (obediência a princípios ou consequências das declarações sobre o passado?).

Essas insuficiências, contudo, depõem sobre o estágio atual dos nossos cursos de Teoria da História (Metodologia, História da Historiografia, Introdução aos Estudos Históricos, entre outros). Estamos (essa é a minha hipótese) numa espécie de vazio epistemológico: de um lado, experimentamos o desprezo acríptico das normas disseminadas em manuais de Teoria e Metodologia Histórica produzidos por alemães, argentinos, belgas, brasileiros, chilenos, estadunidenses, franceses, holandeses e ingleses, entre a primeira metade do século XIX e a primeira metade do século XX (O que disse o autor? O que quis dizer o autor? Ele foi sincero? Ele era competente? Ele possuía motivos para mentir? Ele foi preciso?). Do outro,

experimentamos o desinteresse pelo que se produziu analogamente, nos últimos 30 anos, em disciplinas como a Epistemologia, Epistemologia do Testemunho, Epistemologia Histórica e, ainda, a Filosofia da Linguagem, Lógica, a Axiologia e a Ontologia, no que diz respeito às ideias de declaração, evidência, prova e verdade.

Sumário de *Negacionismo: a construção social do fascismo no tempo presente*

Os autores

Introdução | Luís Alberto Marques Alves (CITCEM-FLUP)

1. (Para)traduzir a negação, as teorias da conspiração e o antissemitismo | Karl Schurster, Michel Gherman e Óscar Ferreiro-Vázquez
2. Esquecimento, revisionismo e negacionismo: o assassinato da História | Francisco Carlos Teixeira Da Silva e Karl Schurster
3. A negação negacionista do Holocausto, suas metamorfoses e a ilusão de ótica | Luís Edmundo de Souza Moraes
4. Revisionismo, doença infantil do negacionismo? | Marcos Napolitano
5. Nazismo de esquerda? Considerações sobre o revisionismo ideológico sobre o nazismo no Brasil contemporâneo | Michel Ehrlich
6. A dupla negação dos Judeus em tempos de Bolsonaro | Michel Gherman e Gabriel Melo Mizrahi
7. Formas/fórmulas de negação e irresponsabilidade representacional: o caso Brasil Paralelo e o negacionismo histórico contemporâneo | Arthur Lima de Avila
8. Negamos o que nos constitui e escondemos o que não suportamos ver: o negacionismo da escravidão como estratégia de naturalização da violência, da exclusão, da exploração e da desigualdade racial | Janaina Christian Perrayon Lopes e Antônio Carlos Jucá de Sampaio
9. Negacionismo, revisionismo e discursos de ódio no tempo presente: a apropriação da narrativa sobre a memória do Holocausto pelo Rock neofascista | Pedro Carvalho Oliveira
- 10 Negacionismo da Ciência e do Holocausto: estratégias e consequências | Natalia Pasternak

Resenhista



Itamar Freitas é doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em História, da Universidade Federal de Sergipe, e editor do blog [Resenha Crítica](#). Publicou, entre outros trabalhos, [Uma introdução ao método histórico](#) (2021) e “[Objetividade histórica no Manual de Teoria da História de Roberto Pirgibe da Fonseca](#) (1903-1986)”. ID Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5606084251637102>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0605-7214>; E-mail: itamarfreitasufs@gmail.com.

Para citar esta resenha

SCHURSTER, Karl; GHERMAN, Michel; FERREIRO-VÁZQUEZ (Org). *Negacionismo: A construção social do fascismo no tempo presente*. Recife: EdUPE, 2022. 278p. Resenha de: FREITAS, Itamar. Taxonomias na berlinda. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, p.56-64, set./out., 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Suzana Arakaki | Imagem: [Dourados News](#)

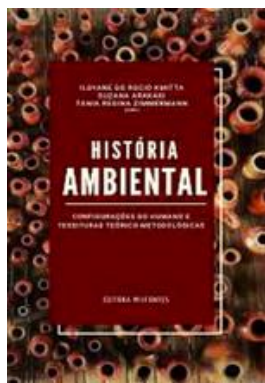
Natureza historicizada – Resenha de *História Ambiental*: configurações do humano e tessituras teórico-metodológicas, de Ilsyane Kmitta, Suzana Arakaki e Tânia Zimmermann

Jane Semeão (URCA)

Resumo: *História Ambiental*: configurações do humano e tessituras teórico-metodológicas (orgs. Ilsyane Kmitta, Suzana Arakaki e Tânia Zimmermann) busca apresentar debates e experiências no campo da História Ambiental. Não apresenta uma introdução e possui problemas de edição. Destaca-se pela diversidade temática e articulação entre ensino, pesquisa e consciência ambiental.

Palavras-chave: História Ambiental; meio ambiente; ensino de História; educação ambiental; interdisciplinaridade.

A obra *História Ambiental: configurações do humano e tessituras teórico-metodológicas* (2020) é uma coletânea de 7 textos, organizada pelas historiadoras Ilsyane Kmitta, Suzana Arakaki e Tânia Zimmermann, vinculadas à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS-Amambai). O livro tem apresentação de Susana Cesco (UNIRIO) e reúne pesquisadores/as das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste em torno da História Ambiental com destaque, especialmente, aos desafios teóricos-metodológicos e políticos que envolvem este campo de pesquisa no Brasil. Além dos artigos, possui também uma entrevista com Paulo Henrique Martinez, colhida no ano de 2018 por ocasião da XVI Semana Acadêmica de História da UEMS (campus de Amambai).



Ressente-se, logo de início, de algumas considerações das próprias organizadoras sobre as circunstâncias de confecção da obra. É de praxe, em um livro de coletâneas, que pode, ou não, ter a apresentação de algum/a convidado/a, encontrarmos algumas palavras dos/as próprios/as organizadores/as de agradecimento e esclarecimento sobre as condições de estruturação do livro e seu conteúdo. Assim, ficamos sem saber, por exemplo, o porquê da inserção de uma entrevista realizada em 2018 em um livro publicado dois anos depois. O material começou a ser gestado nesse momento, no âmbito do evento mencionado no parágrafo acima? E quanto à motivação e importância da temática sob a qual foram reunidos os

artigos e expresso no título da obra?

Essas são algumas perguntas que surgem ao iniciarmos a leitura do material, especialmente quando revelado, em sua apresentação, que ele se destina, em grande medida, a alunos/as de graduação em História, futuros professores/as, com o objetivo de lhes possibilitar conhecer a História Ambiental como campo de pesquisa e de abordagem histórica no ensino básico. Suas organizadoras, inclusive, desenvolvem projetos de pesquisa, ensino e extensão em História Ambiental entre os/as discentes da UEMS. É também por Susana Cesco que tomamos conhecimento de outros objetivos das organizadoras, o de divulgação científica e aprofundamento do debate sobre as relações entre os humanos e a natureza como forma de contribuir para a consolidação do campo no Brasil.

Dessa forma, se diversificam as abordagens e temáticas da História Ambiental entre os textos publicados. Assim, no artigo de abertura, Eurípedes Funes e Kênia Rios enveredam pelos desafios teóricos e políticos do campo, desnaturalizando a própria ideia de natureza e meio ambiente, dialogando com conceitos e autores de outras áreas do conhecimento e evidenciando seu caráter transdisciplinar e político.

Ely Berço de Carvalho, por sua vez, problematiza, a partir de uma análise comparativa entre livros didáticos de História e Geografia, a dissociação entre seres humanos e natureza, herança da sociedade moderna estruturada sob um pensamento mecanicista, e sua repercussão na organização dos conteúdos escolares dessas duas disciplinas, suas diferenças e implicações no que diz respeito à educação ambiental dos/as alunos/as. Argumenta o autor que a disjunção entre humanos e sistemas naturais, identificada nos livros analisados, dificulta a compreensão, por parte do público escolar, das problemáticas ambientais resultantes, precisamente, da correlação entre o “natural” e o “social”.

O artigo seguinte, de Samira Moretto, analisa o contexto de criação e implementação da disciplina História Ambiental tanto na Licenciatura (2018) quanto no Programa de Pós-graduação (2017) em História da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. Tal iniciativa teve uma dupla intenção: mostrar e firmar entre os/as aluno/as da

instituição outras possibilidades de pesquisa histórica e promover a formação para o debate sobre o meio ambiente na disciplina histórica escolar – esta última, proposta em função do diagnóstico de que havia pouca inserção de temáticas ambientais nas escolas da região oeste de Santa Catarina. A partir desse estudo de caso, Moretto também nos proporciona conhecimento sobre a própria trajetória da inserção da História Ambiental no Brasil e sua transformação em componente curricular nas instituições de ensino superior do país.

Os pesquisadores Ilsyane Kmitta e Eudes Leite anunciam a utilização da imprensa jornalística com o propósito de demonstrar suas possibilidades de operação na pesquisa e ensino de história, especialmente no que diz respeito às relações entre meio ambiente e desenvolvimento econômico. Para tanto, valem-se de uma reportagem publicada em *O Estado de São Paulo*, de 1971, para relacionar o incremento de algumas atividades econômicas e o contexto da política desenvolvimentista da época. O texto, sem divisões, exige certo esforço do/a leitor/a para que não perca o fio da meada e faça, ele/a próprio/a ligações significativas entre ensino e a questão ambiental, que perdem força ao longo do artigo e nem, ao menos, são retomadas no parágrafo destinado às considerações finais.

O texto de Tânia Zimmermann e Juliano Delai, por sua vez, nos apresenta o desenvolvimento de um projeto de educação ambiental em Amambai, no Mato Grosso do Sul, envolvendo graduandos/as, em uma escola de Ensino Médio e moradores de alguns bairros da cidade. O trabalho ocorreu em 2016/2017 e foi intitulado de “Lixo e Sustentabilidade”, cujo objetivo foi discutir a relação entre problemas ambientais e geração de resíduos na área urbana do município.



Cronograma de coleta para cada vila de Amambai (Amambai Notícias, 11072018)

Além de apresentarem todas as etapas do projeto, os autores argumentam a importância da educação ambiental como ferramenta de formação cidadã e conscientização coletiva contra o consumo desenfreado e necessidade de preservação do mundo natural. O relato expõe, ademais, a importância de projetos desse tipo para a compreensão histórica das relações estabelecidas, ao longo do tempo, entre humanos/sociedade/cultura e natureza.

Os autores Ademir Salini, Miguel Carvalho e Mirian Carbonera problematizam as consequências ambientais advindas do processo de colonização do oeste de Santa Catarina ao longo do século XX, ao apresentar alguns dos impactos da ação humana na natureza. Os aspectos naturais da região, como demonstram, foram utilizados pelas políticas de colonização empreendidas pelo Estado, em consórcio com empresas privadas, para atrair colonos a partir da divulgação de uma imagem de terras promissoras e de recursos inesgotáveis. A política de colonização desse espaço, como pôde ser apreendido, expõe

características de exploração, degradação da natureza e transformação da paisagem natural que marcaram o processo de colonização do Brasil como um todo. O texto, nesse aspecto, ultrapassa os limites do oeste de Santa Catarina e possibilita uma reflexão sobre a manutenção do modelo de colonização predatória que tem avançado séculos após a chegada dos portugueses ao Brasil, suas consequências ambientais e a constituição de paisagens regionais.

O trabalho de João Carlos de Souza encerra a seção de artigos do livro. Nele, o autor nos apresenta uma experiência de agricultura familiar baseada no Sistema de Agrofloresta (SAF), em Dourados (MS), região em que predomina extensas áreas de monocultura de soja, cana e milho. A partir das entrevistas realizadas com um pequeno agricultor familiar em 2018, em que ele entrelaça sua história de vida a determinadas decisões, experiências e formas de se relacionar com a natureza, João Souza envereda pela História Ambiental ao problematizar as preocupações do agricultor com a preservação do meio ambiente, analisando, dessa maneira, a constituição de outras práticas (agroecológicas) de relação e intervenção no meio ambiente.

O livro possui, ainda, como dito no primeiro parágrafo, uma entrevista com Paulo Martinez. Nela, o historiador fala de sua trajetória de pesquisa na História Ambiental e, especialmente, das questões teóricas, metodológicas e políticas que envolvem o campo, somando-se, em alguma medida, ao conteúdo dos artigos. Com exceção do texto de Eurípedes Funes e Kênia Rios, que tem como cerne justamente uma discussão em torno dos desafios teórico-metodológicos e políticos da História Ambiental, nos demais autores/as, essas questões aparecem diluídas, por exemplo, no que se refere à sua definição e constituição como campo, à sua contribuição para a construção do conhecimento histórico, às suas abordagens e diálogo com outras áreas do conhecimento.

Quanto às questões políticas que envolvem a História Ambiental, estas são pontuadas, especialmente, quando são destacadas a necessidade de transformações nas relações entre humano e natureza como forma de garantias de futuro para a humanidade e, nesse propósito, no papel que os/as historiadores/as devem assumir na promoção do ensino, da pesquisa e extensão universitária em História Ambiental e Educação Ambiental nas instituições de ensino superior e escolar. A associação entre universidade, escola e sociedade contribui, assim, para a construção de uma consciência crítica e enfrentamento dos crescentes problemas ambientais que ameaçam nosso futuro.

No conjunto, e levando em consideração seu público-alvo principal (alunos de graduação), o livro fornece elementos quanto à institucionalização da História Ambiental e sua inserção no Brasil. O material, portanto, constitui uma boa contribuição para as discussões sobre o campo tanto no que se refere aos seus objetivos intelectuais quanto políticos, tendo em vista, especialmente, o atual contexto de retrocessos em políticas de preservação do meio ambiente promovidas pelo próprio governo brasileiro. O livro, no entanto, tem muitos problemas de diagramação e de revisão gramatical, o que faz com que a leitura não seja fluida em muitos pontos e que alguns gráficos e imagens tenham sua visualização prejudicadas.

Sumário de *História Ambiental*: configurações do humano e tessituras teórico-metodológicas

Apresentação

História Ambiental: alguns desafios conceituais e políticos | Eurípedes Antonio Funes e Kenia Sousa Rios

Estilo(s) de pensamento na História e na Geografia: a diversidade e unidade na disjunção entre seres humanos e natureza | Ely Bergo de Carvalho

História Ambiental: um estudo de caso versando ensino e pesquisa na UFFS | Samira Peruchi Moretto

O ouro se foi, os rios e a terra empobreceram; agora é preciso buscar novas riquezas | Ilsyane do Rocio Kmitta e Eudes Fernando Leite

Projetos de educação ambiental e sustentabilidade em Amambai- MS | Juliano Delai e Tânia Regina Zimmermann

As consequências ambientais da colonização do oeste catarinense: alguns apontamentos | Ademir Miguel Salini; Miguel Mundstock Xavier de Carvalho e Mirian Carbonera

O sistema agroflorestal no sítio Luciana em Dourados, MS: práticas, consciência ambiental e divulgação (2007-2018) | João Carlos de Souza

Meio ambiente, populações e democracia no Brasil contemporâneo- Entrevista de Paulo Henrique Martínez concedida a Ilsyane do Rocio Kmitta

Resenhistas



Jane Semeão é doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e editora do blog *Resenha Crítica*. Um “oásis” chamado Cariri: Instituto Cultural do Cariri, natureza, paisagem e construção identitária do sul cearense (1950-1970) e “O que a Austrália tem nos ensinar?” O Tempo Presente nos programas de História produzidos pela Australian Curriculum and Assessment Authority – ANCARA (2008-2013). ID Currículo LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/5231907042464544>; ID

ORCID:: <https://orcid.org/0000-0001-6804-1640>. E-

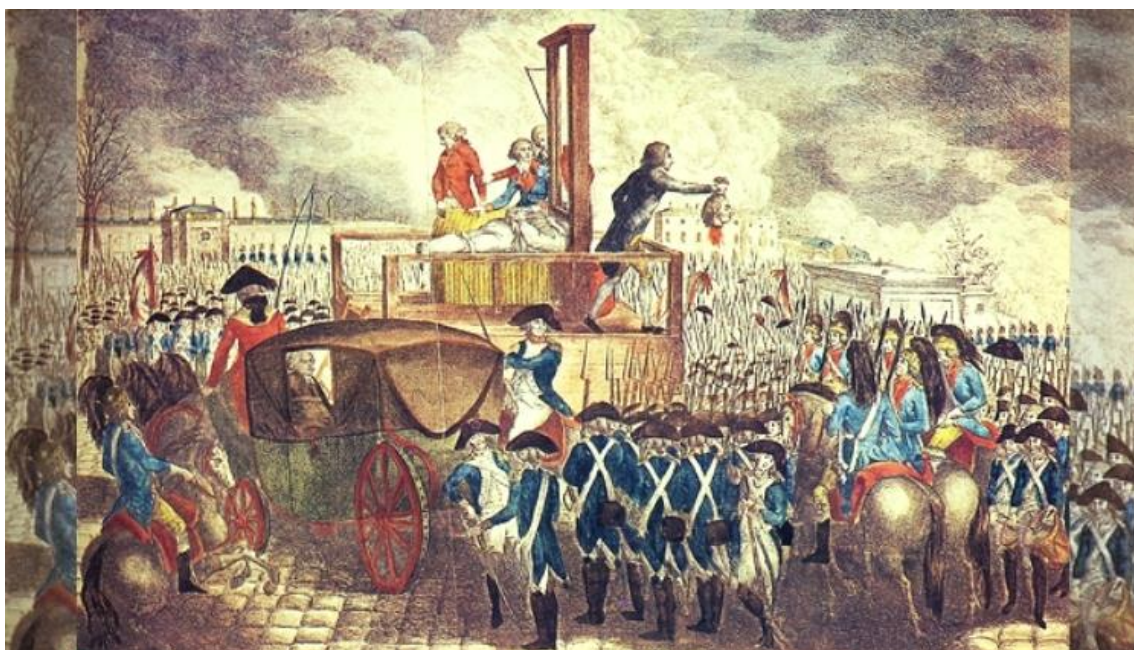
mail: janesemeão@globo.com.

Para citar esta resenha

KMITTA, Ilsyane; ARAKAKI, Suzana; ZIMMERMANN, Tânia (orgs.). *História Ambiental*: configurações do humano e tessituras teórico-metodológicas. Vitória: Editora Mil Fontes, 2020. 218p. Resenha de: SEMEÃO, Jane. Questões de História Ambiental. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, set./out, 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



A Execução de Luís XVI de França, a partir de uma gravura alemã | Imagem: [Wikipédia](#).

Conceito de Terrorismo

Andrey Augusto Ribeiro dos Santos (UFRJ)

Resumo: Esta revisão sobre o conceito de “terrorismo” toma por base a literatura produzida e circulante em nível transnacional, publicada nas últimas duas décadas em forma de artigo, capítulo de livro e verbete de enciclopédia. O objetivo é mapear a historicização do fenômeno e a emergência da palavra, como também as controvérsias que envolveram as tentativas de definição.

Palavras-chave: terrorismo, contraterrorismo, terrorismo de Estado e violência.

Introdução

Este texto nasce para fundamentar o trabalho de análise das representações de terrorismo e do contraterrorismo no Cinema, em películas produzidas no período localizado entre 2005 e 2013, a partir de um corpus formado por: *Paradise Now* (2005), *Munich* (Munich, 2005), *O Traidor* (Traitor, 2008) e *Rede de Mentiras* (Body of lies, 2008). Inventariando trabalhos do gênero, selecionamos os seguintes autores para o exame apurado das tentativas de definição: Alessandro Visacro, Alexander Zhebit, Alexandre Martins Vianna, David Whittaker, Elton Gomes dos Reis, Francisco Carlos Teixeira da Silva, Guilherme Tadeu de Paula, Luigi Bonanate, Marta Fernández Garcia Moreno, Paulo Sutti, Ricardo Pereira Cabral, Sabrina Medeiros e Sílvia Ricardo.

Para melhor apresentação dos seus resultados, estruturamos o texto em duas partes: Na primeira, “O fenômeno e a palavra”, discorreremos sobre a emergência do terrorismo em acontecimentos destacados pela literatura histórica, desde a Revolução Francesa até as guerras desencadeadas pelo ataque às Torres Gêmeas, conhecido como o 11 de Setembro.

Na segunda parte, “A busca (infinita) por uma definição”, comentamos os desafios enfrentados por acadêmicos que buscam circunscrever ações de sujeitos distintos (governos, Estados, movimentos políticos, grupos sociais etc.) em práticas também distintas de terrorismo, acentuando as contradições e os impasses jurídicos, políticos e sociais que as soluções apresentadas podem desencadear.

O fenômeno e a palavra

Não existe uma definição simples e geral para o terrorismo, apesar de se tratar de um recurso muito utilizado por vários grupos em diversas lutas no decorrer da história. O termo surge durante a Revolução Francesa (1789-1799), utilizado para definir as ações que visavam combater a reação aristocrática e defender a Revolução. Neste período, o governo revolucionário utilizou largamente a violência contra seus opositores, o que incluiu centenas de execuções. A palavra aparecerá pela primeira vez em 1798, no suplemento do *Dicionário da Academia Francesa*, definindo o extermínio em massa de pessoas ligadas à oposição do regime promovido pela autoridade governamental instituída (SUTTI, 2003, p.1-3). Esta foi a única ocasião em sua trajetória na qual ele não possuía uma conotação ruim, estando relacionado à virtude e sentimentos patrióticos.

No período entre 1880 e 1918, predominou o terrorismo anarquista, colocado em prática por uma minoria dentro do movimento, e populista ocorrido em países como Rússia, Itália, Sérvia, França, Espanha e Portugal. Este possuía uma “função pedagógica” que, através de atentados contra chefes de Estado e figuras importantes dos regimes em vigor, buscava “acordar” a opinião pública. Não visava alvos coletivos e de público variado, tomando sempre cuidado com a manutenção da simpatia da opinião pública em relação ao movimento. (SILVA, 2009, p.25-26).

É por volta deste período que surge a acepção política do terrorismo, no trabalho *Das Mord* (?), escrito por Karl Heinzen (1809-1880). No livro, o autor pregava o uso da violência e de métodos que causassem terror para alcançar certos objetivos, assim como admitia o envolvimento com bandidos e o recrutamento de pessoas para morrerem em defesa de uma causa. Suas ideias foram influentes nesta época, chegando a nomes importantes do anarquismo, como Mikhail Bakunin (1814-1876) e Piotr Kropotkin (1842-1921). (SUTI; RICARDO, 2003, p.4).

Entre as décadas de 1940 e 1970, predominou o terrorismo ocorrido dentro dos processos de descolonização e das assim denominadas guerras de libertação nacional. Este foi muito

recorrente em países como Argélia, Indonésia, Malásia, Vietnã e Palestina (ainda na forma do terrorismo judaico anti-britânico).^[1] Além disto, o terrorismo surgiu em movimentos nacionais de resistência como o IRA (Irish Republican Army, ou Exército Republicano Irlandês), na Irlanda do Norte, e o ETA (Euskadi Ta Askatasuna, ou Pátria Basca e Liberdade em português), na Espanha; nas organizações de resistência palestina, surgidas após a derrota árabe para Israel em 1967 e pelas mãos de armênios e curdos contra alvos turcos, buscando evitar o esquecimento dos genocídios ocorridos durante a Primeira Guerra Mundial. (SILVA, 2009, p.25-26).

Entre 1975 e 1985, há grande atividade do terrorismo de vertente extremista de direita e esquerda. Como exemplos podemos apontar o Baader-Meinhof na Alemanha Ocidental, as Brigadas Vermelhas na Itália e os neofascistas na Itália e Alemanha. Nesta época também houve participação ativa de vários Estados nas atividades; como Coreia do Norte, Bulgária e Sudão; através da oferta de apoio logístico e financeiro a grupos terroristas.

O terrorismo presente em conflitos de cunho anticolonial e nacionalista se manteve ativo nesta década, através de grupos como IRA e ETA e com o surgimento de diversas organizações palestinas de resistência a ocupação israelense, como a Al-Fatah, a OLP (Organização para a Libertação da Palestina) e a FPLP (Frente Popular de Libertação da Palestina). Além disto, a partir de 1979, com a invasão soviética no Afeganistão, surge uma ampla rede de sustentação ao terrorismo empreendido pelos mujahidin ^[2] apoiada pela CIA (Central Intelligence Agency), Arábia Saudita, Jordânia e Paquistão. (SILVA, 2009, p.25-26). Esta também foi considerada uma época com forte ocorrência de tortura e contraterrorismo, com agentes de exércitos, polícias e serviços de informação ou inteligência agindo com um alto nível de liberdade (SUTTI; RICARDO, 2003, p.43).

A partir de 1993, após uma relativa calmaria, excetuando-se Irlanda do Norte, Espanha e Palestina, surge um novo tipo de terrorismo. Oriunda da reorganização dos *mujahidin*, desmobilizados da luta contra os soviéticos, esta nova categoria se voltou contra os norte-americanos, regimes árabes moderados e Israel. O atentado ocorrido em 1993 contra o *World Trade Center*, organizado por uma rede terrorista ligada a Al-Qaeda^[3] marcou o início de uma nova etapa, compreendida como uma guerra contra os EUA e o Ocidente. (SILVA, 2009, p.26-27). No entanto, é o ataque de 11 de Setembro de 2001 que representará uma transformação para o terrorismo, graças à escala, complexidade e magnitude dos alvos.

O 11 de Setembro também foi o marco do chamado Neoterrorismo, a fase do terrorismo internacional posterior a este atentado. Este é caracterizado pelo seu caráter transnacional e pela emergência de atores e redes não-estatais, que desafiam a Ordem Internacional vigente através de meios e ações violentos e premeditados direcionados contra não-combatentes, regimes, princípios ou práticas correntes. Ele busca a destruição em massa e costuma ser cultivado em Estados falidos ou onde o combate pela legitimidade foi perdido para o crime organizado ou organizações extremistas. (ZHEBIT; SILVA, 2009, p.321).



Ataque às torres do World Trade Center, em 11 de setembro de 2001, Nova York, EUA | Imagem: Reuters/Brad Rickerby/ Agência Brasil

A globalização foi muito útil a este novo tipo de terrorismo. Modernas tecnologias, sofisticados meios de comunicação, paraísos fiscais, desregulamentações financeiras, todos estes traços do mundo globalizado são motivos para odiar os EUA, enquanto oferecem os meios para fazer algo quanto a isto. O mesmo pode ser dito das liberdades democráticas. Sociedades deste tipo geralmente são os alvos de terrorismo devido a pouca interferência do Estado na vida do cidadão, à maior possibilidade de mobilização política extraoficial e à plena liberdade da mídia para difundir notícias. No fim, o próprio combate ao terrorismo em nome da liberdade democrática acaba atacando-a, legitimando a adoção de medidas mais severas e de cerceamento de liberdades civis, fazendo com que a sociedade possa sofrer mais com a repressão estatal do que com o próprio terrorismo. (GARCIA MORENO, 2009, p.108).

Em resposta ao atentado executado em Nova York o governo de George W. Bush (2001-2009) lançou a Guerra ao Terror, atacando bases e campos de treinamento da Al-Qaeda no Afeganistão e no Paquistão. Além disto, foi colocada em ação uma profunda reforma no sistema de segurança norte-americano, nos serviços de inteligência e na legislação, com estas últimas permitindo uma série de violações aos direitos civis e humanos.

No plano internacional formou-se uma coalizão que tinha como objetivo trocar informações, prisioneiros e realizar ações coordenadas buscando desmantelar redes terroristas. Devido a estes ataques as lideranças da Al-Qaeda se espalharam por diversos países. Em 2011 os EUA conseguiram desferir um golpe simbólico contra a organização com o assassinato de seu líder, Osama Bin Laden, no Paquistão. Eliminaram a pessoa, porém, não se pode dizer o mesmo das suas ideias, já que apesar dos revezes a Al-Qaeda continuou ativa. (CABRAL, 2014, p.578-581).

A Europa também enfrentou uma situação preocupante, já que representa uma fonte de recursos e de recrutamento para organizações islâmicas. Isto se deve em grande parte às concessões de asilo político concedidas a radicais religiosos, que se aproveitavam das liberdades democráticas para difundir seus ideais. Além disto, os europeus tiveram que lidar com os ataques de caráter xenófobo e racista de grupos nacionalistas e de extrema-direita e com o ressurgimento da extrema-esquerda. Os governos europeus recorreram ao endurecimento da legislação antiterrorismo, investimento em operações de inteligência, repressão de radicais, estreitamento da cooperação e troca de informações, além da cassação de asilo e extradição de radicais como resposta.

Na África também se verificou um aumento das atividades terroristas, por parte de grupos ligados a Al-Qaeda. No Iraque as tropas de ocupação norte-americanas e os sunitas sofreram com elas, assim como o enfraquecido governo legítimo do Afeganistão na sua luta contra o Talibã.^[4] Na Ásia, países como Rússia, China e Índia também enfrentaram problemas com grupos que recorreram ao uso do terrorismo. (CABRAL, 2014, p.578-581).

Atualmente o Estado Islâmico (EI), grupo extremista derivado da Al-Qaeda, tem estado no centro das atenções. Nascido da crise política no Iraque após a invasão militar estadunidense, este grupo chegou a dominar uma razoável porção de território no Oriente Médio, porém, combatido por uma coalizão internacional liderada pelos EUA, vem perdendo domínio gradualmente na região, o que não significa um encerramento de suas atividades.

A busca (infinda) por uma definição

Ao fazer uma pesquisa mais aprofundada sobre a definição de terrorismo, encontra-se uma grande quantidade de conceitos provenientes de órgãos estatais e meios acadêmicos. Basicamente entende-se por ato de terror qualquer uso da violência ou ameaça desta buscando impor objetivos políticos, mas qualquer tentativa de aprofundamento que tente ir além leva a discordâncias e imprecisões que ainda impossibilitam uma definição que seja, ao menos, seguida por todos, levando em conta a impossibilidade de se chegar a um consenso geral sobre um conceito.

Terrorismo não é um termo neutro. A subjetividade, por exemplo, é intrínseca às definições acadêmicas impregnadas de juízo de valor. Por ser um rótulo político, ele descreverá o fenômeno ao mesmo tempo que oferecerá um julgamento. É uma simplificação útil que combina elementos descritivos, simbólicos e evocativos, mas com significados flexíveis, ambíguos e até contraditórios. É por isto que antes de defini-lo é necessário levar em conta que se trata de um termo político, empregado como julgamento moral, muitas vezes atendendo a interesses de alguns grupos dentro de uma sociedade. Isto faz com que sejamos obrigados a analisar quem chama terrorismo de que, onde e por quê.

O terrorismo consiste na prática por um ou mais indivíduos dos atos previstos neste artigo, por razões de xenofobia, discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia e religião, quando cometidos com a finalidade de provocar terror social ou generalizado, expondo a perigo pessoa, patrimônio, a paz pública ou a incolumidade pública. (BRASIL, 2016)

Atos criminosos, inclusive contra civis, que busquem causar morte, sérias lesões corporais ou a tomada de reféns com o propósito de provocar um estado de terror em uma pessoa, grupo ou no público geral; intimidar uma população ou forçar um governo ou uma organização internacional a fazer ou deixar de fazer algum ato que transgrida as convenções e protocolos relacionados ao terrorismo, não são justificáveis em qualquer razão, seja de natureza política, filosófica, ideológica, racial, étnica ou religiosa... (Conselho de Segurança da ONU, 2004).

Uso indiscriminado de violência ou da ameaça dela por grupos não-estatais contra civis e não-combatentes buscando objetivos políticos radicais ou extremistas e disseminando pânico, medo ou terror. (ZHEBIT; SILVA, 2009, p.326).

Os deliberados e sistemáticos assassinatos, mutilações e ameaças a inocentes para inspirar medo e alcançar metas políticas [...] O terrorismo [...] é inerentemente maléfico, necessariamente maléfico e totalmente maléfico. (WHITTAKER, 2005, p.19).

Estas são algumas das muitas definições atribuídas ao terrorismo, cada uma com sua própria insuficiência ou ponto de discordância que, mesmo sem parecer, pode gerar

consequências sérias quando colocadas em prática, já que contribuem para o desenvolvimento de arcabouços jurídicos. Por exemplo, apenas às ações de agentes não-estatais está destinado o enquadramento como ato de terror? Quando um Estado utiliza a força para intimidar uma população civil ou grupo de oposição, esse fato não pode ser considerado terrorismo? Além disso, se considerarmos como terrorismo apenas as agressões a civis ou não-combatentes, o que dizer dos ataques como os executados pela Jihad Islâmica contra bases militares francesas e norte-americanas em Beirute, que deixaram vários mortos? São questões como estas que dificultam as tentativas de consenso, ao menos jurídico, sobre o terrorismo.

Quem aborda tal dificuldade é Marcelle Pires em *O tratamento dos suspeitos de terrorismo: uma abordagem preliminar*. Para a autora, o neoterrorismo fez emergir um novo tipo de conflito, que apresenta desafios para o Direito Internacional. Tais dificuldades viriam justamente da falta de concordância entre os membros da comunidade internacional quanto ao trato do termo, e ela as demonstra através de três questões, das quais destacamos as seguintes: o ataque de 11 de setembro deu início a uma guerra? Como deveriam ser enquadrados juridicamente os membros da Al-Qaeda e do Talibã?

Para o governo dos EUA de então, as ações seriam atos de guerra, baseado no fato de: o ataque ter sido coordenado por uma entidade estrangeira, buscando causar perdas à população civil; não possuir a intenção de obtenção de lucro, mas objetivos políticos e ideológicos; a declaração de guerra aos Estados Unidos ter sido feita por Osama Bin Laden em 1996 e por ter utilizado recursos e causado danos que em nada diferem de uma agressão armada por parte de um Estado. Considerando que os terroristas conseguiram deflagrar, financiar e organizar ataques capazes de atingir o grau de conflito armado, antes esperado apenas de outros Estados, eles não poderiam sofrer as mesmas penas que criminosos comuns, mesmo não se tratando de Estados-nação. Quem defendia este posicionamento apontava o risco de que, caso os atentados fossem tratados como crimes comuns, haveria um incentivo para que outras organizações terroristas fizessem o mesmo.

Outros citavam motivos práticos para defender que os EUA não estavam em guerra, como o fato de a Al-Qaeda não ser um Estado, o que impossibilitaria a classificação como conflito armado e a aplicação das leis que o regem. Críticos apontavam mecanismos do Direito Internacional que permitiam o uso da força contra entidades não-estatais que praticassem atos hostis de maior intensidade. Porém, o que os opositores da guerra ao terrorismo temiam era um conflito global infinito no qual os EUA tivessem o poder de designar suspeitos de terrorismo, detê-los e matá-los, já que a ideia de guerra é radical e permite a fragilização das garantias dadas pelo Direito Penal, deixando liberdades e vidas sob as declarações de boa fé dos governos. (PIRES, 2009, p.172-175).

Sobre a situação dos indivíduos capturados durante o conflito, foi dado aos membros da Al-Qaeda e do Talibã o *status* de combatente ilegal, considerando o fato da organização não ser um Estado-nação e assim não ser considerada uma parte contratante das Convenções de Genebra.^[5] Porém, mesmo que fosse, a Al-Qaeda jamais demonstrou interesse em aceitar tais termos, violando diversas leis de guerra ao operar secretamente, misturar-se a civis, dificultando a distinção entre combatentes e não-combatentes; e visar alvos civis, o que classificaria seus agentes como ilegais de qualquer maneira.

O Talibã, no entanto, seria em tese o governo afegão, o que o colocava sob os acordos de Genebra, porém, o comportamento adotado por seus agentes também fez com que eles fossem considerados ilegais. Há contestações sobre isto, já que mesmo sem possuir distintivos ou uniformes (prática incompatível com as normas de guerra) as forças deste

grupo estavam inseridas numa cadeia de comando, portavam armas abertamente e, teoricamente, respeitavam o Direito Internacional.

Os EUA não os consideravam combatentes legais por não estarem a serviço de forças armadas regulares ou submetidos a uma alta parte contratante. No entanto, há um mecanismo legal que dá o direito àqueles cujo status seja discutível de serem ouvidos por um tribunal competente, que o determinará. No fim, os EUA ignoraram este aspecto e os enquadraram como “combatentes inimigos”, termo sem significado exato no Direito Internacional. (PIRES, 2009, p.175-176). Para a autora, os acordos que regem o tratamento de prisioneiros na Convenção de Genebra ainda se baseiam numa concepção clássica de guerra, dificultando a proteção daqueles que não se encaixam. Assim, ao invés de garantir direitos universais a todos ela privilegia aqueles capturados em guerras convencionais entre Estados reconhecíveis. Estas discussões demonstram o quanto a falta de consenso sobre a definição de terrorismo pode causar grandes entraves na esfera jurídica.

Para agravar este quadro, muitos governos asiáticos e africanos não cooperavam com os esforços dos EUA e da Europa em combater o terrorismo. Estes Estados veem os esforços contraterroristas como parte de uma campanha para proibir os métodos irregulares de conflito utilizados por muitos deles durante as lutas contra o colonialismo. Muitos chefes de Estado nestes países já foram enquadrados como terroristas e seus governos excluem guerras de libertação, guerrilha ou outros meios utilizados no passado da definição de terrorismo, principalmente nos Estados que não possuem recursos necessários para a guerra tradicional e nos que veem tais métodos sendo utilizados em prol de causas que apoiam.

Esta posição é consistente com a assumida por tais governos nas Convenções de Genebra, quando procuraram estender direitos e proteções a forças irregulares, temendo que os métodos utilizados pelos nativos fossem tachados como terrorismo e proscritos. Para isto, fizeram notar o caráter etnocêntrico dos tratados reguladores da guerra, já que estes, formulados por europeus, regulavam a guerra entre europeus, mas nada faziam quando estes agrediam africanos ou asiáticos. (WHITTAKER, 2005, p.428-429).

Na Organização das Nações Unidas (ONU), tentou-se discutir a definição de terrorismo. De um lado ficaram os que argumentavam que as respostas a condutas proibidas necessitavam primeiramente de um acordo sobre quais condutas são proibidas. Ou seja, apontavam a controvérsia existente ao se evocar uma resposta comunitária normativa sem deixar claro o que é e o que não é terrorismo. Do outro lado estavam os que afirmavam que a tentativa de definição era improdutiva, defendendo que fossem formuladas normas relevantes para os aspectos diversos do problema. Esta era a única resposta possível, considerando a falta de consenso sobre o termo.

Em 1972, foi estabelecido um comitê pela Assembleia Geral que revelou as ações consideradas como terrorismo pelos Estados, cada uma com sua ênfase própria. Disto foi retirada uma lista de atos terroristas que deixou aparente as suas ambiguidades, deixando claro que terrorismo não poderia ser definido pelo ato em si. Para a maioria era impossível se chegar a uma definição, já que grande parte dos países ocidentais temiam que ela incluísse o terrorismo de Estado, já outros temiam que as guerras de libertação nacional fossem enquadradas. No fim, o termo acabou sem um significado legal específico. (WHITTAKER, 2005, p.438-433).

Dentro da discussão, os atentados de 11 de Setembro de 2001 acabaram por se tornar um marco. Políticas antiterroristas vinham sendo discutidas desde antes deles, mas não com a mesma amplitude, apesar da prioridade dada ao assunto pelo governo de Ronald Reagan

(1981-1989). Depois deste evento houve uma transformação na maneira de lidar com o terrorismo que concentrou forças armadas, orçamentos de defesa e um complexo ideológico de ampla difusão como boletins de agências de notícias, análises acadêmicas e filmes.

Foi na esteira destes acontecimentos que veio à tona o Ato Patriótico de 2001, uma legislação que buscou definir as práticas do governo norte-americano em relação ao terrorismo e aumentou o poder de suas agências e instituições na perseguição de suspeitos de atentados, sendo criticada por ferir liberdades civis. Dentro das ações que podiam ser enquadradas como terrorismo se encontravam atos como destruir, descarrilhar, incendiar ou desabilitar veículos de transporte em massa, navios ou as pessoas que os operam; transmitir ou causar a transmissão de informação falsa, tendo ciência da inverdade desta, em relação a um atentado ou um suposto atentado em andamento ou para ser realizado e abrigar ou esconder qualquer pessoa sabendo ou tendo motivos razoáveis para acreditar, que este tenha cometido ou vá cometer algum atentado terrorista. (US CONGRESS, 2001).

No ápice de radicalismo, a proposição criou uma definição de terrorismo doméstico que englobava atos que colocassem em perigo a vida humana e que fossem uma violação das leis criminais dos Estados Unidos ou de qualquer Estado, que parecessem pretender intimidar uma população civil, influenciar uma política governamental através de intimidação ou alterar a conduta de um governo fazendo uso de destruição massiva, assassinato ou sequestro. (Ibidem). Assim, o Ato Patriótico ampliou o que poderia ser considerado como terrorismo permitindo diversos abusos da lei. Como exemplo de tais excessos temos o grande número de passageiros de avião que foram detidos e enquadrados por ações como levantar a voz, demonstrar um comportamento agressivo ou por simplesmente demonstrar afeto a um parceiro. (*In-Flight confrontations can lead to terrorism charges*, 2009).

Logo, mesmo com o papel do Ato Patriótico no maior esforço antiterror de todos os tempos, sua conceituação de terrorismo é falha, já que ampliou as possibilidades, ao invés de delimitá-las e defini-las. Esta amplitude foi inclusive utilizada por antagonistas da Guerra ao Terror para criticá-la, como Noam Chomsky, que ao submeter as ações dos países empenhados neste empreendimento às próprias resoluções do Ato Patriótico chegou a conclusão de que as práticas destes também eram terroristas. (CHOMSKY, 2002).

Em *Dictionary of Terrorism*, John Richard Thackrah dedica uma reflexão aos termos “terror” e “terrorismo”. Nela afirma que o terrorismo seria uma ameaça vaga, imprevisível, incompreensível e inesperada, capaz de afetar a estrutura social e individual e perturbar o quadro de preceitos e imagens dos quais os membros de uma sociedade dependem e confiam. O terror seria um fenômeno natural e o terrorismo a exploração consciente dele. O terrorismo é coercitivo, feito para manipular suas vítimas, seu público e o grau do medo gerado; a força do terrorista, que o ajuda a comunicar seu desafio à sociedade; dependerá da natureza do crime, maneira de perpetração e nível de insensibilidade quanto à vida humana.

O mesmo autor afirma que terrorismo é uma forma mais organizada de terror; por isso o emprego do sufixo “ismo”, utilizado para denotar um caráter sistemático no nível teórico, referindo-se a uma filosofia política, ou prática, referente a um modo de agir ou uma atitude; outros que terror é um estado mental enquanto terrorismo uma atividade social organizada. Porém, logo de início, Thackrah afirma que não existe um consenso sobre suas definições, isentando-se da tarefa de fornecer uma. (THACKRAH, 2004, p.264-265).

Dentro do meio acadêmico, a falta de consenso e de uma melhor elaboração leva cada autor a criar um conceito, utilizando semelhanças entre eventos reais considerados atos de terror para tentar delimitar a palavra dentro de uma lógica analítica. Porém, graças ao grande número de possibilidades, variações, disputas políticas e implicações nenhuma definição ganhou força consensual, de síntese ou concisão.

No primeiro volume do *Dicionário de Política* (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998), há uma sessão dedicada ao que é colocado como terrorismo político, sob a responsabilidade de Luigi Bonanate. Este autor também faz questão de distinguir terror e terrorismo, sendo o primeiro um tipo de regime emergencial ao qual um governo recorre para se manter no poder e o segundo um atalho no processo revolucionário. Como tal o terrorismo surgiria em situações sócio-políticas atrasadas, tentando despertar o povo e fazer com que ele passe do ressentimento passivo à luta ativa, logo, o atentado político não tem fim em si mesmo, na verdade ele representaria o momento catalisador que deveria desencadear a luta política e abrir caminho para a conquista do poder.

Bonanate também distingue terrorismo revolucionário de terrorismo fascista; enquanto o revolucionário aceita o atentado político, mas nega o terrorismo, devido ao fato deste atingir tanto inimigos como aliados, os grupos fascistas o têm como elemento determinante já que buscam criar uma situação de medo e incerteza que propicie um golpe de Estado “pacificador e libertador.” (BONATE, 1998, p.1252-1254).

As reflexões desenvolvidas por Bonanate são bem fundamentadas, porém, insuficientes na nossa opinião. Sua definição de terrorismo não oferece uma delimitação precisa, ainda deixando lacunas. Assim, cremos que apesar de apresentar uma reflexão de qualidade sobre o termo ele não consegue englobar satisfatoriamente os debates sobre o tema.

Um dos que tentaram obter a “definição perfeita” foi o holandês Alex Schmid. Ele reuniu mais de 200 conceitos sobre terrorismo, buscando criar a partir deles uma definição consensual. Porém, o produto deste esforço, a obra intitulada *The Routledge handbook of terrorism research* (2011), não ajudou a explicar e caracterizar melhor o conceito, já que as implicações políticas e jurídicas também devem ser levadas em conta, além da melhor definição científica. Logo, seu trabalho mostra os limites de uma análise baseada no aparato conceitual e cria mais uma definição, que mesmo sintetizando alguns aspectos não contribuiu fundamentalmente para a discussão. (DE PAULA, 2013, p.56).

Já a crítica de Noam Chomsky é desenvolvida sem rebater nenhum dos conceitos de terrorismo vigentes, afirmando inclusive que a definição contida na legislação dos EUA seria razoável. Ele os aceita e os trata com coerência, levando os pressupostos até a última consequência. Com isto chega à conclusão de que as práticas dos países autointitulados antiterroristas são tão, ou até mais, terroristas do que as daqueles que eles caçam, principalmente as executadas pelos Estados Unidos.

O autor comenta os atentados de 11 de setembro, concordando que estes foram uma atrocidade. No entanto, afirma que não há nenhuma novidade neles além do lugar onde ocorreram e que isto era previsível, dada a facilidade de obtenção de armas e dos avanços tecnológicos, que permitem que um pequeno grupo cause grandes danos. Além disto, cita o ódio contra os EUA presente no povo do Oriente Médio, que fortaleceu a Al-Qaeda nesta região. Tal sentimento teria sido causado pelo apoio dado pelos norte-americanos a regimes corruptos e brutais e ao impedimento do desenvolvimento da região, buscando controlar suas reservas petrolíferas. (DE PAULA, 2013, p.56). Para o autor o que tornou o 11 de setembro uma data histórica foi a direção para onde as armas estavam apontadas.

Chomsky cita estudos que apontam o apoio norte-americano a várias violações dos direitos humanos, por exemplo na guerra ao terrorismo empreendida pelo governo de Ronald Reagan na América Central e Oriente Médio. Na primeira o empreendimento custou a vida de milhões de pessoas, principalmente pelas mãos de exércitos nacionais, e quando não conseguiram controlar esta instituição os EUA invadiram e destruíram os países, como no caso da Nicarágua (1912-1933).

Este é um caso incontestável e julgado pelas maiores autoridades internacionais. Perante a invasão o governo nicaraguense respondeu reunindo provas e recorrendo a vários órgãos internacionais, que condenaram os EUA por uso ilegítimo da força. Como resposta, este país desprezou as condenações e emitiu ordens para que civis indefesos fossem atacados e o exército evitado. Para Chomsky este episódio se encaixa claramente nas definições de terrorismo vigentes (CHOMSKY, 2002).

Já no Oriente Médio ele afirma que os piores atos terroristas vieram de Estados, apoiados pelos norte-americanos. Seria o exemplo de Israel com a invasão do Líbano em 1982, o bombardeio de Túnis em 1985 e a explosão de uma bomba numa mesquita em Beirute, associada a CIA e ao serviço secreto britânico. Para o autor todas estas ações se encaixam na definição de terrorismo de Estado, no entanto, elas não foram punidas, pelo contrário, foram até comemoradas como sucesso. Já durante os anos 1990 cita as diversas atrocidades cometidas por governos como os da Colômbia e Turquia contra grupos opositores, todas apoiadas pelos EUA, assim como o terrorismo perpetrado por este através de guerras econômicas, como nos casos de Cuba e Haiti.

Para Chomsky, a violência geralmente é bem-sucedida e o terrorismo transforma-se em arma dos fracos porque os fortes dominam os sistemas doutrinários, fazendo com que o terror perpetrado por eles não seja denominado desta maneira. Assim, para o autor, EUA são na verdade um país terrorista, o maior deles, assim como grande parte dos envolvidos na Guerra ao Terror, que o fizeram buscando maior liberdade para reprimir grupos dissidentes internos ao enquadrá-los como terroristas.



O terrorismo de Estado durante a ditadura militar no Brasil: o caso Riocentro (30/04/1981) | Imagens: [Brasil 247](#)

O princípio na verdade funcionaria da seguinte forma: quando alguém utiliza a força contra nós ou nossos aliados isto é terrorismo, mas quando o praticamos contra outros, muitas vezes de maneiras piores, chamamos de contraterrorismo ou guerra justa. Segundo Chomsky há uma maneira simples de reduzir as atividades terroristas no mundo: os EUA

pararem de apoiá-lo e praticá-lo, assim como repensar diretrizes que geram reserva de apoio contra ele. Isto por si só já causaria um grande efeito. (Idem).

As reflexões colocadas por este autor são muito razoáveis, denunciando o que foi discutido os usos políticos do terrorismo e sua apropriação por setores dominantes na busca por legitimação para o uso da violência contra grupos opositores. Porém, ela tem um tom de denúncia e na verdade não tenta oferecer nenhuma solução para o problema da falta de consenso sobre o que é terrorismo.

Por último gostaríamos de demonstrar as discussões apresentadas pelo historiador Eric Hobsbawm em *Globalização, Democracia e Terrorismo*. Nesta obra o autor focaliza cinco questões contemporâneas que segundo ele requerem pensamento claro e bem-informado: guerra e paz no século XXI, o passado e futuro dos impérios globais, a natureza e o contexto cambiante do nacionalismo, o futuro da democracia liberal e o problema da violência política e do terror.

Para o autor vivemos num mundo mais violento, graças ao aumento da facilidade de obtenção de armas advinda com o fim da Guerra Fria. Além disto, cita o enfraquecimento dos Estados nacionais, fenômeno que segundo ele fica claro ao observarmos diversos fatores como a perda do monopólio da força armada, da estabilidade, do poder e cada vez mais da legitimidade para impor obrigações consensuais aos cidadãos por parte destas instituições. O resultado da combinação destes dois elementos poderia ser visto através do aumento do preço dos conflitos para os civis, que cada vez mais se tornaram vítimas, intencionais ou não, de operações armadas. (HOBBSAWM, 2007).

O autor afirma que, dentro desta conjuntura, ocorreu uma degeneração patológica da violência política resultante de diversos fatores, dentre os quais o mais preocupante na geração de violência ilimitada é a convicção ideológica de que a causa defendida é tão justa, e a do adversário tão terrível, que é necessário fazer de tudo para conquistar a vitória, o que justifica moralmente o barbarismo. Assim, a ascensão do terror durante o final do século XX e início do XXI, refletiria a substituição de conceitos morais por imperativos superiores (Ibidem, p.46).

Para Hobsbawm, os movimentos terroristas seriam sintomas e não agentes históricos significativos, e sua fraqueza seria evidente. Ao operar em países estáveis eles são problemas policiais se não possuírem apoio popular, mesmo dentro de movimentos dissidentes maiores eles não são a parte mais importante ou militarmente efetiva. Quando suas operações são executadas fora de um ambiente no qual possuem apoio popular, elas não passam de propaganda. Isto não significa que não devam ser combatidos por importantes medidas policiais internacionais, principalmente levando em conta a possibilidade de obterem armas nucleares, porém, seu potencial político real é maior em países instáveis ou em decomposição.

Considerando isto, Hobsbawm critica a retórica política que alerta contra perigos vindos do estrangeiro e contra inimigos externos mal definidos e seus agentes terroristas internos, nascida após o 11 de Setembro. Para ele, só amedronta os cidadãos, o que seria o objetivo dos terroristas, e não entende por que tal retórica tem tanto espaço na mídia, ao contrário do que era feito com o IRA anteriormente. O nervosismo despertado nas pessoas comuns seria compreensível, devido ao clima de medo gerado pela imprensa e pelos governos para alcançar seus próprios objetivos. Mas este seria um medo irracional, produzido pela política dos EUA buscando reviver os temores apocalípticos da Guerra Fria quando a criação de um inimigo que legitime a expansão e o emprego do seu poder global não é mais plausível (HOBBSAWM, 2007, p.135-136).

O autor afirma que a Guerra ao Terror piorou a situação ao globalizar o conflito e retomar intervenções estrangeiras. Logo, os efeitos negativos ocorreram mais por ações norte-americanas do que por ações dos terroristas. Estes ainda se articulam da mesma forma que antigamente, com duas diferenças: a disposição para ataques indiscriminados e a inovação representada pelo homem-bomba. Na era da internet e do fácil acesso a armas isto é um problema, maior do que o terrorismo foi no passado, que pede medidas excepcionais por parte dos responsáveis em enfrentá-lo. Mas isto não deve ser tratado como uma guerra, apenas como um problema de ordem pública.

Assim, o terrorismo pediria esforços especiais, mas sem a perda da calma. Seu perigo maior residiria nos massacres indiscriminados e no medo irracional causado pelas suas ações, com o incentivo da imprensa e de governos insensatos, não na ação política e estratégica. Há muito medo sobre os grupos terroristas, contudo suas atividades representam riscos irrisórios para a estabilidade mundial ou de qualquer país estável. Além disto, o risco à vida oferecido por eles é estatisticamente mínimo e praticamente inexistente militarmente, a menos que estes grupos obtenham armas nucleares.

Hobsbawm, portanto, tenta desconstruir a supervalorização dada ao terrorismo, contrariando a retórica global do momento, chamando a atenção para os erros dos condutores de políticas públicas, que executam ações incoerentes e incompatíveis com o tamanho da ameaça. Mesmo assim, ele não ensaiou uma definição para o problema, mas o analisou a partir do tempo no qual viveu, deixando, como anunciamos no título deste artigo, mais uma vez, a resposta irresoluta para uma definição, senão consensual, ao menos convergente sobre a categoria Terrorismo.

Referências

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política* Vol. 1. Brasília: Editora Universidade Federal de Brasília, 1998.

BONANATE, Luigi. Terrorismo Político. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade Federal de Brasília, 1998. v. 1, p. 1252-1254.

BRASIL. *Lei nº 13.260, de 16 de Março de 2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113260.htm. Último acesso em 06 de Março de 2017 às 23:43.

CABRAL, Ricardo Pereira. Terrorismo (Pós-11/09/2001). In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MEDEIROS, Sabrina; VIANNA, Alexandre Martins. (Orgs.). *Enciclopédia de Guerras e Revoluções – A época da Guerra Fria (1945-1991) e da Nova Ordem Mundial*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014, p. 578-581.

CHOMSKY, Noam. A nova guerra contra o terror. Traduzido por Carlos Afonso Malferrari. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v.16, n.44, jan/abr de 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000100002&lng=en&nrm=iso#back >. Último acesso em 01 de Fevereiro de 2017 às 00:02.

CHOMSKY, Noam. *Poder e Terrorismo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CONSELHO DE SEGURANÇA DA ONU. *Resolução 1566.8*. Outubro de 2004. Disponível em

[http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1566\(2004\)](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1566(2004)) pdf. Último acesso em 08 de Março de 2017, tradução nossa.

DE PAULA, Guilherme Tadeu. *Terrorismo: Um conceito político*. 2013. 116p. Dissertação (Mestrado em Filosofia, Letras e Ciências Humanas) Universidade Federal de São Paulo, p. 56.

GARCIA MORENO, Marta Fernández y. Novo terrorismo: um desafio às teorias dominantes das Relações Internacionais. In: ZHEBIT, Alexander; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da (orgs.). *Neoterrorismo: reflexões e glossário*. Rio de Janeiro: Gramma, 2009, p. 109.

HOBBSBAWM, Eric. *Globalização, Democracia e Terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

In-flight confrontations can lead to terrorism charges. Disponível em:

<http://articles.latimes.com/2009/jan/20/nation/na-airline-felonies20>. Último acesso em 03 de Março de 2017 às 18:25.

PIRES, Marcelle. O tratamento jurídico dos suspeitos de terrorismo: uma abordagem. In: ZHEBIT, Alexander; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da (orgs.). *Neoterrorismo: reflexões e glossário*. Rio de Janeiro: Gramma, 2009, p. 172-175.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Os EUA e a guerra contra o terrorismo (2001-2008). In: ZHEBIT, Alexander; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da (orgs.). *Neoterrorismo: reflexões e glossário*. Rio de Janeiro: Gramma, 2009, p. 25-26.

SUTTI, Paulo; RICARDO, Sílvia. *As diversas faces do terrorismo*. São Paulo: Harbra, 2003, p.1-3.

THACKRAH, John Richard. *Dictionary of Terrorism*. London: Routledge, 2004, p. 264-265.

US CONGRESS. *Uniting and strengthening America by providing appropriate tools required to intercept and obstruct terrorism (USA Patriot Act) Act of 2001*. Washington, 2001. Disponível em: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-107hr3162enr/pdf/BILLS-107hr3162enr.pdf>. Último acesso em 03 de Março de 2017 às 18:18.

WHITTAKER, David J. (org.). *Terrorismo – um retrato*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2005. p. 19.

ZHEBIT, Alexander; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da (orgs.). *Neoterrorismo: reflexões e glossário*. Rio de Janeiro: Gramma, 2009, p. 326.

Notas

[1] Terrorismo perpetrado por grupos sionistas contra a autoridade britânica.

[2] Forma plural de *Mujahid* (combatente ou alguém que se empenha na Jihad). No fim do século XX, a palavra se popularizou através dos *mass-media*, aplicando-se quase exclusivamente a combatentes armados que se inspiram no fundamentalismo islâmico. Entretanto, *mujahid* nem sempre tem significado religioso, podendo designar também aquele que combate pela pátria, por seu povo, por seu Estado, por sua família ou pelo bem da coletividade, com um sentido laico e nacionalista.

[3] Organização fundamentalista islâmica internacional, constituída por células colaborativas e independentes que visam disputar o poder geopolítico no Oriente Médio. A

princípio, seu foco de atuação foi expulsar as tropas russas do território do Afeganistão. Durante esse período os Estados Unidos ofereceram ajuda financeira à organização, no entanto, com a Guerra do Golfo e a instalação de bases militares estadunidenses na península arábica, sede dos principais santuários do Islã, esta organização se empenhou numa campanha contra os estadunidenses e o Ocidente.

[4] Movimento nacionalista islâmico que governou o Afeganistão entre 1996 e 2001.

[5] Série de tratados formulados em Genebra, na Suíça, definindo as normas para as leis internacionais relativas ao Direito Humanitário Internacional.

Autor



Andrey Augusto Ribeiro dos Santos é doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor de História do Curso Pré-Universitário Comunitário Rubem Alves (UFRJ). Atuou em processos de avaliação Programa Nacional do Livro Didático (2016/2019). Entre outros trabalhos, publicou: “[Da virtude inabalável ao questionamento desiludido](#): uma análise do agente contraterrorismo no cinema estadunidense pós-11 de setembro” e “[Combate Antiterrorista e Violação de Direitos](#): uma análise comparada a partir do Patriot Act e da Lei 13.260“. ID Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4591382665207174>; ID

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3824-9747>; E – mail: andrey_long@hotmail.com.

Para citar este artigo

SANTOS, Andrey Augusto Ribeiro dos. Sobre o conceito de Terrorismo. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, p.71-84, set./out, 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Candidates for the Office of Strategic Services (OSS) train at Prince William Forest Park, Va. | Imagem: [National Archives and Records Administration photo](#)

Leituras sobre o Office of Strategic Services (OSS)

Raquel Anne Lima de Assis (UFRJ)

Resumo: Neste artigo, discutimos a ação do serviço de espionagem dos Estados Unidos da América, durante a Segunda Guerra Mundial, revisando trabalhos sobre a “*Office of Strategic Services*” (OSS), agência surgida em 1941. Nosso objetivo é identificar perspectivas teóricas, metodologia e fontes utilizadas em tais trabalhos, e observar como os autores dialogam entre si.

Palavras – Chave: *Office of Strategic Service* (OSS), espionagem, agências de inteligência, Estados Unidos da América e Segunda Guerra Mundial.

Introdução

Na literatura especializada sobre o *Office of Strategic Service* (OSS), produzida entre as décadas de 1960 e 2010, uma convergência se apresenta em termos de proposição e modelo de interpretação, que é a “Teoria Realista” para analisar o papel das agências de inteligência, notadamente, inglesas e norte-americanas, em sua ação na Segunda Guerra Mundial.

Na linha do realismo, segurança é, em poucas palavras, vista como proteção contra ameaças de invasões por meio da capacidade técnica e militar (PONTES, 2015, p.2). Assim, “a soberania nacional e o equilíbrio de poderes, que são distribuídos entre os diversos Estados, estão indiscutivelmente associados ao que se entende por segurança” (Idem). Dessa forma, os estudos de segurança, conforme essa perspectiva, procuram analisar os cenários em que o uso da força se torna mais provável e, conseqüentemente, as maneiras que possibilitem prevenir, evitar ou empreender uma guerra (Idem). O Estado, o poder militar e o controle político são os principais focos de análise, segundo essa teoria.

Seguindo o paradigma de Tomas Hobbes, que defende o estado de natureza do homem da “guerra de todos contra todos” e a necessidade de criação de um Estado para controlar esse contexto de anarquia (HOBBS, 2014), o realismo aplica tal concepção para as Relações Internacionais e a segurança nacional. Tal perspectiva entende que, na arena internacional, os Estados lutam entre si, fazendo da diplomacia e da guerra os principais meios para atingir as causas nacionais.

Sendo assim, a teoria do realismo compreende segurança e defesa como a salvaguarda contra ameaças externas através das disputas de poderes. Ou seja, segundo Helga Haftendorn, para o realismo as relações entre os Estados são reguladas através de interesses e de uma balança de poder em que se sobressaem aqueles com poder suficientemente coerente e forte. Ainda conforme a autora, somente ao final da Segunda Guerra Mundial esses teóricos “reconheceram que um sistema de segurança duraria apenas se dependesse tanto da renúncia à força quanto do respeito aos direitos humanos” (Tradução Nossa). (HAFTENDORN, 1990, p.7).

Consoante Stephen Walt, os estudos de segurança são definidos como a observação da ameaça, do uso e controle da força militar para garantir a independência, soberania e as fronteiras dos Estados. Trata-se de explorar as condições que tornam o “uso da força mais provável, as maneiras que a força afeta os indivíduos, os Estados e as sociedades, e as políticas específicas que os Estados adotam para preparar, prevenir e empreender uma guerra.” (WALT, 1991, p.212). Contudo, ainda conforme o autor, apesar de as ameaças militares serem os perigos mais sérios enfrentados pelos Estados em sua segurança nacional, não são os únicos (Ibidem). Como exemplo, podemos citar o controle de armas, a diplomacia, gestão de crises, as agendas econômicas e ecológicas, entre outros.

Neste cenário de anarquia internacional, conforme a perspectiva realista, não há um governo mundial que possa controlar os anseios de cada Estado. Logo, estes se utilizam da força para alcançar seus interesses e analisam se o resultado de tal política é mais benéfico que a paz. Como cada Estado é soberano em relação às suas ações, ele próprio decidirá se empregará sua força. Segundo Kenneth Waltz, a consequência é que, ao mesmo tempo em que todos os países podem utilizar da força, todos os outros devem estar preparados para responder da mesma forma ou pagar pela sua fraqueza. (WALTZ, 2004, p.198).

Os Estados, a fim de alcançar interesses próprios, criam uma Política de Estado de acordo com determinada racionalidade, de maneira que, caso haja a necessidade, haverá o uso da força, corroborando a ideia de que “um Estado guerreia com outro Estado. O objetivo da

guerra é destruir ou alterar o Estado inimigo” (Ibidem, p.222). Essa estrutura geral se forma de acordo com o que Waltz chama de “teoria dos jogos”, em que “a estratégia de todos depende da estratégia de todos os outros” (Ibidem, p.248).

A historiografia e a operação SPARROW

Essa maneira pragmática e racionalizada da teoria realista pode ser observada na historiografia sobre a espionagem norte-americana. Um exemplo é o artigo de Zoltan Peterecz^[1] (1969-) sobre a *Operação SPARROW* do OSS intitulado “*Sparrow Mission: A US Intelligence Failure during World War II*”, publicado em 2012 na *Intelligence and National Security*. Esta missão tinha como objetivo enviar agentes secretos para a Hungria com o objetivo de coletar informações, em 1944.

Entretanto, segundo o autor, os húngaros estavam dispostos a um acordo de paz em separado com os países anglo-saxônicos e a entrar em conflito contra a Alemanha. Essas negociações não se efetivaram pois, a Alemanha invadiu o território húngaro antes disto. Hitler já possuía a intenção de atacar, pois os húngaros, ao perceberem que a derrota alemã estava próxima, resolveram não entregar os judeus aos nazistas (EVANS, 2012). Contudo, ao descobrir os planos da inteligência norte-americana de entrar em acordo com a Hungria, o Führer resolveu prosseguir com o desejado:

A contrainteligência alemã, portanto, sabia o que estava por vir. Ela foi capaz de ler alguns dos telegramas americanos que entravam e saíam de Berna e estava bem informada sobre os objetivos de seu satélite desleal. Isso certamente minaria qualquer ação conjunta tomada pelo OSS e o governo da Hungria (Tradução Nossa) (PETERECZ, 2012, p.252).

Diante desse cenário, Zoltan Peterecz levanta o questionamento se essa de fato não foi a intenção dos EUA, ou seja, que a Hungria fosse ocupada pela Alemanha. Para o autor, o principal interesse dos norte-americanos era vencer a guerra, mesmo sendo necessário exercer pressão sobre os países satélites. Quando os alemães invadiram o território húngaro, três divisões que seriam utilizadas no momento do desembarque da Normandia foram transferidas para esse território, enfraquecendo, assim, as tropas alemãs na França (Ibidem, p.255-256). Em outras palavras, é levantada a possibilidade de que o OSS agiu para oferecer “provas” a Hitler de que os húngaros queriam uma paz em separado. Portanto, uma perspectiva realista do uso de um pragmatismo para alcançar seus interesses.

Percebemos a preocupação de Peterecz em analisar a influência do serviço secreto norte-americano no cenário internacional em que há uma busca pelos interesses nacionais do país. Contudo, essa análise encontra um limite, pois não se tem a resposta sobre até que ponto foi uma ação racional para impedir que tropas nazistas chegassem ao *front* francês, ou se realmente houve uma falha que acabou contribuindo.

Peterecz faz uso de uma extensa variedade de fontes, dentre as quais se encontram telegramas, memorandos, minutas e correspondências encontradas no *National Archives* de Washington D.C., além de entrevistas, memórias e diários de guerra. São documentos tanto sobre a Hungria como também relacionados à Turquia e Alemanha. Entretanto, não encontramos entre essas fontes o projeto da *Operação SPARROW* ao qual tivemos acesso ao coletarmos documentos, no mesmo arquivo, referente a *Operação ROOK* de sabotagem em transportes no sul da França.

Comparando nossa documentação com as análises de Peterecz, não encontramos uma comprovação de sua hipótese. Segundo o projeto da *Operação SPARROW*, a missão era estabelecer contato com o general húngaro Ujszassy e, através de sua equipe, conduzir ações de Serviço de Inteligência com o objetivo de acumular informações de *Battle*

Order (Ordem de Batalha) na área do Rio Danúbio. Conforme o Mapa 1, este rio possui importância estratégica, pois cruza a Romênia, a Hungria, a Áustria, chegando até a Alemanha na fronteira com a Suíça, ou seja, parte da ocupação alemã no leste europeu. Além disso, servia para comunicar tais informações por meio dos canais do OSS ao quartel-general para que pudessem realizar o processo de análise, avaliação e distribuição dos dados.

Mapa 1



Fonte Google Maps. Acesso em 18/03/2020 às 14:14h. | Fonte: Google Maps. Acesso em 18/03/2020 às 14:14h. CIA Operação TORCH

O General Ujszassy não comandava qualquer área em particular, mas poderia ser enviado para outras regiões em uma comissão itinerante com funções gerais da missão. O plano era lançar de paraquedas dois agentes americanos no território húngaro, para que encontrassem oficiais a mando do general Ujszassy e, em seguida, fossem guiados a suas missões. As comunicações eram feitas através de Berne (Suíça) e de Istambul^[2] (aqui encontramos o motivo de Peterecz utilizar documentos do OSS sobre este território).

Entre os agentes enviados estava um operador de rádio encarregado de encaminhar as informações à sede do OSS para fins estratégicos. Assim, foram pensados inicialmente dois nomes (ao final foram enviados três), o Tenente Suarez, que por não ser fluente em alemão foi enviado juntamente com Sargento G. Nunn.

Os húngaros acreditavam que paraquedismo direto no território poderia ser descoberto pelos agentes alemães. Portanto, eles propuseram que o lançamento fosse em território *Partisan*, para esconder melhor a ação e oferecer formas de explicar a situação. Além do general Ujszassy, esses agentes manteriam contato também com um ministro húngaro (não foi revelado o nome) de “total confiança das mais altas autoridades na Hungria e também é um amigo próximo [...] inquestionavelmente confiável” (Tradução Nossa).^[3]

Esse contato com altos escalões da Hungria poderia nos fazer questionar se essa foi, além de uma missão de coleta de informações, também uma ação com o objetivo de levar tensões entre os húngaros e os alemães. O agente 684, que fez parte do planejamento da operação, chegou a aconselhar que os húngaros deveriam evitar a ajuda alemã contra a Rússia^[4]. A Hungria era um país anticomunista e inimigo dos soviéticos. Segundo Zoltan Peterecz, o país húngaro “exigiu garantias não apenas contra possíveis represálias alemãs, mas também contra a aproximação do Exército Vermelho Soviético (Tradução Nossa) (PETERECZ, 2012, p.246-247). O OSS também exigiu que eles deveriam “se opor às

demandas alemãs para o uso de ferrovias húngaras, já que sem dúvida faria da ocupação russa uma certeza” (Tradução Nossa)[5].

Mas nada foi encontrado no projeto da *Operação SPARROW* de que a intenção era fazer a Hungria ser invadida pela Alemanha, ou seja, não encontramos a racionalidade defendida pelo autor sobre as ações do OSS. Mesmo na passagem a seguir não temos como comprovar se realmente a intenção era colocar os dois países um contra o outro, pois não sabemos se foi uma visão deliberadamente distorcida ou não dita aos húngaros sobre a improbabilidade de invasão alemã:

684 disse que informou que os alemães não podem dispersar de 10-15 divisões que seriam necessárias para ocupar a Hungria e insiste que os húngaros não somente não queriam tropas alemãs, mas deveriam resistir a elas se viessem (Tradução Nossa).[6]

Não negamos a importância da Hungria contra o Eixo no Leste Europeu como pode ser observada, por exemplo, ao “cortar transportes alemães ao mesmo tempo em que as tropas russas alcançassem o Cárpatos na fronteira húngara” (Tradução Nossa)[7]. Assim, o OSS impediria a locomoção dos alemães no norte da região, ou seja, diminuiria as possibilidades de avanço do inimigo. Nosso ponto é: não encontramos, nos documentos aos quais tivemos acesso, a racionalidade defendida por Peterecz na ação do OSS em levar a Hungria a ser ocupada propositalmente para enfraquecer a Alemanha na França ao dispensar tropas para o território húngaro. Portanto, a perspectiva realista adotada por Peterecz demonstra uma limitação em suas análises por deixar em aberto hipóteses que não puderam ser respondidas.

Fatos como “Sparrow não está autorizada a conduzir negociações de paz e nem fazer ou aceitar qualquer sondas de paz” (Tradução Nossa)[8] nos deixam questionamentos: seria o objetivo fazer os húngaros e alemães acreditarem que seria negociada a paz, quando de fato não seria? Foi uma estratégia para ganhar tempo e enganar os alemães ao custo da soberania de um país satélite? Ou apenas uma falha na contrainteligência que não pôde prever a infiltração inimiga? Sacrificaram a vida de milhões de judeus no território com o único objetivo de vencer na frente Ocidental? Ou foi uma consequência decorrente de erros operacionais? O realismo do autor não responde a essas perguntas.

O que podemos afirmar é que encontramos em Peterecz pontos em comum com Goulter, Wylie e Molander ao estudarem a SOE, a preocupação de analisar países satélites ou territórios fora das grandes batalhas estudadas pela historiografia, como Stalingrado, Moscou, Normandia, Midway ou Egito.

A historiografia e o interesse pela Ásia

Essa preocupação em estudar países satélites também pode ser identificada na obra “*The OSS in Burma: Jungle War against the Japanese*”, publicada em 2013, cujo autor é Troy J. Sacquety.[9] O historiador analisa a importância do *Detachment 101*, grupo do OSS especialista em guerrilha no território de Burma (sul da Ásia Continental).

Esse grupo tinha como objetivo auxiliar as tropas convencionais com ações contra os japoneses em operações subversivas de sabotagem e guerrilha e serviço de inteligência ao coletar informações. Por conhecerem bem a região, composta de selvas e pântanos, o *Detachment 101* poderia facilmente aparecer, desaparecer e atacar o inimigo com emboscadas. Portanto, temos aqui um estudo sobre uma unidade paramilitar e suas estratégias, semelhante ao trabalho de Foot e Anglim em relação à SOE.

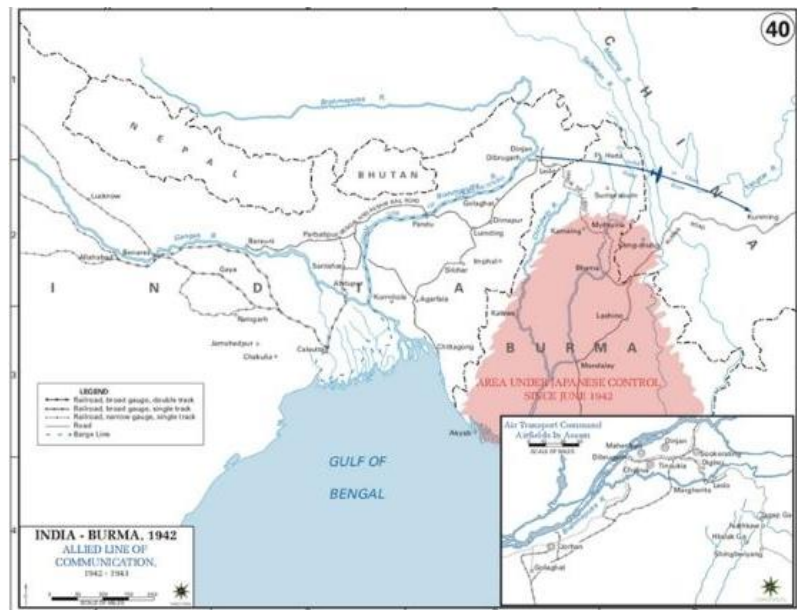
Uma vez que agentes do OSS eram treinados para o cenário europeu, as operações em Burma se mostraram um desafio. Foram realizados dois tipos de operações, de curto e longo alcance. Esta se mostrou mais arriscada diante de diversos fracassos, em que muitos agentes acabaram sendo capturados devido à falta de transportes próprios e dependência das Forças Armadas (SACQUETY, 2013, p.34). Outro fator foi a falta de apoio da população local na região sul que entregou os agentes aos japoneses – afinal, estamos falando de um contexto de guerra que nem sempre possuía os lados inimigos e aliados claramente definidos. Principalmente em regiões sob o jugo imperialista dos países ocidentais desde o final do século XIX, essas colônias viram no conflito a oportunidade de libertação e independência. Para muitos colonizados, ingleses e norte-americanos não eram necessariamente melhores que os japoneses.

Diante de tentativas e erros, as lições aprendidas foram utilizadas para operações de curta duração que se apresentaram um sucesso. O grupo *Detachment 101* adquiriu força aérea e frota pequenas e passou a agir no Norte, onde os Kachins poderiam ajudar com efetiva inteligência e forte guerrilha (Ibidem, p.46). Além disso, conseguiu coletar informações sobre os movimentos japoneses e empreender guerrilha e sabotagem. Esse trabalho de selecionar dados úteis e avaliá-los possibilitou identificar alvos de bombardeios táticos.

Em 1944, houve um aumento de informações coletadas e analisadas e do potencial de guerrilha. Quase todas as estradas no norte da região estavam sob observação do OSS e agentes estavam coletando informações sobre a ordem de batalha japonesa, além de angariarem a confiança dos habitantes locais que puderam ajudar as forças convencionais Aliadas (Ibidem, p.75). As pretensões do *Detachment 101* eram aumentar seu efetivo para 3000 homens.

Podemos nos perguntar qual importância essa região tinha para o OSS. Segundo Sacquety, com a ajuda da população local, o objetivo do OSS nesse território era fazer com que a China permanecesse na guerra contra o Japão. Para isso, era preciso libertar estradas em Burma para que os americanos pudessem fornecer suporte aos chineses, já que seus portos foram ocupados pelos japoneses em 1938. Por meio do Mapa 2 observamos a localização de Burma e a sua área ocupada pelos japoneses, em vermelho, que nos permite identificar a proximidade do território de Burma com a fronteira chinesa, sendo assim uma área de comunicação com a China. Assim, esta geografia nos ajuda a entender os motivos para o *Detachment 101* se tornar o responsável pela segurança de tal rota, contribuindo na guerra das selvas com ataques surpresa de guerrilha e sabotagem (Ibidem, p.4).

Mapa 2



Fonte: THE U.S. MILITARY ACADEMY AT WEST POINT, World War II Asia-Pacific, India-Burma, Allied Area of Communications, 1942-1943. Disponível em: <https://www.westpoint.edu/academics/academic-departments/history/world-war-two-asia>. Acesso em 18/03/2020 às 15:37h.

Aqui, percebemos mais uma tentativa dessas análises de demonstrar a importância de uma agência de espionagem para a busca por equilíbrio de poder. Através de uma racionalidade, Sacquety nos mostra como controlando uma determinada região (Burma), os EUA pretendiam jogar um país contra o outro (China e Japão) para enfraquecer seu inimigo (Japão) e, conseqüentemente, se fortalecer na guerra. Um jogo de soma e zero em que a perda de um é a vantagem do outro. Trata-se de uma análise realista em que a força é o mecanismo por meio da qual cada Estado faz prevalecer seus interesses, uma busca por mais poder para manter sua segurança contra ameaças. Neste cenário, os Estados procuram formar uma rede constante de vigilância para garantir sua segurança (VILLA, 1999, p.87).

Perspectiva semelhante pôde ser identificada nas análises de Foot. Sacquety também trabalhou como agente, mas para a CIA, portanto, observamos como ambos os autores tiveram uma trajetória de vida não apenas acadêmica, mas também prática em agências de inteligência. Ou seja, verificamos como esses dois autores analisam as ações da SOE e do OSS influenciados por suas trajetórias como agentes que possuem como função uma efetividade estratégica a serviço dos interesses nacionais. Sendo assim, esses historiadores entendem o nascimento da inteligência britânica e norte-americana como os primeiros passos para o que ocorreria anos seguintes, isto é, um instrumento de disputa de poder de soma e zero.

Além disso, percebemos também como Sacquety pretende apresentar a importância da guerrilha como um trabalho prévio que ajudou a operação Aliada na região. Assim, Operações Especiais se tornaram tão fundamentais quanto Serviço de Inteligência para o OSS. Este órgão foi capaz de identificar o estado e a localização das tropas inimigas, alertar sobre uma contraofensiva japonesa e obter informações sobre os seus movimentos. Observamos como foi capaz de obter e avaliar dados táticos e estratégicos, chegando a 4000 homens em meados de 1944. Contribuindo com a participação inclusive de habitantes locais, o OSS pôde empreender operações ofensivas de guerrilha. Essas ações tiveram um

importante efeito psicológico nos japoneses (Ibidem, p. 115). Esse tipo de atividade foi amplamente utilizado pela CIA nos anos seguintes, agência em que Sacquety atuou.

Estudo de Sacquety sobre a Ásia dialoga com o interesse de Bob Bergin^[10] também sobre a região, mais especificamente a Tailândia no artigo “*Free Thai Operations in World War II*”, publicado pela *Studies in Intelligence* em 2011. O autor nos mostra como o fato da URSS ser a grande vencedora na Europa, ao derrotar a Alemanha quando chegou em Berlim em maio de 1945, levou a uma disputa de narrativas. Os EUA tentaram construir sua história da II Guerra como os grandes vencedores na Ásia, principalmente no Extremo Oriente contra os japoneses. Os lançamentos das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki já demonstravam esse interesse (Cf. MUNHOZ, 2012).

Bob Bergin faz um estudo sobre as atividades do OSS na Tailândia em parceria com os movimentos de resistência na região, que estava sob controle dos japoneses desde 1941. Esses eram chamados de *Free Thai* e eram formados por tailandeses estudantes na Inglaterra e nos Estados Unidos. Apesar de praticarem guerra de guerrilha e sabotagem, os agentes e os movimentos de resistência se aprimoraram no Serviço de Inteligência.

Mais do que centrar nestas operações, Bergin mostra como esse território estava na rota dos britânicos e norte-americanos em suas pretensões no pós-guerra. Funcionários do Serviço de Inteligência do OSS precisaram levar em consideração os interesses da Inglaterra e da China, de modo que seus oficiais mantiveram uma boa relação ao mesmo tempo que necessitavam agir de forma “solitária” (BERGIN, 2011, p.11-12). Assim, conforme o autor, havia uma rivalidade entre a SOE e o OSS que pode ser verificada no fato de os britânicos terem declarado guerra aos tailandeses quando estes tiveram o território ocupado pelos japoneses, enquanto os norte-americanos, não. (Ibidem, p.12).

Bergin afirma ainda que “havia preocupação, tanto em Washington quanto em campo, de que, uma vez estabelecido contato da SOE na Tailândia, os britânicos tentariam congelar o OSS das operações tailandesas” (Tradução Nossa) (Ibidem, p.21). Portanto, observamos como havia uma competição entre ambas as agências por áreas de influência na Tailândia com pretensões não só para a guerra, como também para o pós-guerra, pois essas operações influenciariam as relações com o governo tailandês. Na percepção do OSS, seus agentes deveriam agir de forma independente, já que a SOE fazia o mesmo (Idem).

Assim, através da Operação HOTFOOT, os agentes OSS conseguiram antecipar a SOE e se infiltraram na região, de modo a não contar com a participação dos britânicos. Presente em Bangkok, o OSS venceu a corrida contra os ingleses. Isso demonstra como a organismos de Inteligência norte-americana precisaram lidar não somente com o inimigo, mas também com os interesses nacionais dos aliados chineses e britânicos no pós-guerra para organizar seu sistema operacional na região tailandesa. Afinal de contas, o que estava em jogo eram as pretensões coloniais britânicas – em menores proporções também as chinesas – naquele território (Ibidem, p.21).

Com o trabalho de Bob Bergin observamos mais uma explicação realista que a historiografia sobre o OSS e SOE tende a seguir. Cada ator possui uma razão que leva aos seus interesses e aos métodos para enfrentar a situação. A razão perfeita é a cooperação, mas deixar de segui-la não significa irracionalidade. Isso nos ajuda a pensar as relações entre as próprias instituições. SOE e OSS precisavam de, e mantinham em algum grau, cooperação entre si. Entretanto, isso não exclui a presença de métodos diferentes para alcançar tais interesses, e até mesmo outros objetivos em meio ao conflito.

SOE e OSS agiram em conjunto em diversas operações, mas houve conflitos de interesses quando se tratava de conquistar áreas de influência, afinal os Estados possuem vários objetivos. A Inglaterra tinha o interesse de preservar colônias no pós-guerra, ao passo que os EUA queriam se impor como nova potência hegemônica em territórios livres. O que era bom para um poderia gerar uma reação adversa para outro, pois não havia uma harmonia automática.

A razão está submetida aos interesses próprios em que cada um busca sua racionalidade. Neste cenário percebemos que os interesses podem se sobrepor à política de cooperação, mesmo que esta seja a ideal. Kenneth Waltz, em *O homem, o estado e a guerra: uma análise teórica* (2004), analisa o “Contrato social” de Rousseau e de Hobbes para explicar que o Estado se compara ao homem em estado de natureza pela ausência de um poder regulador (WALTZ, 2004, p.220), ou seja, um cenário de anarquia internacional em que cooperação, que seria preferível, é deixada de lado quando os Estados buscam outros objetivos, se configurando como “uma luta de todos contra todos”.

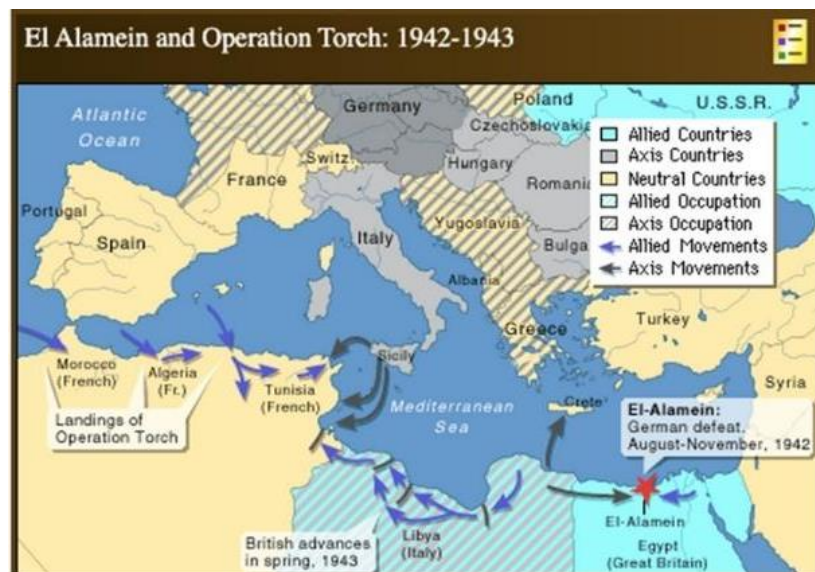
A historiografia e o interesse por África

Assim como Sacquety e Peterecz, Bergin mantém também o interesse por países satélites como um ponto em comum com o trabalho de Eleony Moorhead,^[11] intitulado “*The OSS and Operation TORCH: The Beginning of the Beginning*” e publicado na *Tempus: The Harvard College History Review* em 2009. Todos estes autores escreveram seus trabalhos no início do século XXI, ou seja, um contexto multipolar, sem superpotências e novas preocupações com países do Terceiro Mundo que ganharam destaque como nações em desenvolvimento. Portanto, novas agendas surgiram nesse período como reflexo das mudanças ocasionadas pelo fim da Guerra Fria e o surgimento de uma nova ordem mundial.

No caso de Moorhead, suas análises se voltam para o Norte da África ao apresentar os primeiros passos do OSS em seu processo de profissionalização. A autora defende que através da Operação TORCH esse serviço secreto pôde conquistar um maior prestígio entre os militares que mantinham inicialmente uma certa desconfiança sobre a sua utilidade na estratégia militar norte-americana, além de alterar a forma tutelar que mantinha com a espionagem britânica para uma relação mais igualitária e, em alguns casos, até de rivalidade (MOORHEAD, 2009, p.3).

A Operação TORCH ocorreu em 1942, comandada pelo General Dwight D. Eisenhower, cujo objetivo era desembarcar no Norte da África, controlado pela França de Vichy. Esta batalha pode ser ilustrada no Mapa 3 que nos apresenta o movimento das forças Aliadas e do Eixo pelo domínio das colônias francesas, Marrocos, Argélia e Tunísia. Enquanto as forças do Eixo partiam da Itália, os Aliados agiram em duas frentes, pelo Atlântico, no oeste, e pela Líbia, no leste. O propósito era chegar à Europa ocupada e diminuir a pressão que os soviéticos estavam sofrendo contra as tropas alemãs no Leste Europeu. Assim, a operação pretendia controlar o território africano que daria acesso ao mar Mediterrâneo. Essa era a primeira grande ofensiva dos EUA no teatro de operações desde que declarou guerra ao Eixo em 1941. Contudo, os estadunidenses só tiveram sucesso em 1943 diante de diversas falhas, dentre elas algumas oriundas do próprio OSS.

Mapa 3



Fonte: MAPPING HISTORY, World War II: The European The Mediterranean Front: 1940-1943, The Mediterranean Front: 1940-1943. Disponível em: <https://mappinghistory.uoregon.edu/english/US/US35-03.html>. Acesso em 18/03/2020 às 15:51h.

O OSS tinha responsabilidade operacional no Norte da África e no Extremo Oriente, incluindo a China. Por sua vez, foi designado à SOE a Europa, os Balcãs, o Oriente Médio, a África Oriental e Ocidental e a Índia como áreas de influência. Este acordo entre ambas as agências visava evitar duplicação de esforços e confusão em suas atividades de inteligência e operações especiais. Assim sendo, caso agentes norte-americanos tivessem o interesse de trabalhar em regiões de responsabilidade dos britânicos, deveriam agir subordinados à SOE (Ibidem, p.1011).

Com a Operação TORCH, o OSS estava encarregado não somente de coletar informações e avaliá-las, como também preparar grupos de resistência para ajudar as tropas Aliadas. O objetivo era empreender o mínimo de violência contra os franceses, por ainda serem aliados. Contudo, eles controlavam o território, o que levou ao receio de que empreendessem uma contraofensiva contra os norte-americanos e britânicos. Sendo assim, o OSS foi acionado para realizar uma guerra subversiva a fim de impedir que a resistência francesa se voltasse contra o desembarque.

O plano da agência era recrutar franceses e muçulmanos locais para participarem de uma guerra de guerrilha. O erro foi o otimismo em achar que a participação seria efetiva. Havia muito sigilo em torno da Operação, o que dificultou integrar os habitantes locais em atividades militares de alto nível. Para não arriscar o elemento surpresa do desembarque, essas tropas de guerrilha não foram informadas no tempo adequado sobre o momento de ataque. A consequência foi que muitos desertaram e as ações de sabotagem foram abandonadas à medida que os Aliados atacavam (Ibidem, p.10-11). Para Sherman Kent, “o segredo, por motivos de segurança, entre produtores e utilizadores de informações afeta sua relação de colaboração” (KENT, 1967, p.183).

Agregado a isso, houve a resistência que as tropas francesas ofereceram ao se depararem com os Aliados, outro cálculo errado que o OSS cometeu achando que não haveria resistência aos britânicos e estadunidenses. Assim, no momento do ataque as Forças Armadas norte-americanas e britânicas sofreram diversas baixas, obrigando Eisenhower a recuar. Apesar disto, Moorhead afirma que o OSS teve mais sucesso no serviço de

inteligência e foi isso que levou à profissionalização e confiança dos militares ao seu papel (MOORHEAD, p.15).

A agência conseguiu relatar o desenvolvimento político e militar da região através de uma rede de agentes formada antes da Operação TORCH. Assim, foram repassadas a Eisenhower informações sobre “estimativas da força e disposição das forças francesas; relatórios sobre desenvolvimentos políticos; e informações precisas sobre as condições da praia, dos portos e das instalações militares” (Ibidem, p.9-10), além do envio de especialistas para analisar as condições do terreno e da localização do quartel inimigo. Esta relação exemplifica o que Sherman Kent defende de uma relação próxima entre produtores e utilizadores de informação ao ponto do segundo fornecer orientações ao primeiro desde que essa aproximação não afete a objetividade do serviço de inteligência (KENT, 1967, p.173-174).

A informação é uma ferramenta auxiliar àqueles que tomam decisões políticas e militares. Portanto, sua função é destacar fatos e situações que possam estar sendo negligenciadas por esses governantes, analisar outras linhas de ação solicitadas por eles e oferecer possíveis soluções, que podem ou não serem adotadas por estes tomadores de decisões. Isso demonstra a importância destes órgãos angariarem a confiança dos executores, conhecerem suas necessidades e oferecerem informações que possam ser utilizadas. Confiança e orientação são fundamentais para a produção do conhecimento estratégico.

Para Michael Herman essa relação é análoga, em certo sentido, ao do mercado. Segundo o autor o serviço de inteligência precisa tratar seus destinatários como “clientes” ao convencer sobre o que precisa e o que é útil, ou seja, intensificar o que o “consumidor” precisa, mesmo que não tenha noção, e utilizar da sua habilidade de convencimento, pois “a inteligência não é um processo de entrega impessoal” (HERDMAN, 1996, p.45-6). Conforme o trabalho de Moorhead, o OSS conseguiu conquistar seu “cliente”, o Exército norte-americano lhe convencendo o que era acreditava ser útil.

Dessa forma, percebemos como Moorhead faz uma análise preocupada com as estratégias utilizadas e a influência que o OSS teve para a força Aliada. É mais um exemplo para nos ajudar a demonstrar o caminho que a historiografia sobre a SOE e o OSS tenta seguir, ou seja, entender suas estratégias durante a II Guerra Mundial.

Notas de um balanço historiográfico

A partir desse debate bibliográfico, percebemos que lacunas permaneceram ao tentar medir a real contribuição da SOE e do OSS nas relações internacionais. Ou seja, historiadores não conseguem responder como as agências, de fato, ajudaram a vencer a guerra, pois estão presos em análises do cenário internacional a partir de uma perspectiva voltada para uma racionalidade das instituições. A ideia de uma racionalidade nas relações internacionais pode ser explicada pela teoria realista. Nessa análise, o Estado, ao detectar as ameaças aos seus interesses nacionais, cria um conjunto de medidas e ações para preservar ou criar uma ordem adequada a fim de atender seus interesses e valores através do uso da força, se necessário (RUDZIT; NOGAMI, 2010, p.5-24).

Na totalidade dos interesses do Estado está a Política de Segurança Nacional. Segundo Gunther Rudzit e Otto Nogami, “é nesta esfera que são articuladas tantos os interesses nacionais mais amplos, quanto os objetivos do país e os meios (militares, econômicos, sociais e políticos) que serão usados a fim de promover e protegê-los” (Ibidem, p.12). Ainda conforme os autores, “as várias políticas setoriais – saúde, impostos, comércio exterior, agricultura, imigração, educação, defesa – representam diferentes segmentos da

‘teia-aranha’, que juntos expressam os interesses políticos e de segurança nacional” (Ibidem, p.12-3).

Esses interesses nacionais são os motivos pelos quais um Estado estaria disposto a enfrentar uma guerra. Portanto, eles constituem os elementos da política de defesa de um determinado país. Ao identificar as ameaças a esses interesses, são pensadas as estratégias necessárias para impedi-las. Em consequência, serão definidas as políticas, ações e os recursos de todo o Estado para alcançar esses objetivos, ou seja, não é algo que se limita as áreas militares.

Portanto, ainda na concepção de Rudzitz e Nogami, percebemos como esses Estados passam por um processo de identificar e definir seus interesses, objetivos e ameaças. A partir destas percepções são estabelecidas as responsabilidades para alcançar os objetivos militares. Em outras palavras, trata-se da racionalização dos meios a serem empregados e o efetivo controle dos meios militares pelo comando civil. Essas definições estabelecem as capacidades militares específicas para a execução das missões (Ibidem, p.13).

A teoria realista ganhou força com o advento da Guerra Fria, quando EUA e URSS disputavam um equilíbrio de poder na balança internacional. Pensar os conflitos nesse contexto era principalmente identificar e analisar as formas como cada Estado procurava fazer pressão sobre os demais através da força e, assim, alcançar seus interesses nacionais. Dentre essas formas estava a guerra secreta entre as agências de inteligência e seus usos para potencializar as estratégias de cada nação.

Assim, espionagem tornou-se um tema de interesse dos historiadores. Muitos dos estudiosos aqui citados procuraram entender as primeiras agências voltadas para o serviço de inteligência de forma institucionalizada. Dentre as principais, estavam a agência britânica SOE e a norte-americana OSS. Apesar de serem estudos sobre a Segunda Guerra, as análises estavam sob influência da teoria realista, a qual foi tão forte durante a Guerra Fria e ganhou uma reformulação nos anos 1990 de acordo com o que chamamos de neorealismo.

Mesmo com o fim da URSS e o advento de um novo cenário internacional, estudos mais recentes mantiveram uma perspectiva realista – ou seja, preservou-se a preocupação de tratar a SOE e o OSS como mecanismos que contribuíram para a vitória dos Aliados por meio de um estudo de suas estratégias. O diferencial dos trabalhos contemporâneos aqui mencionados foi o recorte espacial ao estudarem países satélites ou fora das grandes batalhas, algo que dialoga com uma nova ordem mundial multipolar do século XXI.

Contudo, esse tipo de análise adotada pela historiografia sobre a SOE e o OSS deixou de lado o próprio funcionamento das instituições, pois está voltada para investigações em torno de estratégias e equilíbrio de poder. Assim, identificamos algumas lacunas na historiografia, dentre elas a de que os cálculos pragmáticos da teoria realista não contemplam a análise sobre os serviços de inteligência, uma vez que os atritos identificados nas relações das agências demonstram paixões e competições dentro do próprio aparato institucional que elas estavam inseridas. Nos trabalhos aqui debatidos pouco foi pensado sobre a leitura que a SOE e o OSS possuíam sobre sua formação e suas atividades. Portanto, através do estudo da documentação produzida por essas agências, podemos levantar problemáticas em torno da narrativa apresentada por funcionários e agentes das instituições sobre suas operações e os movimentos de resistência e como suas atividades eram lidas pelos próprios organismos. Ou seja, como a SOE e o OSS se apresentavam e quais as percepções possuíam de sua importância.

Referências

- BERGIN, Bob. OSS and Free Thai Operations in World War II. In: *Studies in Intelligence* Vol. 55, No. 4 (Extracts, December 2011), p. 11-12.
- HERMAN, Michael. *Intelligence Power in Peace and War*. Cambridge: Cambridge University, 1996, p. 45-6.
- KENT, Sherman. *Informações estratégicas*. Trad.: Cel. Hélio Freire. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército – Editora, 1967, p. 183.
- MOORHEAD, Eleony. The OSS and Operation TORCH: The Beginning of the Beginning. In: *Tempus: The Harvard College History Review*, Vol. X, Issue 1, Summer 2009,
- MUNHOZ, Sidnei J. II Guerra Mundial: os problemas em relação à Guerra do Pacífico e ao Extremo Oriente. In: MAYNARD, Dilton Cândido Santos. *Visões do Mundo Contemporâneo* (Vol. 1). São Paulo: LP-Books, 2012.
- OFFICE OF STRATEGIC SERVICE, *Incoming Cables, January, 11, 1944*. In: Record Group 226: Records of the Office of Strategic Services, 1919 – 2002. Series: Algiers Field Station Files, 1941 – 1945. File Unit: 626) ROOK: Sabotage of Transportation and Communications in Southern France, Nov 1943-Feb 1944. National Archives Identifier: 6275410. ARC Identifier: 6275410. HMS/MLR Entry Number: A1 97. Container ID: 35.
- OFFICE OF STRATEGIC SERVICE, *Incoming Message Form, 1944*. In: Record Group 226: Records of the Office of Strategic Services, 1919 – 2002. Series: Algiers Field Station Files, 1941 – 1945. File Unit: 626) ROOK: Sabotage of Transportation and Communications in Southern France, Nov 1943-Feb 1944. National Archives Identifier: 6275410. ARC Identifier: 6275410. HMS/MLR Entry Number: A1 97. Container ID: 35.
- PETERECZ, Zoltan. Sparrow Mission: A US Intelligence Failure during World War II, *Intelligence and National Security*, 27:2, 2012, p. 246-7.
- RUDZIT, Gunther; NOGAMI, Otto. Segurança e Defesa nacional: conceitos básicos para uma análise. In: *Revista Brasileira de Política internacional*. 53 (1): 5-24, 2010.
- SACQUETY, Troy J. *The OSS in Burma: Jungle War against the Japanese*. University Press of Kansas, 2013, p. 34.
- The Asia Hands: OSS Operators in Southeast Asia and China* (2013) e *SECRET AGENT: Ho Chi Minh as Comintern Agent and OSS Collaborator* (2019).
- VILLA, Rafael A. Duarte. *Da crise do realismo à segurança global multidimensional*. São Paulo: Annablume, 1999, p. 87.
- WALTZ, Kenneth N. *O homem, o estado e a guerra: uma análise teórica*. Trad.: Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 220.

Notas

[1] Peterecz é um historiador húngaro, professor da *Eszterhazy Karoly College*, Hungria, e com doutorado pela *Eötvös Loránd University*. Dentre seus trabalhos podemos destacar também “*SOE Operations in Hungary During the Second World War*”, publicado no livro *Contemporary Perspectives on Language, Culture and Identity in Anglo-American Contexts* (2019).

- [2] *Operation SPARROW*. In: Record Group 226: Records of the Office of Strategic Services, 1919 – 2002. Series: Algiers Field Station Files, 1941 – 1945. File Unit: 626) **ROOK: Sabotage of Transportation and Communications in Southern France, Nov 1943-Feb 1944**. National Archives Identifier: 6275410. ARC Identifier: 6275410. HMS/MLR Entry Number: A1 97. Container ID: 35.
- [3] “An Hungarian Minister here, who has the full confidence of the highest authorities in Hungary and is also a close [...] unquestionably trustworthy”. In: *Incoming Cables, January, 27, 1944*. In: Idem.
- [4] *Incoming Cables, January, 11, 1944*. In: Idem.
- [5] “They, opposed German demands for the use of the Hungarian railroad, since it would undoubtedly make Russian occupation a certainty” (*Incoming Cables, January, 11, 1944*. In: Op. cit.
- [6] “684 says he has pointed out that Germany cannot spare from 10-15 divisions which would be necessary to occupy Hungary and urged that Hungary not only did not want German troops but should resist them if they came”. In: Idem.
- [7] “[...] cut off German transportation at the same time that the Russian troops reached the Carpathians on the Hungarian frontier”. In: Idem.
- [8] “Sparrow is not authorized to conduct peace negotiations nor is he to make or accept any peace feelers. 2677 HQ. CO. *Incoming Message Form, 1944*. In: Idem.
- [9] Com doutorado pela *Texas A&M University*, o autor trabalhou como historiador para o Comando de Operações Especiais do Exército dos Estados Unidos e foi funcionário da CIA. Entre seus demais trabalhos podemos citar “*OSS Training in the National Parks and Service Abroad in World War II by John Whiteclay Chambers*”, publicado pela *The Public Historian*, em 2010.
- [10] O autor é ex-oficial do Serviço de Relações Exteriores dos EUA e especialista no Sudeste Asiático, onde passou grande parte de sua carreira. Além de trabalhos sobre o OSS, Bergin também é especialista em história militar e da aviação norte-americana na Ásia. Dentre seus trabalhos podemos destacar: *The Asia Hands: OSS Operators in Southeast Asia and China* (2013) e *SECRET AGENT: Ho Chi Minh as Comintern Agent and OSS Collaborator* (2019).
- [11] Historiadora formada em Harvard.

Autora



Raquel Anne Lima de Assis é mestranda em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e licenciada em história pela Universidade Federal de Sergipe. Publicou, entre outros trabalhos, “*Desvendando Caminhos “Secretos”*: Uma Análise Historiográfica da Espionagem Britânica Durante a Segunda Guerra Mundial” e “*A Inteligência Norte-americana e a Crise dos Mísseis de 1962*”. ID Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4226246348820892>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6094-9889>; E-mail: raquel@getempo.org.

Para citar este artigo

ASSIS, Raquel Anne Lima de. Agências de espionagem na Segunda Guerra Mundial. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, p.85-99, set./out, 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).

Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Analfabetismo entre negros é quase o triplo que entre brancos | Imagem: [Pei Fon/Folhapres](#)

Histórias das Ligas Contra o Analfabetismo no Brasil

Clotildes Farias de Souza (SEED-SE/UFS)

Resumo: Neste artigo, analisamos a literatura historiográfica especializada sobre Ligas contra o analfabetismo e, ao final, sintetizamos os entraves que a tradição da Historiografia educacional brasileira impõe à interpretação histórica. Também apresentamos uma alternativa teórica que sustenta a perspectiva liberal experimentada nas referidas instituições.

Palavras-chave: Ligas contra o analfabetismo, história da alfabetização; historiografia da educação; associativismo.

Introdução

As ligas contra o analfabetismo, a exemplo das instituições emergentes em Sergipe (1916) e em Pernambuco (1922), são organizações civis fundadas com o propósito de propagar o ensino primário para garantia das condições necessárias à consolidação do estado nacional republicano. A maioria dos pesquisadores brasileiros compreende as “ligas contra o analfabetismo” como formas de “entusiasmo pela educação”. Isso ficou comprovado nos levantamentos realizados entre novembro de 2017 e janeiro de 2018 em cinco bancos de dados acadêmicos.

Na pesquisa exploratória, consultei 4.928 títulos de comunicações dos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), disponíveis na Plataforma da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE); 1.326 títulos de comunicações nos anais da Plataforma Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (1991-2016); 1.377 edições, de cinquenta e cinco revistas de Educação e História, com classificação Qualis A1 e A2 da Plataforma Sucupira/CAPE; 222 dissertações e teses do Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (CAPES); mais 100 títulos e *hiperlinks* correlatos do buscador Google Acadêmico.

Auxiliada por sistemas de filtros disponíveis nos bancos de dados e leitores de arquivos em Formato Portátil de Documento (PDF), tais como o *Software Adobe Reader*, excluí os textos sem alusões aos caracteres “Liga Contra o Analfabetismo” e localizei 42 trabalhos científicos, listados no curso deste texto.

Visões valorativas sobre as Ligas contra o analfabetismo

De modo geral, excetuados os quatro trabalhos específicos das ligas contra o analfabetismo (OLIVEIRA, 2003; SOUSA, 2004; NOFUENTES, 2005; 2008), a produção acadêmica aborda o tema de forma genérica ou pontual em estudos focados em movimentos operários, formação de professores normalistas, romanização católica, educação de jovens e adultos, sanitização.

A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA) é a principal referência para as análises, embora sejam citadas algumas versões estaduais. A partir da liga carioca os historiadores elaboram conclusões gerais, focadas na positividade ou negatividade do movimento social analisado. De acordo com o viés interpretativo positivo, as associações foram alternativas para os problemas da época; as instituições dinamizaram o debate desenvolvido nas áreas da saúde e educação e cobraram a União investimentos no ensino primário obtendo resultados imediatos (FERREIRA, 2012; SILVA, 2011; SILVA, 2013).

Além disso, as ligas contra o analfabetismo contribuíram com o ativismo feminista e difusão da educação escolar formal da população negra (ÁLVARES, 2014; LIMA, 2003; MENEZES, 2006; SANTOS, 2005; 2007; 2012), promovendo a pedagogia científica e criando quadros profissionais específicos, dentro de outros projetos educacionais orientados pela corrente iluminista, tais como aqueles efetivados pela Maçonaria (ARAÚJO (1997; BARROSO, 2013a; BARROSO, 2013b; BARBOSA, 2013; NASCIMENTO, 2010; SOUSA, 2004). Por fim, os analistas reconheceram o papel político das agremiações engajadas na campanha do poeta Olavo Bilac (BOTO, 1994/1995).

Em uma perspectiva negativa, as ligas contra o analfabetismo foram responsáveis pelos rumos da política liberal no país e pela má qualidade da educação do presente (LEITE, 2014; LINO DE PAULA et. al., 2001; GOMES, 2015; STRELHOW, 2010). Como instrumento de intervenção, as associações serviram a política centralizadora, autoritária e incompatível com a realidade brasileira, motivo pelo qual foram absorvidas pelas reformas

estaduais restritas e coerentes com os interesses do Estado (ARAÚJO, 2009; BOMENY, 1993; SÁ, 2011; SELLARO, 1997; SOUZA, 2008; 2009). As ligas contra o analfabetismo assumiram a faceta reacionária da Igreja Católica e foram combatidas por movimentos operários, contrários ao “paliativo recoberto de certo verniz da formação católica”. Nada mais representaram que uma cruzada “tópica, assistemática, efêmera e descontínua” similar às demais iniciativas seculares de assistência e caridade que visaram suprir a ausência do poder público no campo educacional (PEREIRA, 2001, p.49; SILVA, 2009; QUEIROZ, 2001).

Desta maneira, é possível afirmar que a historiografia das ligas contra o analfabetismo é a historiografia do “entusiasmo pela educação”. Dez autores mantiveram posição de neutralidade, a exemplo de Paula Cristina David Guimarães (2015), que somente de modo casual tratou da Liga Barbacenense Contra o Analfabetismo ao se referir a Professora Maria Lacerda de Moura em estudo da psicologia experimental aplicada à pedagogia no Brasil (AMORIM, 2008; ANDRADE, 2008; ANDRADE e ARAÚJO, 2015; BARBOSA, 2013; BORGES e ARAÚJO, 2015; LIMA, 2008; NASCIMENTO, 2006; PAIVA e LIMA, 2008; SOUZA, 2008). Os demais são entusiastas da educação, conforme se observa nas citações diretas e indiretas a Jorge Nagle (2001) e seus seguidores, contabilizando:

Quadro 1 – Historiografia das “ligas contra o analfabetismo” à luz do “entusiasmo pela educação” (1974-2015)

TIPO DO TRABALHO	ENTUSIASTAS DA EDUCAÇÃO	NEUTROS	SUBTOTAL
Artigos	15	13	28
Dissertações	03	01	04
Monografias	04	00	04
Teses	06	00	06
TOTAIS	28	14	42

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações/CAPEs, 24 nov. 2017; Google Acadêmico, nov. 2017; SBHE, 2008 - 2017; SBHE 1991-2016.

A emergência da categoria “entusiasmo pela educação”

O “entusiasmo pela educação” é debitário da investigação histórica de Jorge Nagle, que defendeu a tese *Educação e Sociedade no Brasil* (1920-1929), em 1966, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo. Oito anos depois, o livro foi publicado com o título *Educação e Sociedade na Primeira República*, pela Editora da Universidade de São Paulo. Nova edição foi publicada por DP&A, Rio de Janeiro, em 2001. A obra contempla os acontecimentos do período de 1889 a 1930. A primeira parte do texto fornece uma visão panorâmica da sociedade brasileira, a qual abrange a situação política, econômica e social do país. O autor conclui nessa primeira parte que o contexto histórico-cultural descrito era heterogêneo, marcado pelas disputas entre forças sociais dominantes e forças sociais emergentes; um contexto alterado na base por uma tendência à retomada intensa e sistemática dos princípios do liberalismo e pela passagem do modelo agrário-comercial para o urbano-industrial, bem como da sociedade estamental para a sociedade de classes (NAGLE, 2001).

A segunda parte do livro de Jorge Nagle é dedicada às iniciativas e reformas educacionais dos governos federal, estadual e do Distrito Federal nos anos de 1920, a partir das quais o autor tira suas conclusões acerca do “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001, p.131). O “entusiasmo pela educação” é a crença no poder salvacionista da escola. Essa crença faz a sociedade querer expandir o ensino elementar quantitativamente. O “otimismo pedagógico” é a técnica empregada pelos profissionais da educação, baseada no intuito de qualificar o ensino ministrado no país. Na primeira

conclusão, a perspectiva do debate educacional é política porque relacionada às aspirações coletivas; na segunda hipótese, a dimensão é científica porque predominam as discussões educacionais restritas ao universo da administração e organização escolares.

Nesse processo, o “entusiasmo pela educação” foi um ideal em sua origem, o ideal de nação alfabetizada em sentido estrito, e reivindicada pelos movimentos sociais da década de 1910, incorporada às diferentes plataformas políticas republicanas, principalmente, de cunho nacionalista. Em meio à crise da civilização agrário-comercial *versus* urbano-industrial, o “entusiasmo pela educação” se tornou o lema do nacionalismo em suas diferentes formas de expressão: militar, liberal e católico-conservador. Isso teria se tornado visível na Liga de Defesa Nacional (LDN), fundada por Olavo Bilac; nas ligas nacionalistas estaduais, especialmente, na Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP); no grupo *Brazílea*, da Propaganda 26 Nativista e da Ação Social Nacionalista. O movimento atingiu o auge nos anos de 1920, mas perdeu força com a crítica dos profissionais da educação que, naquele momento, afastaria as questões sociais da educação, atribuindo menor importância à escolarização popular e maior atenção ao conhecimento técnico. Enfim, perdeu terreno para o “otimismo pedagógico”, base da Escola Nova no Brasil.

A categoria consolidada

As ideias de “entusiasmo pela educação” como categoria analítica aplicável à experiência das ligas contra o analfabetismo foi reforçada com os trabalhos: *Educação popular e educação de adultos* [1973], de Vanilda Paiva (1987), *História da educação brasileira* [1978], de Maria Luísa Santos Ribeiro (1992); *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos (1534-1930)*, de Ana Maria Araújo Freire (1989); *História da Educação*, de Paulo Ghiraldelli Júnior (2003).

O par “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” retornaram aos estudos histórico-educacionais brasileiros, inicialmente, com Vanilda Paiva (1987), em dissertação de mestrado de 1972, defendida na Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC/RJ). O texto, publicado no ano seguinte, com o título *Educação Popular e Educação de Adultos*, confirmou o raciocínio de Nagle em relação às interferências das condições sociais, econômicas e políticas na educação, bem como o caráter conservador dos movimentos expressos nas duas categorias citadas acima. Todavia, Paiva ressaltou a contraposição social às duas ideologias basilares da ordem vigente anteriores, designando os movimentos fundados na perspectiva da transformação social de “realismo pedagógico” (PAIVA, 1987, p.107). Para Vanilda Paiva, as ligas contra o analfabetismo foram um tipo de “entusiasmo pela educação”. Tais associações visaram atender os imperativos da industrialização da década de 1910 e as necessidades de ampliação das bases eleitorais. Para atingir os fins propostos, as instituições mascararam a realidade, responsabilizando o povo pelo atraso econômico e social do país e gerando preconceitos em torno do analfabetismo. Ao relacionar tal fenômeno com doenças, ócios, vícios e crimes, as ligas contra o analfabetismo transformaram os analfabetos em vítimas da pseudo compaixão de políticos ávidos por novas bases votantes. Assim, as associações fizeram história e penetraram no subsequente “otimismo pedagógico”.

Consequentemente, a tecnificação pedagógica permaneceu comprometida com o caráter conservador da educação, apesar de a massificação da escola e a formação de votantes perder importância em relação à qualidade do ensino oferecido. A autora descobriu uma terceira via explicativa para história da educação brasileira: trata-se do “realismo em educação”, categoria que reuniu as duas perspectivas analíticas anteriores, mantendo a

qualidade da educação atrelada ao papel desempenhado pelo sistema educacional, sem negligenciar as consequências no plano político, econômico e social.

Ainda na década de 1970 surge no mercado editorial o livro *História da educação brasileira* [1978], de Maria Luísa Santos Ribeiro (1992). Assim como ocorreu às referências anteriores, esse trabalho nasceu de uma dissertação de mestrado, defendida na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP), em 1975. A edição publicada em 1992, pela Cortez Editora/Autores Associados, apresenta uma história da educação escolar do Brasil dividida em oito períodos, compreendidos no tempo de 1549 a 1968. O período de 1894 a 1920 caracteriza-se pela dependência cultural advinda de uma estrutura social fundada no modelo econômico agrário-comercial exportador. A dependência cultural se traduz no crescimento do analfabetismo, entre outros aspectos, que passa a ser combatido por intermédio das campanhas geradas pela pressão social por escolas. As campanhas de combate ao analfabetismo não foram “medidas radicais”, motivo pelo qual o problema se manteve e cresceu, denotando não somente a insuficiência financeira e teórica para o enfrentamento do problema naquele momento, mas as limitações impostas à escolarização (RIBEIRO, 1992, p.75-77). As conclusões da autora convergem para o “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, embora os termos não sejam citados no texto, conforme denota a tese da escola como aparelho ideológico do estado, a serviço dos interesses econômicos e políticos.

Na década de 1980, Ana Maria Araújo Freire (1989) aderiu ao “entusiasmo pela educação” na dissertação de mestrado que apresentou à Faculdade de Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), intitulada *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista*, ou de como deixar sem ler e escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. Publicado pela Editora Cortez, o trabalho centra-se na história das ideologias discriminatórias, elitistas e centralizadoras, as quais impediram o acesso de homens e mulheres, indígenas e negros, aos ambientes escolares, bem como à leitura e escrita. Nesse caso, o “entusiasmo pela educação” é a ideologia da interdição do corpo, da qual se origina a inferioridade ao analfabeto, conjugada ao movimento higienista. Dessa forma, o otimismo pedagógico é um padrão liberal de realização escolar criado para “inibir, dirigir e afastar a camada proletária de sua vontade própria, nos campos político e educacional” (FREIRE, 1989, p.204).

Conforme a autora, as ligas contra o analfabetismo foram um tipo de “entusiasmo pela educação” que não logrou êxito algum do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Assim como os demais movimentos civis e militares, oficiais e privados da década de 1920, as associações embasavam-se no positivismo e atendiam os interesses industrialistas e moralistas defendidas a princípio por Olavo Bilac e depois pela Igreja Católica. Ao contrário da imagem democrática transmitida pela menção aos movimentos de abolição e independência do país, tais iniciativas estiveram conectadas ao positivismo, por isso foram incorporadas às reformas escolanovistas do ensino primário e normal dos anos de 1920.

Nos anos de 1990, Paulo Ghiraldelli Júnior escreveu o livro *História da Educação Brasileira*. O terceiro capítulo é dedicado à chamada “República Velha” (1889-1930) e seus 28 temas, incluindo o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. As ligas contra o analfabetismo expressam o “entusiasmo pela educação” conforme ocorreu nas referências anteriores. Embora o autor tente mostrar uma visão diferente, somente acrescenta que as ligas nacionalistas incentivaram o patriotismo, até certo ponto chauvinista, no contexto da “Republicanização da República” (GHIRALDELLI JR., 2003, p.21).

A categoria criticada

As referências acima integram a produção acadêmica brasileira analisada por estudiosos da História da Educação como Miriam Jorge Warde (1984). De acordo com a autora, os trabalhos caracterizam-se pela ênfase colocada na contextualização político-ideológica e nas determinações materiais do campo educacional. Contraditoriamente, essas determinações permanecem separadas do plano concreto da educação analisada. Bruno Bontempi Júnior (1999) corrobora tal assertiva ao mencionar a existência de um “terreno do consenso” na tradição acadêmica educacional marxista-reprodutivista dos anos de 1970.

A historiografia integrante do “terreno do consenso” baseia-se no uso exclusivo de fontes oficiais, segundo o autor. O estado é o objeto central das investigações, enquanto a escola aparece como instrumento útil à manutenção das desigualdades sociais. A educação popular é o instrumento potencial de conscientização, apesar de estar sujeita às determinações oficiais. Dentro desse esquema interpretativo, estado e educação foram enquadrados em noções genéricas, tais como liberal, autoritário, reacionário, bem como em antinomias explicativas como “aparência *versus* essência”, “real *versus* proclamado”, “abstrato *versus* concreto” (BONTEMPI JÚNIOR, 1999, p.92-94).

Ainda de acordo com o viés interpretativo de Bruno Bontempi Júnior, os textos analisados sedimentaram interpretações e problemáticas educacionais ao atrelarem a organização do sistema educacional brasileiro ao Estado Nacional de 1930. Apesar de dirigirem crítica às matrizes históricas liberais anteriores, os autores adentraram o “terreno do consenso” das periodizações impostas pela geração dos “Pioneiros da Educação Nova”, especialmente de Fernando de Azevedo (1894-1974).

Ao analisar as políticas educacionais republicanas anteriores a 1920, Fernando de Azevedo acusou a decadência total do sistema nacional, alegando que foi mantido o mesmo “desenvolvimento tradicional” do Império. Uma única alteração pareceu-lhe significativa em matéria de educação, o surgimento da Associação Brasileira de Educação (ABE) (AZEVEDO, 1944, p.386). Percebe-se a tentativa desse autor em instaurar um discurso em torno da modernidade em educação, a ideia de um “novo” em luta com o “velho” “tradicional” e “arcaico”, quando ele notifica o sentimento de renovação surgido no país a partir de 1914, 29 fruto das pressões políticas, econômicas e sociais. Tal sentimento teria florescido aos poucos até se transformar em um “movimento revolucionário” cujo ápice ocorreu em 1930.

A imagem de uma república instável e ineficiente, atrelada ao liberalismo político comprometido com as fraudes das eleições governamentais, foi referendada por uma historiografia fundada na omissão de uma variedade de formas de participação popular ocorridas nas primeiras décadas do século vinte, segundo Martha Abreu e Angela Castro Gomes (2009). Em consonância com a ideia de uma “República que não foi”, porque “não era para valer” (CARVALHO, 1987, p.160), porque havia “Ideias fora do lugar” (SCHWARZ, 1992, p.9-31), a historiografia acusou o insucesso da cultura política liberal implantada no contexto brasileiro das primeiras décadas do século vinte devido às circunstâncias históricas, econômicas e sociais do país.

Reformulações teóricas aclararam o fato de a “república que não foi” ter sido criada pelos ideólogos do chamado Estado Novo, que se autorreferenciaram como marco para compreensão do presente-passado-futuro. Para esses ideólogos, a “República Velha” foi somente o tempo do desmando político das oligarquias, do egoísmo, caudilhismo e coronelismo (GOMES, 2009, p.1). Maria Sylvia de Carvalho Franco (1976) afirma que o liberalismo brasileiro foi uma forma específica do processo de instauração das relações de

mercado e da integração da economia nacional ao nível mundial. Desse modo, as ideias estavam coerentemente encaixadas para a época, porque a ideologia liberal centrava-se na própria estrutura local. O caráter “fora do lugar” não residia na rejeição de uma ideia “importada”, localmente disfuncional, mas na sensação disseminada à época por autores como Sérgio Buarque de Holanda em livros como *Raízes do Brasil* [1936]. Esse tipo de interpretação resultou na dicotomia entre ideia e vida real, norma e prática, tantas vezes interpretadas como efeito do liberalismo brasileiro.

Escrita como introdução ao Censo de 1940, a obra de Fernando de Azevedo pretendeu sintetizar e apresentar o Brasil aos brasileiros e ao Mundo (TOLEDO, 2000). As interpretações e explicações do autor foram incorporadas nos estudos históricos educacionais de tal forma que ultrapassaram os limites da história construída pelos liberais, atingindo até os seus próprios críticos (NASCIMENTO, 1999). Conforme explica Miriam Warde:

Por motivos vários, *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, tem sido alvo de especial atenção da crítica historiográfica, seja pelo papel que vem desempenhando há quase meio século nos rumos da pesquisa historiográfica, seja pela capacidade de repor estoques de memória. Quero argumentar que *Educação e sociedade na Primeira República*, de Jorge Nagle, sem deslocar o lugar ocupado pelo antecessor, e, talvez, por isso mesmo, representa um outro *marco-de-passagem* de gerações de pesquisadores da educação e 30 *ponto-de-virada* de padrões de pesquisa educacional (WARDE, 2000, p.161).

Nessa perspectiva, refletir acerca dos marcos historiográficos é uma tarefa da qual não pode se eximir o pesquisador interessado em compreender os fenômenos da educação. Jorge Nagle (2001) teve o mérito de apresentar uma possibilidade metodológica para a pesquisa ao buscar o sentido social da educação, segundo Warde. Não obstante a repercussão sem precedentes entre os pesquisadores da educação (escolar) das categorias “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, ambas não se enquadram facilmente em qualquer objeto de estudo. Tais conceitos foram criados a partir de determinantes sociais específicos. Dizem respeito a um conjunto de questões comuns à administração escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Concernentes aos estudos específicos das ligas contra o analfabetismo, o uso daqueles conceitos foi contraditório. João Augusto de Oliveira (2003) adotou as acepções de Ana Maria Freire (1989) para explicar a Liga Baiana Contra o Analfabetismo como uma “ideologia da inferioridade do analfabeto”. (OLIVEIRA, 2003, p.56). O autor assumiu essa hipótese apesar de reconhecer na associação uma atitude autoconsciente da sociedade civil baiana acerca da sua capacidade de enfrentamento dos problemas coletivos e de busca por direitos políticos. Enquanto muitos escritores insistem em tratar as ações educacionais estatais e privadas com exclusividade, o autor avistou um projeto coletivo de escolarização pública e politização. Entretanto, abandonou as próprias observações em favor da análise dos entusiastas pela educação, conforme se verifica abaixo:

Parece-nos crer também que a criação de tais organizações foram as respostas para inibir, dirigir e afastar as camadas proletárias de sua vontade própria, nos campos políticos e educacionais, identificamos que tais movimentos como a Liga Baiana e Nacional eram anti-revolucionárias, antianarquistas, anti-socialistas e anti-comunistas. (OLIVEIRA, 2003, p.62).

Sustentáculo dos privilégios dos dominadores, a associação baiana seria uma ação isolada, levada a efeito por atores sociais crenes do poder da educação para salvação nacional. O salvacionismo creditado à educação brasileira levou-me a contradição similar no estudo da

LSCA, não obstante os elementos empíricos permitissem interpretações diferenciadas (SOUZA, 2004). Jorge Nagle e Vanilda Paiva forneceram a teoria basilar para interpretação da associação sergipana como movimento político de cunho nacionalista, centrado na multiplicação de escolas. Mas a teoria não explicava a evidente conotação pedagógica do objeto e foi preciso adotar o estudo de Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) acerca da ABE. A autora compreendeu a impossibilidade de negar o caráter político e técnico das distintas propostas educacionais republicanas, uma vez que todas estavam submetidas às condições históricas. Assim revisou o “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” admitindo a coexistência das duas variáveis analíticas nas formações educacionais.

A revisão da categoria

É a versão revisada do “entusiasmo pela educação” que aparece nos trabalhos de Vanessa Carvalho Nofuentes (2005 e 2008). Referência consolidada na última década entre os pesquisadores que discutiram os movimentos educacionais brasileiros republicanos. A autora centra suas análises na insurgência da autoconsciência brasileira na Primeira República, momento estratégico na História do Brasil. No auge da Primeira Guerra Mundial e do Primeiro Centenário de Independência do Brasil, ela enxerga o “entusiasmo pela educação” das ligas contra o analfabetismo como exemplo daquele pensar acerca do Brasil. Então, afirma ser tal movimento a “antessala” do “otimismo pedagógico” ou o vir a ser daquilo que teria se tornado a ABE a partir de 1924: o movimento organizado de combate ao analfabetismo no país que deu origem a síntese mais sistematizada das propostas educacionais brasileiras, conhecida por “Escola Nova”. Nesse sentido, o mérito do movimento analisado estaria além dele, nos seus desdobramentos, ainda que as evidências apresentadas pela autora revelassem o oposto (NOFUENTES, 2008, p.17).

Vanessa Carvalho Nofuentes chegou a se posicionar contra a memória historiográfica que esvaziou os movimentos anteriores à fundação da ABE em 1924 de suas preocupações pedagógicas, embora tenha reconhecido que a situação da Primeira Guerra Mundial introduziu novos elementos de discussão, tais como a ordem nacional. A autora entendeu que a defesa nacional era uma preocupação que demandava atenção e isso moveu homens como Olavo Bilac a defenderem a ideia do “soldado-cidadão”, uma clara associação entre Exército- Nação. Contudo, observou, a versão militarista foi apenas uma das expressões do nacionalismo do período. Mais que preocupações políticas, estavam postas questões de cunho cívico-nacionalista, uma qualidade pouco valorizada por estudiosos do assunto, particularmente por Jorge Nagle (2001).

Todas as ressalvas feitas à memória historiográfica, embasadas na revisão formulada por Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), não foram suficientes para nos livrar de certo consenso das ligas brasileiras contra o analfabetismo. Mantivemo-nos presos às categorias “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, ambas superadas pelas investigações que realizamos. Assim, reforçamos as “cristalizações das matrizes interpretativas” características da nossa história da educação, as quais têm impedido os pesquisadores de reconstruírem suas categorias, como já afirmou Clarice Nunes (1992, p.151). Apesar dos esforços de problematização e operações metodológicas empreendidas no sentido da superação das fronteiras entre teoria e prática, educação e sociedade, seguimos a linha dos estudos desenvolvidos nos anos de 1960-70-80 relativos à educação na Primeira República.

Por que isso acontece? Uma reflexão sobre o pensamento brasileiro que procura alcançar suas relações com a história não escapa de questionar seu alcance político. Isto compreende

tanto a tarefa de identificar os supostos sociais do pensamento, as ideias transferidas das situações concretas para o texto teórico, quanto o trabalho de apontar as implicações incrustadas nos próprios procedimentos de conhecer, própria forma como se articula o discurso. (FRANCO, 1976, p.63).

No âmbito educacional, a invenção de um novo perdura e denuncia a “teoria da dependência” sugerida por Maria Sylvia de Carvalho Franco na sequência da transcrição acima, quando discute a razão de tantos binômios nas histórias brasileiras: desenvolvimento-subdesenvolvimento, tradicional-moderno, dominação-dependência. É a hipótese da metrópole produtora das relações sociais e da colônia produto, afirma Franco, que alimenta as teorias dualistas e proclama a neutralidade científica. À parte a discussão dos polos capitalistas, o texto oportuniza uma reflexão acerca dos julgamentos facultados por tal polarização na educação.

Vertentes explicativas subjacentes à Pedagogia Social da atualidade, conforme apurou Roberto da Silva (2016), fornecem indícios da matriz do pensamento brasileiro atual. A Educação Popular, voltada à compreensão das práticas educativas relacionadas à alfabetização, por exemplo, fundamenta-se no repertório cultural dos povos colonizados por europeus; um repertório constituído de temas relacionados às culturas indígenas e africanas, bem como a resistência ideológica que lhe é própria. Acerca da resistência, Paulo Freire a explicou quando tratou da “desumanização” em relação com a “humanização”. A humanização é a vocação negada dos homens e, porquanto, geradora da liberdade, porque a violência da negação opressora gera reações contrárias (FREIRE, 1981).

A resistência característica da educação popular foi ressaltada por Vanilda Paiva (1987), que contrapôs o “realismo em educação” ao “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” de Jorge Nagle (2001). Paiva concebeu a educação de adultos como elemento essencial para redemocratização da sociedade. A cultura popular em sua perspectiva foi ponto de partida para efetiva alfabetização em massa; tal cultura facultou a conscientização necessária acerca das reais condições de exploração e subordinação: social, econômica e política. Mais tarde, Vanilda Paiva (1980) apresentou “Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentismo”, mostrando o quanto contraditório a obra freiriana podia ser, porque fundada naquela ideologia educacional brasileira dos anos de 1950 e 1960.

Os educadores brasileiros orientam-se nas teses de Dermeval Saviani (2008) para afirmarem suas opções pedagógicas. Referência comum nos estudos educacionais, o livro “Escola e democracia” aponta o “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” como causa dos problemas da educação nacional: a passagem de um para outro movimento teria coincidido não somente com o momento de recomposição do poder político do grupo urbano-industrial, mas de transformação da escola em via de transmissão favorável aos detentores do poder político. Isso justifica a crítica do autor a escola nova e à ideologia liberal, assim como aos críticos dessa ideologia, os quais se mostraram incapazes de resolver o problema da marginalização escolar infantil. À marginalização compreende o semi-analfabetismo que atinge metade das crianças latino-americanas e serve de parâmetro para classificação das teorias educacionais.

Da passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico” advém a separação entre “Teorias Não-Críticas” e “Teorias Crítico-Reprodutivistas”. No primeiro caso, inserem-se a Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Por validarem a educação como instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade, as “Teorias Não-Críticas” tratam a marginalização como um desvio a ser corrigido. As “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, ao contrário, percebem a educação como

instrumento de discriminação social, estando voltadas para marginalização; logo a tratam como problema social a ser resolvido com ajuda da escola.

Ao analisar o conceito de “passagem do entusiasmo pela educação ao otimismo pedagógico” na pesquisa educacional brasileira, Rosemary Heijmans Dore (2003) atentou para intenção política inerente a “pedagogia revolucionária” da “envergadura da vara” formulada por Dermeval Saviani, a qual se tornou conhecida pelo nome de “pedagogia histórico-crítica” (DORE, 2003, p.7). Para Dore, a metáfora é uma continuidade da leitura de Nagle e Paiva acerca do escolanovismo, acrescida da “abstrata situação de produção e recomposição da hegemonia burguesa no Brasil”, que teria acontecido com os avanços dos movimentos sociais do início do século vinte (Ibid, p.10). Abstrata, essa tese é vazia de elementos empíricos, tanto porque não houve nenhuma revolução dos trabalhadores na década de 1910 no Brasil ou na França, conforme ocorreram no século dezenove na Europa; quanto porque as reivindicações proletárias não resultaram na universalização da escola e alfabetização. Em todo caso, a relação entre escola nova e recomposição da hegemonia burguesa pode ter contribuído para afastar as novas gerações do estudo dos educadores formados numa tradição liberal e de análises voltadas para o contraditório do programa da Escola Nova.

Considerações finais

Como tentamos demonstrar nos tópicos anteriores, as histórias da organização da educação brasileira republicana (promovida pelo associativismo pedagógico do período de 1916-1922) continuam marcadas pela ideia de escola como lugar encarregado do ensino formal. A escolarização, por sua vez, é entendida como uma cultura que ultrapassa os muros das instituições e se faz notar em espaços urbanos transformados em ambientes educacionais, onde a cultura escrita é transmitida. Especificamente sobre as ligas, a historiografia converge para a ideia de que tais instituições foram mero instrumento ideológico burguês/militar e/ou simples expressão de um “entusiasmo pela educação”.

A escolarização na atualidade continua a ter um sentido civilizatório, por isso suscita preocupações em torno da falta de domínio dos códigos da língua nacional e do conteúdo artístico e científico em geral. Os sentidos dos termos mudaram muito no último século, mas os fins e os meios educacionais ainda revelam suas semelhanças, como é possível constatar nos elementos constituintes da proposta pedagógica das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo.

Contudo, diferentemente do que impera na historiografia educacional e, exatamente por causa da insuficiência do par de categorias exaustivamente referidos neste texto, pensamos que o pensamento de Alexis de Tocqueville pode ampliar a nossa compreensão do fenômeno das ligas, tomadas, a partir de agora como exemplo de associação civil. Dessa forma, a categoria “associativismo voluntário” ganha relevo na análise do nosso objeto, podendo inclusive revelar aspectos da cultura liberal típica da então região Norte do Brasil.

Buscar em Alexis de Tocqueville elementos para formulação da categoria-chave deste estudo, por fim, é uma alternativa para evitar as polarizações atuais do pensamento educacional brasileiro, principalmente em relação ao caráter político-técnico, novo-velho, moderno-tradicional. Esse movimento, por fim, põe a historicidade do objeto acima das categorizações *a priori* e identifica intersecções nas experiências observadas, sem perder de vista as possíveis continuidades dos fatos.

Referências

ALVARES, Maria Luzia Miranda. Entre eleitoras e elegíveis: as mulheres e a formação do eleitorado na democracia brasileira – quem vota? quem se candidata? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 43, p. 119-167, dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400430119>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ANDRADE, Adênia Santos Andrade; SOUZA, Josefa Eliana. Curso de Pedagogia: a higiene escolar nas prescrições de Helvécio de Andrade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais eletrônicos...* Aracaju: CBHE, 2008.

ANDRADE, Fabiane Vasconcelos. A docência na Escola Normal Rui Barbosa nas primeiras décadas do Século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais eletrônicos...* Aracaju: CBHE, 2008. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/node/87>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 9, n. 1[19], p. 119-136, jan./abr. 2009.

ARAÚJO, Marta Maria de. Breves notas sobre a constituição do movimento de renovação educacional no decênio de 1910–1920. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 4, Campinas. *Anais eletrônicos...* Campinas: HISTEDBR/UNICAMP, 1997.

AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2 ed.

BARROSO, Cristina de Almeida Valença Cunha. O professor Adolpho Avila Lima e a inspeção escolar em Sergipe. 1913-1935. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013b. Disponível em:

BARROSO, Cristina de Almeida Valença Cunha. *Reformas educacionais e a pedagogia moderna: mudanças no pensar e fazer pedagógico da escola normal (1911-1931)*. 2013a.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. História da educação brasileira: o terreno do consenso. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). *Memória Intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, 100 p.

BORGES, Gabriela Ferreira de Mello; ARAÚJO, José Carlos Souza. Regulamentação da instrução pública no município de Frutal/MG, Brasil, 1892. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 385-402, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32111>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BOTO, Carlota. Nacionalidade, Escola e voto: a Liga Nacionalista de São Paulo.

BOTO, Carlota. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. 1990. 215 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados*: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LINO DE PAULA, Lucília Augusta et al. Educação de jovens e adultos: a experiência da UFRJ com o programa Alfabetização Solidária. REUNIÃO DA ANPED, 24, Caxambu, 2001. *Textos completos dos...*, Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/P1812827416733.doc>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

DORE, Rosemary Heijmans. O conceito de passagem do —entusiasmo pela educação ao —otimismo pedagógico na pesquisa educacional brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anped, 2003.

FERREIRA, Leonardo Costa. Educação e saúde na Primeira República: debates e reformas entre 1910 e 1920. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/168/159>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. As ideias estão em seu lugar. *Cadernos de Debate*, São Paulo, n. 1, p. 61-64, 1976. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2499829/mod_resource/content/1/pensamento/MariaSylvia_as_ideias_estao_no_lugar.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolonias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Filosofia e história da educação brasileira. Barueri, SP: Manole, 2003. Primeira edição de 1990.

GOMES, Alexsandro da Silva. Desafios e perspectivas dos alunos na educação de jovens e adultos da escola municipal de educação básica Jurandir Liberino de Mesquita. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 6, n. 2, 15. ed., número regular, p. 32-42, jun./jul. 2015. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1874>>. Acesso em: 10 mar.

GOMES, Ângela Castro. *Olavo Bilac, ideólogo do nacionalismo brasileiro*. Relatório final do projeto de pesquisa apoiado pelo Programa de Apoio ao Pós-Doutorado no Estado do Rio de Janeiro da CAPES/FAPERJ (09/2010-08/2011). Rio de Janeiro: CAPES/FAPERJ, 2010/2011.

GUIMARÃES, Paula Cristina David. Maria Lacerda de Moura e a Psicologia Experimental para a educação da infância em Minas Gerais (1919). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8, 2015, Maringá. *Anais eletrônicos...* Maringá: CBHE, 2015.

LEITE, Maricélia Teixeira. *Evasão escolar na EJA: um estudo de caso na E.E.E.F.M. Profª Maria Celeste do Nascimento*. 2014. 55 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas)-Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2014.

LIMA, Eduardo José Silva. *Recife entra em campo: história social do futebol no Recife (1905-1937)*. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional)-Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de História, Recife, 2013.

- LINO DE PAULA, Lucília Augusta et al. Educação de jovens e adultos: a experiência da UFRRJ com o programa Alfabetização Solidária. REUNIÃO DA ANPED, 24, Caxambu, 2001. *Textos completos dos...*, Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/P1812827416733.doc>>. Acesso em: 26 nov. 2017.
- MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. *Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia*. Cadernos Penesb, Niterói, n. 8, p. 98-127, dez. 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/jdownloads/Publicacoes/penesb8_web.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A pedagogia de Sílvia Romero e as suas notas de leitura. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 11, p. 41-69, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/158/167>>. Acesso em: 13 jan. 2018.
- NASCIMENTO, José Anderson. *A contribuição da Maçonaria para a prática educativa em Aracaju (1870-1980)*. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.
- NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. A pedagogia dos catecismos protestantes no Brasil católico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Goiânia: SBHE, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-oautores/eixo03/Ester%20Fraga%20Vilas-Boas%20Carvalho%20do%20Nascimento%20-%20TEcto.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. *A cultura ocultada*. Londrina: UEL, 1999. Londrina: UEL, 1999.
- NASCIMENTO, José Anderson. *A contribuição da Maçonaria para a prática educativa em Aracaju (1870-1980)*. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.
- NOFUENTES, Vanessa Carvalho. *Construindo a nação: Liga Contra o Analfabetismo no Estado do Rio de Janeiro (1916-1919)*. 2005. 51 f. Monografia (História)-Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2005.
- NOFUENTES, Vanessa Carvalho. *Um desafio do tamanho da Nação: a campanha da Liga Brasileira Contra o analfabetismo (1915-1922)*. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Rio de Janeiro, 2008.
- NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992. Disponível em: <www.bvanisieteixeira.ufba.br/artigos/historia.htm>. Acesso em: 12 jun. 2015.
- OLIVEIRA, João Augusto Lima de. *República e alfabetização: história da Liga Bahiana Contra o Analfabetismo*. 2003. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.
- PAIVA, Bruna Maria Moraes de; LIMA, Rosângela Chrystina Fontes de. *O ensino noturno e os grupos escolares na Parahyba do Norte (1916-1920): organização e práticas educativas*.

- In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais eletrônicos...* Aracaju: CBHE, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/87>>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987. Primeira edição de 1973.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- PEDROSA, Tales de Lima. *Tramways: modernidade e resistência*. *Revista Rural e Urbano*, Recife. v. 1, n. 1, p. 200-204, 2016. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/ruralurbano/index.php/ruralurbano/article/view/27>>. Acesso em: 27 set. 2018.
- PEREIRA, Adelaide Maria Gonçalves. *A Imprensa dos trabalhadores no Ceará, de 1862 aos anos 1920*. 2001 558 f. (Doutorado em História)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Ligas de Combate ao Analfabetismo no Brasil: a contribuição do Município de Barbalha para a educação brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória: CBHE, 2011. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/node/89>>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção educação contemporânea). Primeira edição de 1978.
- ROSA, Ângela Marise Souza da. *Políticas Públicas em Educação: o caso do Rio de Janeiro. Programa Nova Escola e Planejamento Estratégico da Educação*. 2014. 51 f. Monografia (Especialista em Gestão Pública)-Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2014.
- SÁ, Elizabeth Figueiredo de. A introdução da escola nova em Mato Grosso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória: CBHE, 2011. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/node/87>> Acesso em: 13 nov. 2017.
- SANTOS, Mônica Celestino. Breve síntese das relações entre o major Cosme de Farias e a vida cultural de Salvador no século XX. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), 3, Salvador, 2007. *Anais eletrônicos...* Salvador, UFBA, 2007. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2007/MonicaCelestino.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2018.
- SANTOS, Monica Celestino. *Réus, analfabetos, trabalhadores e um major: a inserção social e a política do parlamentar Cosme de Farias em Salvador*. 2005 197 f. Mestrado (História Social)-Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- SANTOS, Nivalda Menezes. *O celibato pedagógico feminino em Sergipe nas três primeiras décadas do século XX: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes*. São Cristóvão. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.
- SANTOS, Priscila Pereira. VILLAR, José Wellington Carvalho. A segunda residência no litoral de Sergipe (Brasil): entre os —velhos “e os —novos” territórios. In: CONGRESSO

IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS TERRITORIALES Y AMBIENTALES, 6, São Paulo, 2014. *Anais do...* São Paulo: Estudios Territoriales, 2014. Disponível em: <http://6cieta.org/arquivosanais/eixo1/Priscila%20Pereira%20Santos,%20Jose%20Wellington%20Carvalho%20Vilar.pdf> Acesso em: 12 set. 2018.

SANTOS, Yan Soares. *A sociedade propaganda da instrução pública e suas ações de qualificação profissional em Recife (1872-1903)*. Recife. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SCHWARZ, Roberto. (Org.). *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo de social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 2000. p. 9-31.

SELLARO, Lêda Rejane Accioly. Educação e modernidade em Pernambuco: renovação do ensino público (1920/1937). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” (HISTEDBR), 4, Campinas, *Anais eletrônicos...* Campinas: UNICAMP, 1997. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab041.rtf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SILVA, Carolina Fernandes da. *As associações de remo em Porto Alegre/RS: “jogos identitários nas primeiras décadas do Século XX”*. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências do Movimento Humano)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2011.

SILVA, JOSIER FERREIRA DA. *O círculo operário de Barbalha como expressão do catolicismo social na educação e na cultura (1930-1964)*. 2009 356 f. (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, Luciano Cipriano da. *Políticas públicas de extensão rural e associativismo: o projeto modelo de gestão comunitária de saneamento em pequenas localidades rurais da zona da mata de Pernambuco*. 2012. 123 f. Mestrado (Extensão Rural e Desenvolvimento Local)-Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Tereza Maria Trindade da. Educação nacional: realidade brasileira e embates na década de 1910. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, 2013, Cuiabá. *Anais eletrônicos...* Cuiabá: CBHE, 2013. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/90>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SOUSA, Clotildes Farias de. *Por uma Pátria de luz, espírito e energia: a campanha da Liga Sergipense contra o Analfabetismo (1916-1959)*. 2004. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.

SOUSA, Jane Bezerra de. *Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX: a história de vida de Nevinha Santos*. 2009. 236 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos. Theodoro Sampaio: um Intelectual Enciclopédico Brasileiro. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 10, Uberaba.

SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SOUZA, Jane Bezerra de. Nevinha Santos: memórias de formação e docência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais eletrônicos...* Aracaju: CBHE, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/87>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SOUZA, Josefa Eliana. Uma compreensão a partir de referente Norte-Americano do —programa de instrução pública de Aureliano Candido Tavares Bastos (1861-1873). São Paulo. 2006. 190 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade)- Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

SOUZA, Sônia Ribeiro de. “*Quem inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor*”: as disputas em torno das formulações das políticas públicas educacionais (1890 – 1934). 324 f. Tese (Doutorado)—Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.

TOLEDO, Edilene. Um ano extraordinário: greves, revoltas e circulação de ideias no Brasil em 1917. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 61, p. 497-518, maio/ago. 2017.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A cultura brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 182-184, dez. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478200000020013>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

VEIGA, Cyntia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/view/1369>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

WARDE, MIRIAN JORGE. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo Perspectiva* [online], v. 14, n. 2, p. 37-43, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S102-88392000000200006>>. Acesso em: 3 set. 2018.

Autora



Clotildes Farias de Souza é doutora e mestre em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), coordenadora de Educação a Distância, Formação e Tecnologias Educacionais do Centro de Formação (Cefor) da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (Seduc/SE). É estudiosa da alfabetização e suas tecnologias, das associações educacionais, com ênfase na história da educação. Entre outros textos, publicou: “Representações do associativismo voluntário na Historiografia educacional brasileira” e “Ação latino-americana de informação e alfabetização -Brasil: o projeto de educação de jovens e adultos da Igreja Assembleia de Deus em Sergipe – 2006 a 2008”. ID Currículo LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2935323860855582>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9397-0254>; E-mail: clotildesfs@gmail.com.

Para citar este artigo

SOUZA, Clotildes de Farias. Histórias das Ligas Contra o Analfabetismo no Brasil. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.7, p.100-116, set./out, 2022.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais. (CC BY-SA).