

SAECULUM

REVISTA DE HISTÓRIA

VOL. 30
JAN./JUN. 2025

52

ISSN 0104-8929
eISSN 23176725



SÆCULUM

REVISTA DE HISTÓRIA

Vol. 30 – Número 52 – jan./jun. 2025

ISSNe 2317-6725



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor: Terezinha Domiciano
Vice-Reitora: Mônica Nóbrega

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

Pró-Reitor: José Roberto Soares do Nascimento

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Pró-Reitor: Evandro Leite de Souza

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretor: Rodrigo Freire de Carvalho e Silva
Vice-Diretora: Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Chefe: Monique Guimarães Cittadino
Subchefe: Cláudia Cristina do Lago Borges

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Coordenadora: Guilherme Queiroz de Souza

Vice-coordenador: Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano

COMISSÃO EDITORIAL – SÆCULUM

Ana Maria Veiga

Ana Beatriz Ribeiro Barros Silva

Ângelo Emílio da Silva Pessoa

Ariane Norma de Menezes Sá

Damião de Lima

Guilherme Queiroz de Souza

José dos Santos Costa Júnior (editor)

Lúcio Flávio Sá Peixoto de Vasconcelos

Mozart Vergetti de Menezes

Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (editora)

Paulo Roberto de Azevedo Maia

Paulo Roberto Souto Maior Júnior (presidente)

Raimundo Barroso Cordeiro

Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano

Telma Dias Fernandes

Tiago Bernardon de Oliveira

SÆCULUM

REVISTA DE HISTÓRIA

EDITORES RESPONSÁVEIS

José dos Santos Costa Júnior – URCA
Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano – UFPB
Paulo Roberto Souto Maior Júnior – UFPB

SECRETARIA

Ana Elizabete Moreira de Farias
Bruno Santrovitsch da Silva
Ivanildo dos Santos Xavier Júnior
Maria Emyllen Dantas Neves
Maria Luísa Soares Marcolino
Natália Correia de Melo
Rayane de Lima Brasil
Pedro de Farias Leite e Silva
(discentes do PPGH/UFPB)

Departamento de História
Programa de Pós-Graduação em História
Universidade Federal da Paraíba

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
Campus Universitário – Conjunto Humanístico – Bloco V
Castelo Branco – João Pessoa – Paraíba – CEP 58051-970 – Brasil
Fone/ Fax: +55 (83) 3216-7915 – e-mail: saeculum@cchla.ufpb.br
Site eletrônico: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh>

Copyright © 1995-2024 – DH/PPGH/UFPB
ISSN 0104-8929 – ISSNs 2317-6725

Capa, Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica:
Paulo Souto Maior e José dos Santos Costa Júnior.
Capa do vol. 30, n. 52: “Tempo que atravessa”, Cíntia de Andrade (2024).

**Este periódico está licenciado sob a Licença Creative Commons - Atribuição-
Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).**

Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

A Sæculum está indexada no Latindex, Google Scholar, EBSCO, ROAD, EZB e Diadorim.

Estrato QUALIS B1 (2017-2020) na área de História da Capes

CONSELHO EDITORIAL

Alberto da Silva (Univ. Sorbonne – Paris IV)	Fabiúla Sevilha (UFRN)
Alômia Abrantes Silva (UEPB)	Itamar Freitas (UFS)
Álvaro Pereira do Nascimento (UFRRJ)	Jorge Ferreira (UFF)
André Cabral Honor (UnB)	José Miguel Arias Neto (UEL)
Antonio Clarindo Barbosa de Souza (UFMG)	Lina Maria Brandão de Aras (UFBA)
Antônio Paulo Resende (UFPE)	Luiz Geraldo Silva (UFPR)
Carlos Fico (UFRJ)	Maria de Deus Beites Manso (Univ. Évora)
Carmem Zeli de Gil Vargas (UFRGS)	Pedro Paulo Funari (UNICAMP)
Cristina Scheibe Wolff (UFSC)	Peter Mainka (Univ. de Würzburg)
Durval Muniz de Albuquerque Júnior (UFRN)	Ricardo Pinto de Medeiros (UFPE)
Fernando Mattioli Vieira (UPE)	Sílvia Regina Ferraz Petersen (UFRGS)
Gabriel Aladrén (USP)	Tania Bessone (UERJ)
Gisafran Mota Jucá (UECE)	Thereza Baumann (UFRJ)
Itacir Marques da Luz (SEC-PE)	Valdemir Zamparoni (UFBA)

MISSÃO DA REVISTA

Sæculum – Revista de História é publicada pelo Departamento de História da UFPB desde 1995 e, a partir de 2004, passou a ser também o periódico do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFPB). Com uma periodicidade semestral, a revista tem uma linha editorial direcionada à publicação de pesquisas inéditas e ao debate no campo da História e da Cultura Histórica em suas diversas interfaces, abrindo espaço para o diálogo entre pesquisadores(as) do Brasil e do exterior.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca Central – Universidade Federal da Paraíba

S127 *Sæculum – Revista de História*, ano 30, n. 52
(2025).
– João Pessoa: Departamento de História/
Programa
de Pós-Graduação em História/ UFPB jan/jun.
2025.

ISSN 0104-8929/ e-ISSN 2317-6725

Semestral

145 p.

BC/ UFPB
93 (05)

CDU

UL

A Comissão Editorial da *Sæculum* agradece aos seguintes colegas, que atuaram

como pareceristas *ad hoc* na presente edição:

Alberto Rafael Ribeiro Mendes, Universidade Federal do Ceará
André Mendes Sales, Universidade Federal de Pernambuco
Andréa Giordanna Araújo Silva, Universidade Federal da Paraíba
Arnaldo Martin Szlachta Júnior, Universidade Estadual de Maringá
Ary Albuquerque Cavalcanti Júnior, Universidade Federal do Mato Grosso
Dulceli de Lourdes T. Estacheski, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Eliza Viana, Instituto Federal de Sergipe
Fabício de Sousa Moraes, Instituto Federal da Paraíba
Gleidiane de Sousa Ferreira, Universidade Estadual do Acaraú
Jacson Schwengber, Secretaria de Educação de Pernambuco
João Maurício Gomes Neto, Universidade Federal de Rondônia
Jose Evangilmarison Lopes Leite, Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte
Jose Vieira da Cruz, Universidade Federal de Sergipe
Lidiane Friderichs, Universidade Estadual do Maranhão
Márcio Moraes, Secretária de Educação de PE
Rafael Araldi Vaz, Universidade do Planalto Catarinense
Suzana Guerra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Táso Araújo de Brito, Secretaria de Educação de Pernambuco
Thiago Nunes Soares, Universidade de Pernambuco
Wesley Garcia Ribeiro Silva, Universidade Federal do Maranhão

Sumário

Artigos

Uma história a dois: a *combatiente* cubana e o legado heroico de seu pai
Carla Cristina Nacke Conradi 8

Contradições e transformações na história do CEA-USP: caminhos possíveis através da análise da revista *África*
Maia Kochani Frizzo 27

Dossiê SAECULUM – História & Universidade

Margarida Dias e Itamar Vieira..... 43

O tempo histórico como categoria central na construção do conhecimento histórico: experiência prática e reflexão docente na graduação em História
Vítor Mateus Viebrantz..... 49

Manuais, disciplinas e historiografia: o caso da introdução ao estudo da história (IEH) de João Wilson Mendes Melo
Matheus Oliveira da Silva..... 69

“Os professores de luvas brancas”: marginálias do passado da historiografia uspiana
Diego José Fernandes Freire..... 89

O curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sob o signo da renovação: um ensaio sobre o “balanço historiográfico” da professora Denise Mattos Monteiro e a temporalização da história da historiografia norte-rio-grandense
Bruno Balbino Aires da Costa 111

O positivismo no retrovisor das teorias do ensino de História
Tiago Alinor Hoissa Benfica
Eudes Fernando Leite 124

Uma história a dois: a *combatiente* cubana e o legado heroico de seu pai

One history for two: the Cuban *combatiente* and the heroic legacy of her father

Carla Cristina Nacke Conradi

 <https://orcid.org/0000-0001-5136-6676>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo: Este artigo explora a experiência política de Olga Estela Angulo Alonso, a partir de sua narrativa autobiográfica, que está intrinsecamente atada à atuação do seu pai, Manuel Angulo Farrán, um dos mártires da Revolução Cubana. O fato de ter se inserido na luta clandestina ainda muito nova, pela posição paterna no *Movimiento 26 de Julio*, e ter participado de momentos históricos da clandestinidade em Holguín, na Cuba Oriental, foram estruturantes para sua constituição, no passado, como *combatiente*. Na entrevista, emerge a subjetividade de uma jovem mulher que carrega em si o dever para com o legado do pai e, ao mesmo tempo, lida com a memória traumática das torturas infligidas a ambos pela tirania do governo ditatorial de Fulgêncio Batista. Assim, as páginas que seguem narram e analisam os caminhos políticos e subjetivos construídos por uma sujeita política que, no presente de sua vida, dada sua condição de saúde, sua memória se esvai e a impede de narrar o que sempre a constituiu, ser, antes de *combatiente*, a *Olguita* de seu pai. História oral e memória traumática se entrelaçam a episódios cruciais da Revolução Cubana e são analisadas nas perspectivas de gênero e localização, que ajudam a traçar um paralelo entre as histórias do pai e da filha, ambos protagonistas das ações que consolidaram a Revolução.

Palavras-chave: Revolução Cubana. Narrativa. Memória traumática. *Combatiente*. Olga Angulo.

Abstract: This article explores the political experience of Olga Estela Angulo Alonso, based on her autobiographical narrative, which is intrinsically linked to the actions of her father, Manuel Angulo Farrán, one of the martyrs of the Cuban Revolution. The fact that she entered the clandestine struggle at a very young age, for his paternal position in the *Movimiento 26 de Julio*, and that she participated in historic moments of the clandestinity in Holguín, in eastern Cuba, were structuring factors for her constitution, in the past, as a *combatiente*. During the interview, the subjectivity of a young woman who carries within herself the duty towards her father's legacy emerges, at the same time that she had to deal with the traumatic memory of the torture inflicted on both by Fulgêncio Batista's dictatorial government tyranny. Thus, the pages that follow narrate and analyze the political and subjective paths constructed by a political subject who, in the present of her life, because of her health condition, her memory fades and prevents her from narrating what has always constituted herself, before being a *combatiente*, she was her father's *Olguita*. Oral history and traumatic memory are intertwined with crucial episodes of the Cuban Revolution and are analyzed from the perspectives of gender and location, which help to draw a parallel between the stories of the father and daughter, both protagonists of the actions that consolidated the Revolution.

Keywords: Cuban Revolution. Narrative. Traumatic memory. *Combatiente*. Olga Angulo.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Era uma noite de dezembro, um ano antes do triunfo da Revolução Cubana, Olga Estela Angulo Alonso e sua mãe Estela Alonso Borrego são levadas ao regimento militar de Holguín por participarem da luta clandestina contra a ditadura de Fulgêncio Batista.¹ Naquela noite, as duas mulheres vivenciaram um episódio que ficou marcado em seus corpos, subjetividades e existências, que ao ser narrado por Olga,² foi nomeado por ela como um espetáculo macabro. Ao serem conduzidas para dentro do regimento por soldados armados e abaixo de muitos insultos, ao acessarem o pátio central se deparam com homens enfileirados, amarrados e torturados. Olga observa por um momento a cena. Para ela, eram homens de cor, por terem rostos negros. Ainda tentando entender a situação, foi surpreendida por um grito estridente: “*Angulo, aquí tienes a tu hija, que es una perra igual que tú*” (ALONSO, 2013). E neste instante, suas pernas estremeeceram e seu mundo desabou ao identificar o homem que levantou a cabeça para mirá-la. Manuel Angulo Farrán, um dos líderes do *Movimiento 26 de Julio* – MR26J, um mártir da Revolução Cubana e, antes de tudo, seu pai.

Considero esse episódio uma porta de entrada bastante reveladora para iniciar este artigo, que explora a experiência política de Olga Angulo a partir de sua memória autobiográfica, que está intrinsecamente atada à atuação do seu pai na luta pelo triunfo da Revolução Cubana. Assim, as páginas que seguem podem ser exploradas entre caminhos políticos e subjetivos construídos por esta *combatiente*, filha de herói.

Esta pesquisa teve início a partir da experiência que tive em 2013, quando estive em Cuba para uma missão de estudos pelo Programa CAPES/MES-CUBA, entre a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Oscar Lucero Moya, de Holguín. Como resultado, entrevistei 12 mulheres que foram *combatientes* no período de 1955 a 1960, da luta clandestina e do exército rebelde contra a ditadura de Fulgencio Batista, e posteriormente, em 1958, atuaram nas milícias femininas de defesa da Revolução e foram fundadoras da Federação das Mulheres Cubanas.³ Meu objetivo era cartografar os protagonismos políticos de mulheres em todos os âmbitos da luta pela Revolução Cubana,⁴ ao revés do silenciamento na e pela história militar da Revolução sobre a participação feminina. Cotejando o pensamento de Leonor Arfuch (2013), apesar da constante participação feminina em projetos revolucionários, as mulheres militantes, guerrilheiras e combatentes continuam sendo invisibilizadas nos discursos oficiais.

Cabe dizer que ao longo do texto o termo *combatiente*, seja se referindo a Olga ou outras cubanas que lutaram pela Revolução, será destacado em itálico e mantido em espanhol. Primeiro, por ser uma das formas como foram conhecidas essas mulheres

¹ No ano de 1952, após um golpe de Estado, o governo repressivo do General Fulgêncio Batista iniciava o período ditatorial na ilha. Ver: (CHICHARRO, 2019).

² Entrevista de Olga Estela Ângulo Alonso foi concedida à autora em 24 de dezembro de 2013, Holguín. Acervo da autora. As fontes, entrevista e imagem, reproduzidas no artigo se apoiaram no Termo de Cessão assinado pela entrevistada. Agradeço imensamente a losneisy Portelles Pérez, amiga cubana, que transcreveu a entrevista em espanhol agregando as formas específicas de se expressar em Cuba. Analisar a entrevista no idioma da entrevistada foi imprescindível para a escrita deste artigo.

³ Como assinala Margaret Randall (1972), o projeto social da Revolução expressou a vontade política de promover a igualdade de direitos e oportunidades para as mulheres. Oferecia às famílias e, dentro delas, em primeiro lugar, às mulheres, possibilidades reais de participação plena no processo revolucionário. Por isso, era fundamental promover mudanças de atitude e mentalidades das mulheres e de toda a população no que diz respeito ao seu papel e lugar na sociedade (RANDALL, 1972, p. 36). Assim, ainda nos primeiros anos da Revolução nasceu a Federação de Mulheres Cubanas, para a igualdade das mulheres cubanas em todos os âmbitos da nova sociedade que se formava. Segundo Vilma Espín, “*el papel jugado por la Federación de Mujeres Cubanas en este período ha sido determinante, posibilitando la participación de la mujer en todos los frentes, aportando de forma entusiasmada y decisiva su contribución al proceso, así como canalizando las opiniones de la masa femenina em las cuestiones de toda la sociedad y en especial lo relativo a las mujeres*” (MINISTERIO DE JUSTICIA, 1977, p. 3).

⁴ A luta pela Revolução Cubana foi dividida em dois momentos, a luta insurrecional, de 1952 a 1958 (luta clandestina e a guerrilha na *Sierra Maestra*), posteriormente na defesa da pátria com os trabalhos de segurança e proteção do país (milícias revolucionárias), que se iniciam com a Revolução em 1959 e seguem até os dias de hoje.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

durante e após o triunfo da Revolução Cubana, entre guerrilheiras, revolucionárias, insurgentes, opositoras. E segundo, por perceber que no presente da vida de muitas das mulheres que entrevistei, o termo específico *combatiente* as constitui subjetivamente como sujeitas políticas. Portanto, a tradução de *combatiente* para o português não seria forte e digna o suficiente para representar o protagonismo e o legado dessas mulheres na e pela Revolução. Assim, considero que referenciar Olga como *combatiente* respeita sua constituição identitária e vislumbra sua relação de pertencimento à luta e conquista da Revolução, tão cara à população cubana.

A historiadora Michelle Chase (2015) argumenta que as *combatientes* foram cruciais no processo revolucionário, “elas contribuíram de inúmeras maneiras para as condições nas quais uma certa visão revolucionária se consolidou e se espalhou” (CHASE, 2015, p. 02). Ao se mobilizarem, protestarem e denunciarem, ou ao se associarem a grupos revolucionários, sejam clandestinos ou exército rebelde, elas não estiveram na retaguarda, e, por conseguinte, “as mulheres mudaram o curso do processo revolucionário” (CHASE, 2015, p. 02). Contudo, por mais que a obra de Chase seja considerada referência sobre o tema, as *combatientes* foram identificadas dentro da categoria unificadora “mulheres”, negligenciando a atuação das mulheres negras. O que para a pesquisadora cubana Noemí Rivera de Jesús, “es necesario investigar la participación de las mujeres negras en la revolución. Hasta el momento no conocemos obra relacionada a ese tema” (2017, p. 13). Segundo ainda a autora, nem mesmo o livro *Emergiendo del silencio Mujeres negras en la historia de Cuba (2017)*, produzido pelas integrantes do *Grupo Afrocubanas*, que pretendia “dar un paso más hacia la reconstrucción de la memoria histórica de las cubanas afrodescendientes” (RIVERA DE JESÚS, 2017, p. 13), trouxe capítulos sobre a participação das mulheres negras na Revolução.

Em contrapartida, mas somando ao enunciado de Riviera de Jesús, destaco a urgência de se analisar, a partir da perspectiva interseccional, a relação entre raça, classe, política e protagonismo feminino na Revolução. Apesar de Olga, a protagonista de meu texto, ser uma mulher branca, de uma família que tirava seu sustento de um empreendimento próprio, a Rádio Angulo, e filha de um dos dirigentes do alto comando no MR26J, pertencendo assim a um lugar privilegiado social e economicamente, considero importante marcar a multiplicidade de protagonismos femininos na luta pela Revolução, e com isso evidenciar a participação das mulheres negras que permanecem ainda subalternizadas ou invisibilizadas. No grupo de mulheres que entrevistei em Cuba, algumas eram negras, contudo, nem todas reivindicaram para si a identidade de mulher negra. E acredito que isso se deve em muito, pela maneira como a Revolução administrou desde muito cedo a questão racial.

Conforme Giselle Cristina dos Anjos Santos (2010) a questão racial foi compreendida enquanto divisionista pelos articuladores do projeto social da Revolução. Frente a necessidade da construção de um novo homem e uma nova mulher⁵ para a sociedade que se formava, o governo revolucionário declarou em 1962 ter superado as desigualdades raciais, assim, particularidades raciais eram secundárias à política. Como desdobramento, a população negra não se aglutinou em organizações próprias e não recebeu políticas públicas direcionadas às suas especificidades. Neste sentido, a autora pergunta: “(...) o que mudou para as mulheres, a população negra, e em especial para as mulheres negras após a revolução?” (SANTOS, 2010, p.4).

Yusimí Rodríguez López, (2011), questiona o entendimento presente na sociedade cubana, inclusive por membros/as do próprio Partido Comunista de Cuba, que os homens e mulheres negras somente se tornaram visíveis à sociedade graças às conquistas da

⁵ Conforme a autora “a FMC que tinha como objetivo integrar à nova mulher à sociedade nunca se ateuve as particularidades das negras que não se encontravam em condições sociais iguais e não possuíam a mesma representação social que as demais mulheres. Sob a rubrica da unidade limitou-se a existência de discursos divergentes, foram extintas as organizações femininas existentes antes da criação da FMC, entre elas as frentes femininas das *Sociedades de Color* (SANTOS, 2010, p. 7).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Revolução. E pelo questionamento de que *“Las personas negras solo poseen dignidade gracias al triunfo de la Revolución? Los blancos ya eran personas antes del triunfo de la Revolución?”* (LÓPEZ, 2011, p. 203), a autora constrói o argumento de que na sociedade cubana não cabia as pessoas negras questionarem a invisibilidade do componente racial nas esferas de maior influência social (educação, trabalho, saúde, cultura), pois *“las personas blancas podrían incluso oponerse al Gobierno, podrían decidir no seguir sacrificándose, pero las personas negras no, porque ‘la Revolución hizo a los negros personas’”* (2011, p. 203).

Ambas as autoras reconhecem que as transformações sociais que ocorreram após a Revolução Cubana representaram ganhos à população, inclusive às mulheres negras, porém, a racialização permanece no imaginário social e reverbera, seja na ausência de políticas públicas⁶ ou na não escrita da história das mulheres negras na Revolução, pois, se na vasta bibliografia sobre a temática pouco é dito a respeito das mulheres que não foram erigidas como heroínas, o silenciamento sobre a questão racial e de gênero das mulheres negras fica evidente. Conforme Lopés contesta, nem pessoas eram consideradas antes da Revolução.

Olga, a *Olguita* de seu pai



Olga aos dezesseis anos. Época em que seu pai foi assassinado.
Fonte 1: Acervo pessoal da autora.

Olga foi uma das *combatientes* entrevistadas, e nosso encontro aconteceu na manhã do dia 24 de dezembro de 2013, véspera de Natal, na cidade de Holguín, na parte oriental da ilha. Encontrei Olga em sua casa, estava na sala à minha espera, um pouco ansiosa, devido à situação inusitada de receber uma estrangeira interessada em sua história de vida. No meio da entrevista, me contou que uma pessoa havia lhe dito para não deixar de falar comigo. Até aquele momento, eu já tinha realizado algumas entrevistas e, por mais que eu soubesse que, provavelmente, para mim a trajetória de vida de Olga seria fascinante, uma historiadora encantada pelas narrativas autobiográficas de mulheres militantes em contextos de revolução, não imaginava que sua memória seria repleta de lembranças traumáticas e expressaria episódios vividos sob os horrores da tirania batistiana.

⁶ Sobre políticas públicas e mulheres negras em Cuba, ver: (SEPTIEN, 2018).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Olga, personagem central deste texto, foi uma das muitas mulheres *combatientes* da Revolução cubana, aderiu ainda muito jovem à luta clandestina através da militância de seu pai, Angulo, membro destacado do MR26J em Holguín, que atuou nas atividades clandestinas na parte oriental da ilha, principalmente entre Holguín e Santiago de Cuba.

Sí, todos, todos juntos, la familia, la familia íbamos a Santiago de Cuba, mi papá iba a buscar propaganda, a entrevistarse con Frank País o a recibir alguna orden o algo y nosotros íbamos siempre con él y así yo fui conociendo mucha gente de la Revolución, nos fuimos metiendo profundamente en la Revolución (ALONSO, 2013).

Portanto, falar sobre sua trajetória naqueles tempos, era sinônimo de evocar a memória acerca do pai. Seu protagonismo como revolucionária foi constituído com a presença dele, que ao mesmo tempo foi seu mentor e companheiro de luta nas tarefas políticas que a direção determinava. O traçado que escolhi para falar de Angulo, é através de Olga, a *Olguita* de seu pai.

*Yo te diré que mi infancia fue una infancia muy feliz, mi padre tenía una estación de radio que era la CMKO que hoy en día después que lo mataron se llama CMKO Radio Angulo, que es una de las emisoras de aquí. Como ya te dije mi niñez fue muy linda porque tuve gracias a ellos unos padres maravillosos, muy preocupados, mi padre era una persona muy amorosa, yo tuve una relación con él tan grande... yo tuve una relación muy linda, muy linda con mi padre, mi padre era una persona muy amante, muy cariñosa, un hombre humilde, él muy preocupado, él me llevaba a la escuela, él me buscaba en la escuela, él era una persona que le gustaba salir con nosotros siempre, ¡vaya!, él vivía para su hogar para su estación, él mismo construyó las torres de la emisora con su propio esfuerzo, y mi papá se subía en aquella torre tan grande, tan grande, que yo miraba allá arriba y todo el mundo decía: “¡Ay Angulo se cae, se cae de ahí!”, le amarraban una soga y él la hizo pedacito a pedacito. **Era una persona que nunca le tuvo miedo a nada.** (...) mi madre, que era una madre muy buena, muy amorosa, muy sacrificada... y... bueno, mi familia te puedo decir no me puedo quejar porque por lo menos tuve amor, mucho amor que es lo que uno necesita, anhela uno más y yo creo que por eso me hizo tanto daño algo aquí dentro (ALONSO, 2013, grifo da autora).*

A imagem paterna que Olga constrói para mim é de um homem amoroso com sua família, em especial com ela, sua pequena companheira das viagens a Santiago de Cuba. Por outro lado, por diversas vezes na entrevista, a imagem de seu pai refletia um homem valente e corajoso, seja por ter construído sua própria rádio ou por ter sido um dos alicerces da luta clandestina no oriente. A casa de Angulo se converteu em um lugar estratégico de encontro dos líderes da Revolução, como Frank País, Oscar Luceo Moya, nomes consagrados na história oficial da Revolução Cubana. A denominação da Rádio CMKO, inaugurada em primeiro de agosto de 1936, conforme William Gálves Rodríguez (1981), seguia normativas estabelecidas no Código Internacional, cujo C correspondeu a América Latina, o M a Cuba, o K identificou Holguín e O situou a emissora como a décima sexta registrada na província Oriente. A rádio, conhecida como *La emisora del pueblo*, criou espaços de grande aceitação entre os/as ouvintes, como o programa *La voz del Partido Comunista de Cuba*, assim como os 15 minutos diários dedicados aos programas da juventude socialista *Hermandad de Jóvenes Cubanos*, atuando também na resistência ao propagar informações codificadas da luta clandestina (RODRÍGUEZ, 1981, p. 300).

Olga relembra muitos momentos em família vividos com seu pai nessa luta. “*Mi papá recibió una orden donde le dijeron que para acá venía un comando que iba ajusticiar a Cowley, un asesino que había aquí*” (ALONSO, 2013). Coronel Fermín Cowley, chefe do Regimento Militar de Holguín, foi o responsável pelo assassinato de 23 revolucionários do MR26J de Holguín e Las Tunas, entre os dias 23 a 26 de dezembro de 1956, batizado pelo



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

povo de *Pascuas Sangrientas*. O objetivo era intimidar violentamente a população que agia na clandestinidade e, assim, desestabilizar o M26J na parte oriental. Em retaliação, a resistência organizou em Holguín o *ajusticiamiento*⁷ do Coronel, feito que teve grande participação e atuação de Angulo.

Olga conheceu Cowley quando o coronel foi até a rádio para uma conversa com seu pai, na entrevista a *combatiente* apresentou sua impressão muito própria dele.

(...) era un hombre con un porte muy distinguido, muy fino, casi siempre los asesinos son así, yo me acuerdo que ese día él fue, unos días antes, él fue a la Emisora porque andaba conociendo la gente, las emisoras, se metía en muchísimos locales por ahí, ese día se le hizo un café allá, ese hombre tan fino tú lo veías tan así tan tiposo y tú no podías pensar que dentro de ese hombre existiera un asesino (ALONSO, 2013).

Seu pai soube que a direção do MR26J planejava *ajusticiar* Cowley, para tanto um grupo de pessoas, entre Oscar Lucero Moya, William Gálvez, vieram de Santiago de Cuba e ficaram na casa de Fredesvinda Pérez, e Carlos Borjas já se encontrava em Holguín. O plano foi arquitetado com o auxílio de Angulo e, por vários dias, seguiram o coronel, que estava sempre fortemente escoltado. Uma interessante tática para sinalizar a localização de Cowley foi orquestrada através da rádio de Angulo, que tocava músicas diferentes para cada lugar que o coronel estivesse e, assim, os guerrilheiros saberiam onde encontrá-lo.

Na entrevista, Olga recordou que uma das músicas foi *Cachito*, da compositora mexicana Consuelo Velázquez Torres e, sorrindo, passou a cantarolar o refrão. Para mim, ao vê-la descontraída, em um dos únicos momentos em que isso aconteceu, pareceu-me que, muito mais que recordar, Olga transcendia e voltava ao passado, e se divertia com a engenhosa astúcia da ação da qual participou, evidenciando à sua entrevistadora que, na luta, era preciso ter criatividade, o que gerava momentos de intensidade e emoção.

Mas, um dia o coronel saiu sem a escolta, e Olga narra os meandros de seu assassinato:

Muchas veces ellos llegaban hasta cerca, miraban, pero había a veces que no se podía por la gente, porque era en el medio del pueblo, por las personas que estaban alrededor, porque estaba adentro de la discoteca, por la escolta, pero bueno... así... fue en esa... entonces... este... él fue el 22 de noviembre, él fue a la Cuban Air 17, y él se bajó allí y solamente fue con un chofer. Ese día fue, se avisó rápido de que estaba sólo y me acuerdo que los muchachos estaban sin vestirse... se pusieron la ropa rápido, se montaron en el carro y fueron para allí para Cuban Air y entonces allí se metió... e... William Gálvez, Carlos Borjas, Alfredo Abdón y Ramón Cordero. Se metieron allá adentro donde estaba comprando unas piezas entonces el que estaba despachando se dio cuenta de lo que estaba pasando pero se quedó muerto. Entonces le dieron un tiro a Cowley que fue Carlos Borjas prácticamente quien lo mató y William le cubría la retaguardia (ALONSO, 2013).

Na noite do ocorrido, na casa de Angulo, a alegria reinava, haviam conseguido cumprir a determinação da direção do MR26J. Lá estavam Willian e Carlos a comemorar com a família de Angulo, mas Olga estava a chorar, despertando a atenção da sua mãe, “*‘Pero por qué tú estás llorando’*. *‘¡Hay no sé, pero me parece que lo que viene para arriba de nosotros es una cosa tan terrible, tan terrible!’* *‘¡Hay no digas eso!’* *‘Ay no, algo malo viene para nosotros!’*” (ALONSO, 2013). E não foi diferente. A repercussão da morte de Cowley trouxe violentas retaliações com prisões, torturas e assassinatos, e, conforme Olga rememora, foi nesse momento que seu pai teve sua maior atuação, salvaguardou a vida de

⁷ Conforme o *Diccionario de la Lengua Española*, o termo *ajusticiamiento* se refere “acción o efecto de ajusticiar. Ejemplo: ejecución, ahorcamiento, fusilamiento, lapidación”. *Ajusticiamiento*. Disponível em <https://dle.rae.es/?w=ajusticiamiento>. Acesso em: 05 de junho de 2024.



muitos de seus companheiros do MR26J retirando-os de Holguín rapidamente. Diversas pessoas aconselharam que o revolucionário também se retirasse da cidade, mas Angulo se negou.

Na tarde do dia 29 de dezembro de 1957, a casa de Olga foi cercada por soldados em busca de seu pai. Olga relembra que seu pai estava com sua mãe na sala, sentados em um sofá azul. Angulo, ao perceber o que acontecia, se manteve calado, sentado no mesmo lugar. A primeira pessoa a ser abordada foi Olga.

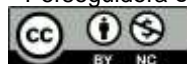
¡Ay Dios, eso fue una cosa terrible! Rodearon la casa, a mí me pusieron contra la pared con una carter... si alguien tocaba... ¡los vecinos estaban figúrate, aterrados!, me ponían una pistola en la espalda para que yo abriera la puerta y me decían: ‘Bueno, si aquí pasa algo tu eres la primera que...’ Porque a pesar de hacerse los guapos ellos sentían miedo, ellos sentían mucho miedo por dentro. Cogieron registraron toda, toda la casa, la viraron al revés, se llevaron a mi papá, mi hermano este, era más chiquito yo le dije: ‘por favor yo quiero que... que mi hermano que es chiquito que el vecino de allí se lo lleve para casa de mis abuelos’. Entonces uno que estaba accedió, y gracias a Dios y entonces nos quedamos mi mamá y yo en la casa. Por la noche nos vinieron a buscar, vinieron en una perseguidora⁸(ALONSO, 2013).

Apesar de ter sido um momento terrível, definido pela narradora antes mesmo de contar o episódio, seja por ter sido ameaçada com uma arma ou por presenciar a prisão de seu pai, coube a Olga a coragem de interceder e proteger seu irmão. Interessante notar que, quando Angulo foi preso, queriam levar somente seu filho, o outro homem da família, deixando Olga e sua mãe para trás. Possivelmente, a criança teria sido utilizada como instrumento na tortura do pai. Por mais que não tenham sido levadas e tenham permanecido na casa, compreendi que Olga sabia que elas ainda corriam risco, pelo seu pressentimento de que algo de muito ruim aconteceria com a família, depois da morte de Cowley.

Na noite do mesmo dia, a perseguidora, o carro dos militares, levou Olga e sua mãe para o quartel onde estava Angulo e outros membros do MR26J capturados. Para detalhar o sentimento do que foi vivido e rememorado por Olga, analisar a estrutura da sua narrativa e como ela constitui sua subjetividade ao narrar, proponho conhecermos um pouco mais sobre o episódio da sua prisão, por meio de suas palavras.

Llegamos allí entonces el Coronel Irenaldo García Baez me dijo: ‘ahora vas a ver’, nos llevó para un patio grande, cuando yo miré así en el patio estaba rodeado de soldados así, vi a mi papá en una silla con la cabeza baja las manos amarradas aquí en la silla. ¡Bueno, yo pensaba que era una persona de color, yo no lo conocí porque toda la sangre la tenía en la!... y ese hombre le dijo... Irenaldo le dijo: “Angulo aquí tienes a tú hija que es una perra igual que tú”. A mí a pesar de los nervios, yo se lo digo con honestidad yo no derramé una lágrima, yo lo que sentí fue una rabia tan grande, tan grande, que yo miraba al cielo así y decía: ‘Dios mío yo lo que quisiera es coger a mi mamá y a mi papá y irnos corriendo, corriendo, corriendo, corriendo, corriendo y alejarnos de esta cosa tan horrible’. Entonces, mi papá nada más me miró así, no les dijo nada, nada... toda la noche yo detrás de mi papá, mi mamá detrás de mí, en un taburetico comido ahí de hormigas, y de ahí venga y venga golpe y venga golpe y mi papá... no es porque haya sido mi papá pero... yo no sé mi papá era una cosa que yo digo que yo me siento tan orgullosa de él, porque ahí están todas las grabaciones y las cosas... mi papá nunca delató a nadie mi papá se murió con todo lo que él sabía, con todo ahí dentro de su corazón, toda la noche en suplicio, le quitaron la ropa... uno mirando toda esa

⁸ Perseguidora é a denominação cubana de uma viatura do exército, uma espécie de “camburão”.



humillación... [Llanto]. (...) Entonces nos pasamos la noche completa, completa, completa, mi mamá y yo ahí... yo nunca había visto... no sabía ni lo que era la muerte ni nada de eso... eso era una cosa tan grande, tan grande para mí pero tengo el orgullo que no derramé ni una lágrima, eso te lo digo aquí, ¡ni una lágrima!, yo lo que sí sentí fue impotencia, no se te decir, odio, y... rencor, no se... ¡todo!, se ajuntó todo, todo, todo, todo... aquello fue tan macabro... aquel hombre negro, negro, negro... toda la sangre toda, toda, toda, toda, toda la tenía pegada al cuerpo, a la cabeza, los ojos...lo que me duele es...porque él me adoraba y lo que me duele que él me sintió allí, que yo lo vi así que sale muerto...(...) nos soltaron, entonces el Coronel... fue cuando me dijo: “eres tan perra y tan mierda como tu padre” y yo le dije nada... pero pensé: ‘Quizás algún día nos podamos ver frente a frente... cuando pasen los años, usted y yo nos podamos ver frente a frente’ (ALONSO, 2013).

Novamente torna-se incontestável a coragem de Olga, seja por deixar emergir das profundezas de si a memória do trauma e me contar com detalhes os horrores vividos, mesmo sabendo que, ao narrar, iria reviver cada segundo daquela noite, ou a dor que a martiriza até o presente, de não ter reconhecido seu pai pela desconfiguração de seu rosto pela tortura.

As autoras Isabela Marques Fuchs e Gabriele Marchioro Gomes (2021) subvertem a escrita acadêmica sobre as trajetórias políticas de mulheres que resistiram ao autoritarismo no Brasil, ao definirem estas como mulheres corajosas. Em minhas pesquisas sobre o protagonismo das militantes paranaenses (CONRADI, 2015) relutei muito em nomeá-las como corajosas, pois denotaria à academia o meu fascínio por suas trajetórias de vida, acusando-me de uma falta de distanciamento na elaboração das análises. Hoje, me afasto das amarras da escrita acadêmica tradicional para falar sobre as trajetórias de mulheres, considerando a constituição de uma subjetividade guiada por afetos na minha escrita, entendendo, assim, que a coragem foi o que forjou a luta para muitas delas.

Era preciso ter coragem para enfrentar os desafios colocados pelo regime autoritário. Não só em atos grandiosos como na luta armada e tortura, mas era uma emoção necessária à sobrevivência. Frequentemente acompanhada de outras emoções, como o medo e até mesmo o amor e a amizade, a coragem se apresenta como uma emoção potencializadora para a resistência. Eram as pequenas faíscas de audácia que muitas vezes garantiam momentos históricos poderosos (FUCHS; GOMES, 2021, p. 89).

No mesmo sentido, Fuchs e Gomes discordam do entendimento de que ter bravura signifique ausência de medo, ou seja, uma falta de noção do perigo ao colocarem suas vidas em situações de risco. Ser corajosa era sentir medo, todavia, com firmeza de espírito. E definem que “mesmo décadas após os acontecimentos dos quais participaram, com suas memórias embaralhadas e marcadas por emoções, ‘coragem’ e seus derivados são sentimentos recorrentes” (FUCHS; GOMES, 2021, p. 72-73).

No fragmento apresentado acima, Olga evidencia que se sentiu orgulhosa de seu pai, mas também orgulhosa de si, de não ter derramado nenhuma lágrima que demonstrasse sua tristeza, seu pavor e medo. Era certo que ela sentia medo, contudo, o que surge de seu relato é o ímpeto de ser corajosa. Ao falar sobre a tortura, essa *combatiente* constituiu sua subjetividade como militante que não permitiu que o medo tomasse conta de si, mesmo frente a um conjunto de sentimentos, como impotência, ódio e rancor, teve bravura ao desafiar o coronel com seus olhos quando ele a chamou de *perra*, desejando vingar-se caso um dia estivessem novamente frente a frente.

Ainda sobre a tortura do pai, um amigo da família lhe contou que “(...) a él lo tienen ahí mañana, tarde, noche y le da el sol al mediodía lo tienen ahí, a él y a los demás”



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

(ALONSO, 2013). Foram 15 dias de tortura, e em nove de dezembro de 1957 Angulo, Rubén Bravo Álvarez, Atanajildo Cajigal Torres, Pedro Rogena Camayd, Mario Pozo Ochoa, Ramón Flores Carballosa foram assassinados.

Olga: (...) y lo mataron... esas son cosas que no se olvidan...

Carla: Y después que él apareció... alguien le entregó su cuerpo a la familia...

Olga: Lo pudimos...ah lo entregaron en el hospital, donde quedaba el antiguo hospital dejaron los cuerpos ahí...(...) Entonces ese primo Pepe Angulo, que siempre se lo agradeceré, lo recogimos, lo limpiamos, toda esa sangre...(ALONSO, 2013).

Segundo Manuel Ramirez Chimarro, durante a insurreição cubana foram assassinadas entre mil e três mil pessoas e, provavelmente, mais de vinte mil foram julgadas pelos tribunais militares do governo, sendo duzentas e setenta mulheres. E, provavelmente, mais de mil opositoras passaram pela sede judicial, acusadas de atuar contra o governo autoritário. Para o autor, “(...) *estos indicadores son la prueba de que la dictadura activó un estricto dispositivo de control y represión social para detener las movilizaciones sociales que propició o a las que dio lugar la insurrección*” (CHIMARRO, 2019, p. 318).

O velório de Angulo foi escoltado pela polícia, até no cemitério havia soldados vigiando os movimentos e as pessoas que foram ao enterro. A casa em que moravam foi lacrada pela polícia depois de ser revistada na busca de documentos e armas. Conforme a *combatiente* o que a polícia procurava estava em um esconderijo e jamais encontrariam. Tempos depois, na surdina, ela e um tio foram até a casa e retiraram tudo e coube a ele queimar, pois temiam pela vida de Olga.

Com o passar do tempo, a vida em Holguín ficou insustentável pela constante vigilância. Passaram um tempo em Las Tunas, na casa dos avós maternos, depois em Havana e seguiram para Miami. Mesmo fora do país, Olga não se esquecia de Cuba,

(...) allí estuve como 4 o 5 meses allí, como echaba mucho menos y todo lo que había pasado aquí, todas las cosas... entonces... el día que triunfó la Revolución junto con los exiliados, todos vinimos en un barco ¡en el Ferry! Cuando llegamos a La Habana era cuando Fidel iba a entrar a La Habana, eso fue emocionante, eso nos llenó de alegría (ALONSO, 2013).

Nota-se que o retorno não foi carregado de nostalgia ou de dor, mas sim de alegria, pois a Revolução havia triunfado. Olga se sentia feliz com a conquista dos revolucionários/as, mesmo que isso tenha custado a ela a perda de seu pai. Ela era também parte dessa luta, uma *combatiente*. Dentro das possibilidades de continuar a vida, seguir adiante, parece-me que ficar nos Estados Unidos não foi uma opção para a família. Como entendido, ainda nos dias de hoje, estar fora de Cuba é sinônimo de traição e, portanto, possivelmente sentiam que permanecer em outro país era trair a Revolução, e muito mais, era trair o legado de luta de seu pai.

Violências escalonadas: o sofrimento incomparável de Angulo herói e pai

Depois do martírio vivido na noite que passaram no quartel, Olga e Estela foram soltas e seguiram à casa dos avós. No outro dia, pela tarde, a perseguidora retornou e se encontraram novamente com Angulo. E a cena do “espetáculo macabro” continua a ser narrada:



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

(...) **no sé cuál era la idea que tenía ese hombre** que a cada rato me decía 'puta', me quitó la ropa, me dejó desnuda delante de aquellos guardias que se orinaban delante de uno mismo... yo te digo a ti que esas cosas no son fáciles. (...) Porque era una niña, **yo era una niña**, era una forma de herir y doblegar a mi padre, para que mi padre hablase ¿tú me entiendes?... de que nosotros estábamos presenciando eso... era una forma de tortura... de... **y yo no sé porque él parece que lo que quería era que me violaran que los guardias me cayeran arriba, no se... algo, algo me protegió, no sé qué porque me llegó a quitar la ropa y me dejó desnuda allí... así que... es una cosa que era para eso, por eso te digo que mi papá tuvo que haber muerto con ese dolor...** [llanto]...

Carla: A usted ¿llegaron hacerle algún daño?

Olga: ¿A tocarme?, no... parece que tenía algo, algo pasó que cuando ... no sé... cuando ellos no siguieron el show ese... pero esa era la forma de torturarnos, entonces después... después fue que mató a mi papá (ALONSO, 2013, grifos da autora).

Ao mesmo tempo em que a narradora repete, por duas vezes, não compreender por que fizeram isso com ela, realça que a intenção era mortificar seu pai. O fragmento contém o que foi sentido no passado, mas na narrativa apresenta sua compreensão sobre o vivido. Dito de outra forma, na época, Olga pode não ter compreendido o motivo de tanta violência ao ser exposta a homens que indecorosamente urinam frente a sua nudez, todavia, na entrevista, diante dos desdobramentos que se sucederam, a *combatiente* tem consciência de que o objetivo era ferir e dobrar seu pai. Esse momento me parece potente para a análise de uma questão singular no contexto da ditadura militar batistiana, o ato de ameaçar o pai para que colaborasse, frente à possibilidade de violação de sua filha.

Em minhas leituras sobre as relações de gênero no contexto da ditadura brasileira, entendo que a repressão explorou as relações das mães torturadas com seus filhos e filhas, mas não as relações de paternidade, ou seja, de pais com relação a filhos e filhas.

Sobre este tema, Maria Amélia de Almeida Teles afirma:

A maternidade foi um dos meios de tortura utilizados pela repressão política. Foi usada para enlouquecer e fragilizar militantes, o que causou, em muitas situações, o enfraquecimento afetivo e emocional às mulheres e às crianças. As mães, por serem violentamente reprimidas pela ditadura devido à militância política, eram obrigadas a assistir suas crianças serem submetidas às mais vis torturas psicológicas ou físicas (2015, p. 1017).

Diferentemente do apelo à maternidade na tortura, como no caso de Amelinha e de tantas outras mulheres, a violência de gênero que se deu sobre o corpo nu da jovem *Olguita*, diante do pai torturado, era endereçada ao pai, era sobre sua honra e a da família, tendo como instrumento a exposição e a ameaça ao corpo da filha. Todavia, ainda hoje, pouco se sabe do uso desse tipo de estratégia sobre homens torturados no contexto das insurreições na América Latina.

Mas, na constituição de sua subjetividade enquanto *combatiente*, Olga se percebe como uma mulher que foi torturada? Tal questão me fez esmiuçar a entrevista como um todo, por considerar que Olga sofreu violências de gênero sobre seu corpo - preso, exposto e ameaçado -, e também psicológica, ao ser obrigada a assistir, junto com a mãe, à tortura do seu pai. Pela reiteração do relato sobre essa cena, e a centralidade na imagem do pai torturado, entendo que o episódio narrado tenha afetado, em muito, sua subjetividade. Ainda assim, apesar de carregar em si uma memória traumática, me parece que a *combatiente*, na leitura que fez de si, não se percebe como uma mulher torturada.

Quando narrou o episódio, com muito choro, identifiquei que a dor de Olga dava conta muito mais dos sentimentos do pai, por presenciar que os homens que o torturavam contemplavam a nudez de sua filha, do que do seu próprio sentimento por ter vivido tal



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

situação. A expressão utilizada por ela, “(...) *por eso te digo que mi papá tuvo que haber muerto con ese dolor*”, é significativa, principalmente ao ser associada a outro entendimento que ela traz: “*yo era una niña*”, aludindo com afeto que ela era a menina dele, sua *Olguita*.

Na visão do passado, sua subjetividade é a de uma menina, tanto por ser ainda muito nova, com seus dezesseis anos, quanto pelo sentido afetivo de ser a menina do seu pai. Olga se mostrou demasiadamente ressentida ao narrar que o coronel Irenaldo García a chamou de “puta” por diversas vezes. Indignada com a lembrança da situação, ainda questiona: como uma menina poderia ser uma puta?

Muitas militantes brasileiras também mencionaram, em seus depoimentos, que foram chamadas de “puta”, como uma primeira violência sofrida antes de qualquer outra, uma das práticas misóginas que demarcaram as relações entre a tortura aplicada às questões de gênero. A mulher da militância contra a ditadura, ou a guerrilheira, encontrava-se totalmente em desacordo com os moldes sociais vigentes no regime militar. Conforme Olívia Joffily,

Para o agente de segurança, a alteridade que o distanciava do inimigo não poderia ser mais completa. A militante de esquerda, no seu sistema de referências, não está associada à figura mais próxima da mãe, esposa, filha ou irmã, ela ocupa um lugar que se encontra na margem oposta, o de puta, vaca, vadia. Daquela que não se contenta com o espaço privado que lhe cabe de direito, e quer ocupar aquele destinado aos seus pares, os homens. A condição de mulher das oponentes é tomada como um dado a mais a aumentar o fosso que os separa; e utilizada como ferramenta de humilhação e de destruição da auto-estima do outro (2010, p. 230).

Se formos lembrar, o grito “(...) *Angulo aquí tienes a tú hija que es una perra igual que tú*” (ALONSO, 2013): simultâneo à chegada de Olga ao quartel, quando ela descobre que o homem supostamente negro era seu pai ensanguentado, era antes de tudo um grito misógeno, uma das primeiras violências de gênero que sofreria. Quando lhe diziam: “(...) *eres tan perra y tan mierda como tu padre*” (ALONSO, 2013), significava dizer que ela estava na margem oposta, a de *perra*, de puta.

A militância *combatiente* de Olga Angulo Alonso e a militância pela memória

Para uma análise de sua estrutura narrativa, era preciso que eu compreendesse quais foram os motivos que levaram Olga a conceder a entrevista. Como assinala Dora Schwarzstein (2001), a entrevista constitui uma relação intersubjetiva entre quem narra e o outro que lhe convoca a falar.

Toda entrevista establece una relación entre dos personas y revela tanto las motivaciones del entrevistado como del entrevistador. He intentado mantener una actitud neutra y no interferir en el discurso de los entrevistados. Soy consciente, sin embargo, que, como en toda entrevista, mi sola presencia y mis preguntas orientaron e impregnaron esa narrativa (2001, p. 82).

Levando a assertiva da autora em consideração, compreendo que ao questionar a *combatiente* sobre a entrevista, ela transferiu para mim a responsabilidade daquele encontro, estabelecendo um compromisso comigo.

Carla: Para finalizar, por qué usted aceptó hablar conmigo, hablar sobre todas esas cosas que se ve que son tan difíciles.

Olga: Empecé y ya ves, te dije cosas unas, así de una forma y de otra, porque al principio me empecé a sentir nerviosa y me empecé a dar como



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

taquicardia pero pensé, no puedo quedar mal con ella, entonces más o menos me fui después... porque si tuviera que contar todas las cosas grandes, grandes, grandes no hubiéramos acabado hoy... pero a veces las fuerzas a uno no y estos son días así de... ¿tú me entiendes?... de estar tranquilos, no recordar cosas... una persona que me dijo no dejes de hablar con ella, porque yo no soy muy así de estar contando las cosas (ALONSO, 2013).

Um episódio, ao ser narrado, me fez pensar que suas intenções de fala, e mais, conceder a entrevista a uma estrangeira tinha sentidos específicos, o de ser guardiã da memória do legado do pai. Uma das memórias que infringiu em Olga muita dor foi quando seu pai se despediu dela, uma semana antes da prisão.

*‘¡Olguita yo me voy a morir!’, yo le dije: ‘¡Hay no digas eso si tú vas a durar todavía muchos años, no, no digas eso!’. Qué sabía yo en ese momento, mi ingenuidad, esa cosa que uno tiene luego a esa edad, y dice: ‘¡Sí!, yo lo único que quiero es que te portes bien, que le hagas caso a tú mamá, que vivas una vida, **que me recuerdes siempre...**’ Y yo lo único que hice fue abrazarlo... [llanto]... y besarlo, no sabía que estaba... no sabía que estaba abrazando a un muerto... [llanto] Pero él se lo presintió, él lo supo... He hablado contigo, **faltan muchas cosas por decir, muchas cosas por escribir**, los mismos pensamientos, las mismas angustias no te dejan poner todas sus cosas (ALONSO, 2013, grifos da autora).*

Essa não foi a primeira vez que Olga foi entrevistada,⁹ contudo, a primeira vez que contou sua trajetória de vida a uma estrangeira. Parece-me que a narrativa, na entrevista, foi revestida de um novo sentido pela *combatiente*, o de testemunhar o que fizeram com seu pai e todo o seu heroísmo, respeitando seu último pedido: “(...) *que me recuerdes siempre*”. E é por tal motivo que, talvez, mesmo com uma subjetividade forjada pelo trauma, Olga não se constitui como uma das vítimas da ditadura.

Segundo Leonor Arfuch, “(...) *dar pruebas desde otro lugar, cuya autoridad se construye justamente en el relato: el de sobreviviente*” (ARFUCH, 2012, p 54). Assumir a posição de sobrevivente é sobrepor-se às consequências devastadoras da repressão e da violência, é recordar para denunciar, é, conforme Arfuch, o lugar de agência, onde se entrecruzam identidade, verdade e poder. E assim, no presente de sua vida, testemunhar a experiência traumática se revestiu de novos significados. Olga reafirma sua identidade de *combatiente*, principalmente por instaurar um espaço de verdade e de poder com a sociedade cubana ao denunciar, constantemente, o assassinato do pai e nomear Irenaldo García como seu assassino.

Irenaldo García, o homem que chamou Olga de *perra*, foi um militar cubano destacado durante a ditadura de Fulgêncio Batista, conhecido pelos terríveis crimes que cometeu contra opositores/as clandestinos/as. García escapou da justiça revolucionária em primeiro de agosto de 1959, em um dos primeiros aviões que partiram de Cuba para Miami. Olga, a porta voz do legado de seu pai, se indigna não somente pela impunidade desse homem, mas por ele estar trabalhando com crianças na atualidade.

(...) no entiendo por qué ese asesino puede estar vivo todavía, que él acabó no sólo con la vida de nosotros sino con muchos en la isla que él mandó a matar y que él mató personalmente, ¡él era una bestia, una hiena...! ¡Y es profesor! ¿Cómo tú concibes eso? (...) Cómo va a ser posible que ese señor

⁹ Olga foi entrevistada por Cesar Hidalgo, jornalista que produziu a série de reportagens “Testigos del tiempo” pela emissora de televisão Telecristal, da província de Holguín. A reportagem pode ser assistida pelo canal do Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v77N05x_IY&t=13s. Acesso em: 05 de junho de 2024.



enseñe a esas criaturas, qué le puede enseñar, qué les puede estar enseñando (ALONSO, 2013).

Segundo Olga, “(...) *faltan muchas cosas por decir, muchas cosas por escribir*” (ALONSO, 2013) e, portanto, retornou a falar sobre o passado a uma historiadora que buscava compreender a história da Revolução através dos protagonismos femininos, que produziria uma escrita não comprometida com a história oficial de Cuba e ultrapassaria os limites da ilha. Quiçá, para ela, minha escrita corresse o mundo e cumprisse um propósito seu, chegar até o ex-coronel e a todos ao seu redor, revelando o facínora que ele foi, como forma de anunciar, que apesar de tanto tempo, ela estava novamente frente a frente com ele, mantendo a história dos dois, pai e filha, letra viva. Este é o lugar de agência, que define Arfuch.

Inclusive na constituição de sua subjetividade de *combatiente*, que emerge no presente, quando Olga enfatiza que estar ao lado da Revolução foi a decisão certa, tanto que não permite que outros desqualifiquem o fato histórico.

Carla: *Más, después de la muerte de su padre usted se decepcionó con la Revolución.*

Olga: *Yo te voy a decir a ti una cosa, peleo que se yo, pero sé con quién, a quién se lo digo, pero, no le permito a nadie que me hable mal de la Revolución porque bueno, yo sí puedo tener una opinión porque yo sufrí en carne lo que... lo que costó esto, pero éste que es un mentecato que no hizo nada y que vive a costilla de la Revolución no puede abrir la boca. ¿Tú me entiendes?*

Carla: *Sí*

Olga: *Es así, y hay gente que no comprende esas cosas, pero es así...*

Carla: *¿Y no existe un reconocimiento del Gobierno en relación a su padre?*

Olga: *Cómo no, mi padre es uno de los principales mártires de éste Pueblo* (ALONSO, 2013).

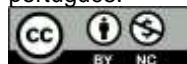
Seu processo identitário passa não somente pela luta contra a ditadura batistiana, mas também pelo orgulho de ser *Olguita*, filha de um dos principais mártires do Oriente da ilha. Quando a entrevistei, Olga tinha oitenta e três anos e ainda se comprometia com a história de seu pai, mesmo quando solicitei que me contasse sobre a sua própria trajetória política para o triunfo da Revolução. Quando preparava a escrita deste artigo, procurei saber sobre a Olga, e suas netas me informaram que ela estava doente, em um processo degenerativo de demência senil.

Se para Olga, no momento da entrevista, *ojalá*¹⁰ essa historiadora pudesse dar continuidade à missão de escrever a história de seu pai, para fora da ilha. No momento da minha escrita, isso se configura como uma responsabilidade ética. Analisar a entrevista que a *combatiente* me concedeu de forma generosa e comprometida com seus dilemas subjetivos.

Narrativa de uma mulher que viveu os horrores da tirania batistiana

¿Se puede hablar del horror/la barbarie? La respuesta hoy será, **‘Palabras a pesar de todo’** palabras para ser escuchadas por otros, para ser tensadas, hasta ser capaces de “inscribir en la memoria colectiva el trauma individual y social (MIRZA, *apud* SAPRIZA, 2010, p. 107, grifo da autora).

¹⁰ Expressão em espanhol que denota desejo e esperança. O termo é similar à expressão "tomará " em português.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Estudos sobre a violência política no contexto da insurgência cubana, como de Michelle Chase (2015) e Lorraine Bayard de Volo (2018) têm analisado as violências sobre os corpos e subjetividades das *combatientes* desde uma mirada de gênero. Ambas as autoras concluem que, uma vez que as mulheres passaram a ser suspeitas de rebeldia, a violência política exercida contra elas adotou formas sexuadas, como ameaças de violações, forçar a nudez, agressão sexual, individual ou coletiva, assim como a tortura nos órgãos femininos.

Apesar das denúncias públicas das opositoras que sofreram violência sexual naqueles anos, a maioria das violações realizadas pelos agentes da repressão ficaram conhecidas através dos testemunhos orais das mulheres a pesquisadores/as. Como o caso de Ángela González, integrante no Ocidente da ilha de uma das células de ação e sabotagem do MR26J, narrado pela historiadora Lorraine Bayard de Volo. Conta a *combatiente* que em outubro de 1958 a polícia entrou em sua casa, onde dormia com outras mulheres, e “(...) *me rasgó la ropa de noche, me golpeó, me hizo todo, después fui dejada en mano de los oficiales para que ellos pudieran violarme y humillarme*” (BAYARD DE VOLO, 2018, p. 127).

Olga também narrou sua memória sobre o trauma vivido, sua nudez, e possível violação, o ressentimento de não ter reconhecido o pai na noite em que foi torturado, dele ter visto sua filha nua diante dos torturadores. Diferente de Ángela ou de outras *combatientes*, seu ressentimento emerge pela veneração que tinha do pai. Não olha para si própria pela violência e exposição que viveu, mas pelo significado do que o pai vivenciou naquela situação. Por isso é tão difícil lembrar!

Lembrar do pai, que a tratou com tanto carinho, e a dor que sentiu ao ver sua *Olguita* em situação de risco. Mesmo em ele ter se preocupado muito mais em salvaguardar a vida de seus companheiros da clandestinidade do que em proteger a si e a sua família para que não passassem pelos horrores da tortura. Pois, como Olga me disse, com um orgulho sem fim, “(...) *le custo a vida, pero los saco*” (ALONSO, 2013). No entanto, não custou somente a vida dele, mas também o trauma que a *combatiente* adquiriu e a vida que não foi vivida um ao lado do outro. Contudo, parece-me que Olga não se ressentiu pelas escolhas do pai.

Carla: *Aun duele eso, hablar sobre eso...*

Olga: *Duele, ya yo te lo dije que la llaga que parece que ya cerró, que cicatrizó, mentira, cuando la empiezas a tocar empieza a sangrar otra vez y na... A mí me lo decía mi padrino Bernardito, no Olguita, tú sabes con qué se quita eso, con la muerte, eso no lo quita nadie en la vida* (ALONSO, 2013).

Dora Schwarzstein destaca que os depoimentos transcendem a mera apresentação de fatos históricos, revelando também o impacto desses eventos na vida dos indivíduos que os vivenciaram e, de maneira ainda mais significativa, o impacto das lembranças desses eventos na vida presente, no exato momento em que o depoimento é dado. Ao analisar a trajetória de vida de Olga, tendo a concordar com a autora, uma vez que os depoimentos sobre experiências extremas ou traumáticas possibilitam uma reflexão não apenas sobre os fatos históricos narrados, mas também sobre suas representações, pois a História vai além da simples verificação e descrição de eventos passados (SCHWARZSTEIN, 2001, p. 78-79).

De fato, “(...) *la memoria de experiencias traumáticas plantea desafíos particulares. Este tipo de experiencias puede producir trastornos psíquicos y físicos perdurables*” (SCHWARZSTEIN, 2001, p. 80)

Esa fuerza de mi padre, válgame eso, si no fuera por eso ya estuviera... a lo mejor en el cementerio... y... tengo días tristes ... es los recuerdos, se te unen todos y aunque uno no quiera... siempre hay un pensamiento, siempre hay alguien... que... que tú recuerdas, que tú quisieras, que tú añoras, esos son días tristes. (...) Pero sin embargo, aunque te parezca a ti y los que me



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

*escuchen, sin embargo yo perdoné a muchos de los que lo torturaron y lo perdoné a él también [García] aunque acabó con mi vida, pero lo perdoné porque yo no puedo vivir con esa cosa y **morirme con ese rencor** ¿tú me entiendes? (ALONSO, 2013, grifo da autora).*

A força herdada pelo pai que lhe acompanha pelos dias tristes, como uma forma de barrar a memória do vivido que emerge na subjetividade. Mas, a maneira como o trauma atua em sua subjetividade, onde os sentimentos de fragilidade e pavor são recriados pelo anseio de “*Dios mío yo lo que quisiera es coger a mi mamá y a mi papá y irnos corriendo, corriendo y alejarnos de esta cosa tan horrible*” (ALONSO, 2013), são revividos no presente, quando ela precisa encarar e superar os dissabores da vida. Por conviver a tanto tempo com o trauma, ela sabe que “*(...) son secuelas de lo que viví, que me hacen revivir ese momento*” (ALONSO, 2013). E como forma de lidar com a experiência traumática duradoura, Olga exercita o perdão, possivelmente por ela mesma.

Depois de algumas horas juntas, entre empatia, acolhimento e choros, agradeço a Olga por compartilhar sua história comigo e, enquanto caminho de volta para minha casa cubana, compreendo que “*Palabras a pesar de todo*” é o que define a vida de *combatiente*, em que “*(...) a veces no se... como dicen, es bueno sacar lo que hay dentro...pero bueno*” (Alonso, 2013). Com essa última frase, parece-me, que talvez, Olga estaria aos poucos se despedindo daquela história, pois, dada sua condição de saúde atual, em que a memória pouco a pouco se esvai, a finitude de sua vida será sem o rancor, como desejou.

Últimas reflexões

“Cuando se cierra los ojos y se presta atención a las historias de vida sobre aquellos años, se percibe cómo, entre el estruendo de las multitudes que llamaban a la revolución, también podía escucharse la voz de las mujeres” (CHICHARRO, 2019, p. 326).

Olga é quem carrega em si a memória do vivido com seu pai, como a única pessoa que pode rememorar de maneira singular a militância e o heroísmo de Angulo. *Olguita* é a guardiã do legado do pai, um legado que, quando acionado, traz à tona sua memória traumática. Quando perguntei “*¿Su dolor se quita con la muerte?*” dada sua reflexão sobre as palavras do padrinho Bernardito, ela me respondeu, entre dor, coragem e esperança:

Sí porque él decía que es una llaga y como fue una cosa que tú no te esperabas, no era una enfermedad, fue una cosa que de momento, que esas son las cosas que más te tocan el corazón (...). Así que estés feliz, contento y de momento ¡paf!, te viene, no es fácil porque eso te destruye, eso te acaba. No te creas yo tengo mis días también, de momento con tantos años que han pasado, pero nooo... hay que fortalecerse, tengo por quién vivir ahora, y ahora tengo que estar con mis muchachitas, con el otro varón. La vida a pesar de todo ha sido benévola porque me dio mis nietas, aunque ellas no me quieran... [risas]... ellas saben que yo las adoro. Abuela esto, abuela esto otro, abuela que quiero comer un helado, abuela... y abuela a todo le da el frente (ALONSO, 2013).

Frente à renovação da história, na fala dessa avó sobre as netas, proponho uma reflexão sobre a importância do relato de Olga Angulo quando ele ocorre. Se ela não se permitisse falar comigo, possivelmente sua história como *combatiente* e sua versão da história do pai teriam se perdido com o fim da sua dor, com sua morte. Isso levanta uma discussão, que entendo como pertinente, de como nós também somos portadores/as da nossa (in)visibilidade, e isso se processa muito pela falta de uma escuta atenta e sensível. Além disso, a entrevista ocorreu num momento em que ela queria narrar sua história; presumo que foi o momento em que ainda pôde falar sobre isso. Hoje, talvez a dor de Olga



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

esteja se esvaindo, assim como sua memória, devido ao estado de demência, informado recentemente por uma das netas.

Por mais que eu tenha sugerido, ao longo do texto, quais poderiam ser as intenções de Olga em conceder a entrevista, sinto ser difícil mensurar objetivamente os motivos. O que sei é que ela não quis se calar, pois “(...) *para algunos su idea de justicia significó decir la verdad tanto legal como históricamente, mientras otros eligieron callar, intentar olvidar*” (SCHWARZSTEIN, 2001, p. 79).

Antes do nosso encontro, pensei que sua trajetória, apesar dos traçados subjetivos únicos, fosse muito similar às histórias de outras *combatientes* que entrevistei, não sabia que envolveria uma narrativa de dor, denúncia do assassinato, além do lamento pela saudade de seu pai. Assim, o que consigo definir, após esta análise, e pela experiência com a história oral, é que conceder a entrevista tem a ver com ser a guardiã da memória de quem já se foi - mas continua a ser lembrado por quem foi e pelo que fez pela história do seu país -, no caso Angulo, que lutou pelo fim da tirania batistiana que aterrorizou a Cuba pré-revolucionária. Ouso dizer que quem estava ali conversando comigo não era somente a Olga *combatiente* da luta clandestina no Oriente, mas *Olguita*, a filha de seu pai.

E ela conseguiu passar adiante a memória que guardava, antes de ser diagnosticada com demência. Sua condição atual me convoca a uma postura ética relacionada ao propósito de Olga, quando depositou em mim a esperança de ver a memória do pai divulgada, seguindo adiante, para um outro país, fora da Cuba revolucionária.

Com o que propõe Alessandro Portelli (1997), e que pode se vincular ao trabalho de análise desta historiadora, “(...) a objetividade científica não consiste em nos ausentarmos da cena do discurso e em simularmos uma neutralidade que é tanto impossível quanto indesejável” (PORTELLI, 1997, p. 26). Ao mesmo tempo em que escrevo sobre a vida de Olga, sua narrativa e toda a subjetividade que a permeia, estou falando também da metodologia da história oral, em particular de uma memória irrecuperável pela perda da capacidade da protagonista em narrar sua história e a de seu pai.

Olga elabora o relato sobre si ao mesmo tempo em que se preocupa com a memória do pai, priorizando-a. A *combatiente* é, simultaneamente, coadjuvante e protagonista daquilo que relembra. Para que a memória do pai fosse levada adiante, ela precisou revelar sua própria história na entrevista. A estrutura da narrativa reforça a importância de situar-me num lugar de escuta em que a narradora pudesse se sentir ouvida sobre aquilo que foi vivido e sentido em relação à memória traumática. Tenho aprendido com Portelli que cabe à historiadora oral a arte de ouvir, e isso compreende uma abertura

(...) para a escuta e para o diálogo, e o respeito pelos narradores, que estabelece uma aceitação mútua na diferença, e que abre o espaço narrativo para o entrevistado entrar. Do outro lado, é a disposição do entrevistado em falar e de se abrir em alguma medida que permite que os historiadores façam seu trabalho. E a abertura dos historiadores sobre eles mesmos e sobre o propósito de seu trabalho é um fator crucial na criação (PORTELLI, 2016, p. 15).

Ter entrevistado e constituído uma escuta sensível no diálogo com Olga, foi fundamental para que eu compreendesse, mais uma vez, o meu papel como historiadora das narrativas autobiográficas no que tange à objetividade, subjetividade e sensibilidade. Se, forçosamente, o discurso da objetividade e da neutralidade se apossasse da minha escrita, considero que correria o risco de silenciar a memória que Olga confiou a mim, por não empregar, em minha própria subjetividade, a sensibilidade de entender que o trauma “é a ferida aberta na alma e no corpo por acontecimentos muitas vezes indizíveis” (ROVAI, 2013, p. 04-05) e, por conseguinte, sua coragem em narrar.

O processo de narrar é um fim em si. Como dito, não foi a primeira vez que Olga Angulo narrou a trajetória de luta de sua família, até porque havia um compromisso assumido com o pai, de nunca o esquecer. No entanto, ela mesma disse que nunca tinha



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

sido entrevistada daquela maneira, falando sobre sua trajetória. Talvez porque, em Cuba, a história de pessoas que participaram da Revolução, mas estiveram fora da guerrilha na *Sierra Maestra*, do exército rebelde ou não foram lideranças nas milícias revolucionárias, não são consideradas relevantes na e pela história oficial da Revolução; sua importância está apenas no coletivo, em seu todo. Dito de outra forma, entender o que os/as sujeitos/as passaram, individualmente, não é tido como relevante para a história militar, que já está consagrada (FERNANDES, 2009). Não se quer falar sobre as pequenas trajetórias, apenas a respeito daquelas consideradas centrais, como a dos heróis e mártires. Os/as sujeitos/as e suas subjetividades não importam, pois essas trajetórias supostamente não mudariam o curso da gloriosa história da Revolução Cubana.

Nisso se concentra a relevância de uma análise que adentre esses meandros para vislumbrar as riquezas que os detalhes narrativos oferecem. Comparando Olga com as outras entrevistadas, me deparo com especificidades da história oral em relação às *combatientes* cubanas militantes, que podem somar à história geral da Revolução ou àquilo que ainda é pouco explorado - a singularidade de cada indivíduo que compõe essa mesma história.

Fonte

ALONSO, Olga Estela Ângulo. Entrevista concedida à autora em 24 de dezembro de 2013, Holguín. Acervo da autora.

Referências

ARFUCH, Leonor. Narrativas del yo y memorias traumáticas. *Tempo e argumento*. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 45-60, jan./jun. 2012.

ARFUCH, Leonor. *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

BAYARD DE VOLO, Lorraine. *Women and the Cuban Insurrection: How Gender shaped the Castro's Victory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

CHASE, Michelle. *Revolution within the Revolution. Women and Gender Politics in Cuba, 1952-1962*. The University of North Carolina Press, 2015.

CHICHARRO, Manuel Ramírez. *Llamada a las armas en la Revolución Cubana, 1952-1959*. Madrid: Ediciones Doce Calles, 2019.

CONRADI, Carla Cristina Nacke. *“Memórias do sótão”*: vozes de mulheres na militância política contra a ditadura no Paraná, 1964-1985. Tese (Doutorado em História). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

FERNANDES, Florestan. *Da guerrilha ao socialismo: a Revolução Cubana*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

FUCHS, Isabela Marques, GOMES, Gabriele Marchioro. Coragem, resistência e afetos nas ditaduras do Cone Sul. In: WOLFF, Cristina Scheibe (orgs.). *Políticas da emoção e do gênero no Cone Sul*. Curitiba: Brazil Publishing, 2021, p. 71-90.

GÁLVEZ, William Rodríguez. *Salida 19*. Operación Comando. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1981.

JOFFILY, Olívia R. O corpo como campo de batalha. In: PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe (orgs.). *Gênero, Feminismos e Ditaduras no Cone Sul*. Florianópolis: Mulheres, 2010, p. 225-245.

LÓPEZ, Yusimí Rodríguez. La Revolución hizo a los negros personas. In: CASTILHO, Daisy Rubiera; TERRY, Inés María Martiatu (orgs.). *Afrocubanas: historia, pensamiento y prácticas culturales*. La Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 2011.

MINISTERIO DE JUSTICIA. *La mujer en Cuba Socialista*. La Havana: Editorial Orbe, 1977.

MONIZ, Luiz Alberto Bandeira. *De Martí a Fidel: a Revolução Cubana e a América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*. São Paulo, n. 15, p. 13-49, 1997.

PORTELLI, Alessandro. *História Oral como Arte da Escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RANDALL, Margaret. *La mujer cubana ahora*. La Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1972.

RIVERA DE JESÚS, Noemí. La participación de las mujeres en la Revolución Cubana 1956-1959. In: *Anais do IX Congresso Virtual Sobre Historia de las Mujeres*. España: Asociación de Amigos del Archivo Histórico Diocesano de Jaén, 2017, p. 01-15.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Aprendendo a ouvir: a história oral testemunhal contra a indiferença. *História Oral*, vol. 16, n. 2, p. 129-148, 2013.

RUBIERA CASTILLO, Daisy, HEVIA LANIER, Oilda. *Emergiendo del silencio: mujeres negras en la historia de Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2017.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. Identidade e Imaginário Social: mulheres negras em Cuba após 50 anos de Revolução. In: *Anais XI Congresso Luso Afrobrasileiro de Ciências Sociais*. Bahia: UFBA, 2011.

SAPRIZA, Graciela. Memoria y memorias de mujeres en el relato de la dictadura (Uruguay, 1973-1985). In: PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe (orgs.). *Gênero, Feminismos e Ditaduras no Cone Sul*. Florianópolis: Mulheres, 2010, p. 94-14.

SCHWARZSTEIN, Dora. Historia oral, memoria e historias traumáticas. In: *História Oral*, n. 4, p. 73-83, 2001.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

SEPTIEN, Rosa Campoalegre. Mujeres negras. Voces, silencios y resistencias: una vez más sobre la experiencia cubana. *Revista da ABPN*, vol. 10, n. 26, p. 57-76, 2018.

TELES, Amelinha A. Violações dos direitos humanos das mulheres na ditadura. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 23, n. 3, p. 1001-1022, 2015.

Notas de autoria

Carla Cristina Nacke Conradi é doutora em História pela Universidade Federal do Paraná, com doutorado sanduíche junto à Universidade de Oscar Lucero Moya, Holguín, Cuba. Estágio Pós-Doutoral em História pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta do Curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas e Estudos de Gênero, LAPEG/UNIOESTE. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura Relações de Gênero e Memória, do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Direitos Humanos e Políticas de Memória (DIHPOM), Grupo de Pesquisa ProjetAH e do Laboratório de Gênero, Diversidade e Educação na América Latina e Caribe, todos vinculados ao CNPq. E-mail: carla.conradi@unioeste.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

CONRADI, Carla Cristina Nacke. Uma história a dois: a combatente cubana e o legado heroico de seu pai. *Sæculum – Revista de História*, v. 30, n. 52, p. 08-26, 2025.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 10/08/2024

Aceito em 31/03/2025



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)




Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Contradições e transformações na história do CEA-USP: caminhos possíveis através da análise da revista *África*.

*Contradictions and transformations in the history of CEA-USP: possible paths through the analysis of the journal *África*.*

Maia Kochani Frizzo

 <https://orcid.org/0000-0002-7455-5258>
Universidade Federal do Paraná

Resumo: Geralmente procuramos pelas revistas acadêmicas quando queremos publicar algum texto ou procurar algum artigo de referência para nossa pesquisa. Todavia, também é possível analisá-las enquanto fontes primárias, principalmente quando se trata de uma revista com décadas de história como a *África*, do Centro de Estudos Africanos (CEA) da Universidade de São Paulo (USP). O objetivo deste artigo é apontar para algumas possibilidades de trabalho com esse tipo de fonte através do exemplo da revista supracitada, além de contribuir para o campo dos estudos africanos através de uma análise de seu desenvolvimento histórico no CEA-USP, um dos principais centros do tipo no Brasil. Para isso, partiremos do contexto de surgimento desse centro de estudos e de criação da revista, tendo como base o primeiro volume da revista *África*. Ao final, uma comparação com momentos recentes da revista será feita a fim de identificar, como o título explicita, contradições e transformações na história do CEA-USP através de sua principal ferramenta de publicação e internacionalização.

Palavras-chave: *África*. Estudos africanos. CEA. Revista. Fernando Mourão.

Abstract: We usually look for academic journals when we want to publish a text or look for a reference article for our research. However, it is also possible to analyze them as primary sources, especially when it is a journal with decades of history such as *África*, from the Centro de Estudos Africanos (CEA) of the Universidade de São Paulo (USP). The objective of this article is to point out some possibilities of working with this type of source through the example of the aforementioned journal, in addition to contributing to the field of African studies through an analysis of its historical development at CEA-USP, one of the main centers of its kind in Brazil. To do so, we will start from the context of the emergence of this study center and the creation of the journal, based on the first volume of the journal *África*. At the end, a comparison with recent moments of the journal will be made in order to identify, as the title makes clear, contradictions and transformations in the history of CEA-USP through its main tool for publication and internationalization.

Keywords: Africa. African Studies. CEA. Journal. Fernando Mourão.

Fundado oficialmente em 1965 com o nome de Centro de Estudos de Cultura Africana (CECA), o projeto do centro de estudos africanos da USP (Universidade de São Paulo) se originou da atuação de um grupo de professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, inspirados por um círculo de conferências sobre *África* patrocinado pelo então Centro Universitário de Pesquisas e Estudos Sociais. Enquanto entidade privada sem fins lucrativos, o então CECA foi autorizado a funcionar junto à Cadeira de Sociologia II, ainda que já contasse com membros



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

pesquisadores de várias das Ciências Humanas.

Em 1966, apesar da escassez de recursos financeiros, o CECA se tornou responsável pelo primeiro curso de África da USP ao contratar o etnólogo moçambicano Fernando Monteiro de Castro Soromenho para ministrar Introdução à Sociologia da África Negra. O pioneirismo dos primeiros cursos, que advinham da Sociologia e focavam na região de Angola, atraiu a participação de pesquisadores como Florestan Fernandes, Fernando Augusto Albuquerque Mourão, Victor Ressa de Gouveia, Vincent Monteil e Diva Benevides Pinho, além de Henry Senghor, Embaixador do Senegal no Rio de Janeiro.

Posteriormente, durante 1968, o centro sofreu grandes transformações internas com o objetivo de institucionalizar o grupo, o que levou também ao seu rebatismo no mesmo ano como Centro de Estudos Africanos (CEA). Todavia, o governo ditatorial militar adiou os planos do CEA ao impor uma ampla Reforma Universitária em 1968, “implantada sob a égide do Ato Institucional nº.5 (AI-5) e do Decreto-lei, nº. 477, de 26.02.1969, que define as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados e as medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos” (FÁVERO, 2000, p. 12).

Vale lembrar que durante seus primeiros anos o CEA funcionava como uma organização privada sem fins lucrativos, não possuindo relação formal com a universidade. Isso mudou apenas em 1972 quando o CEA, atendendo às novas exigências da USP em razão das reformulações exigidas pela reforma, passou a atuar nas graduações e pós-graduações da universidade enquanto parte da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Nesse momento, contando com a infraestrutura necessária, o CEA passou a investir pesadamente no diálogo com universidades africanas, promovendo uma intensa troca de alunos intercambistas durante a maior parte da década de 1970. Esse redirecionamento para a internacionalização, todavia, não foi algo particular do CEA-USP. Na realidade, diversos setores da USP (bem como de outras universidades, como a UnB e a PUC-RJ) fizeram o mesmo durante a década de 1970, muito em razão do desenvolvimento das Relações Internacionais no país:

Em São Paulo, na USP, um grupo pioneiro de professores ligados à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, a FFLCH, começa a desenvolver a linha de pesquisa das Relações Internacionais, que se expressa por publicações, orientações de pesquisas e formação de novos especialistas e também a oferta de disciplinas de pós-graduação pelo professor Oliveiros Ferreira já no ano de 1973, tradição que se estendeu até os anos 1990, com diferentes professores. O professor Bolívar Lamounier também trabalhava a temática da política internacional nos anos 1970 no departamento de Ciência Política. No departamento de Sociologia da mesma faculdade, começam a ser oferecidas disciplinas de estudos de área, ou de estudos regionais, especialmente com a implementação do Centro de Estudos Africanos, em 1969. Na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, os professores Celso Lafer, Guido Soares e Vicente Marotta Rangel começam a trabalhar uma temática mais próxima às Relações Internacionais no começo da década de 1970, culminando com a oferta da disciplina “Política Internacional” (PADOVANI, 2012, p. 86).

É na esteira desse processo de internacionalização que a revista África: Revista do Centro de Estudos Africanos da USP foi criada, em 1978, como resultado desse processo de consolidação e internacionalização. Sob a liderança de Fernando Augusto Albuquerque Mourão, a revista contou desde seu primeiro número com uma proposta pensada em consonância com a nova realidade do CEA e que valorizava dois aspectos que vão acompanhar a composição de seus dossiês:



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

1. **Interdisciplinaridade:** o objetivo do CEA era que a revista fosse um espaço acadêmico que valorizasse “a troca e o intercâmbio de conhecimentos sobre o universo continental numa abordagem plural e interdisciplinar” (MUNANGA, 2012, p. 26).
2. **Pluralidade linguística:** pensando a revista como plataforma de intercâmbio com universidades estrangeiras, sobretudo da África, o CEA incentivou a “maleabilidade em publicar artigos nas línguas de pesquisa e expressão científicas em que são escritos: português e outras línguas de comunicação científica internacional como o francês, o inglês, o espanhol e as línguas africanas” (MUNANGA, 2012, p. 26).

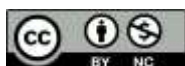
Tenhamos esses dois aspectos em mente ao analisarmos, a seguir, tanto a trajetória de Mourão, personagem fundamental da história do CEA, quanto a composição do primeiro número da revista África, principal plataforma de divulgação do CEA-USP.

Fernando Augusto Albuquerque Mourão: uma figura contraditória

A trajetória acadêmica de Fernando Augusto Albuquerque Mourão se confunde com a do CEA-USP. Desde cedo envolvido em causas voltadas à valorização da cultura africana, Fernando Mourão participou da fundação da Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, e se envolveu com a revista “Présence Africaine”. Durante o Estado Novo português, seu trabalho passou a ser visto como uma ameaça pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), forçando-o a retornar ao Brasil no início da década de 1960. De volta ao país, voltou-se para a área de Ciências Sociais, construindo sua formação acadêmica dentro da USP. Foi durante essa década que se engajou nos estudos africanos, participando da fundação do CECA, em 1965, e do CEA, em 1968. Seu objetivo, revelou mais tarde, era o de estimular a produção independente de conhecimento sobre África, tendo em vista a relação histórica do Brasil com o continente:

No sentido de conhecer o Continente Africano, sua cultura e, ao mesmo tempo, evitar uma continuação de repetição de informações ultrapassadas pelo tempo histórico, ou então de passar a repetir informações recentes produzidas em outros centros de cultura, sem vivência do problema, é que surgiu a ideia de criação do Centro que, entre seus fundadores, contou com a participação de alguns estudantes africanos que haviam chegado ao Brasil na década de 60 (MOURÃO apud CRUZ, 2016, p. 85).

Para concretizar esse projeto, desde cedo Mourão agregou seus conhecimentos sobre Relações Internacionais, campo ainda incipiente no Brasil, a fim de fomentar as relações do CEA com a África, fazendo isso através de uma série de visitas ao continente africano, bem como a centros especializados na França, onde foi orientado pelo professor Georges Balandier. Nesse sentido, tal como acontecia na Europa, “especialmente na França, mas também em Portugal, não parecia mais possível discutir a realidade das sociedades africanas sem a discussão de suas conexões internacionais, e da natureza da dinâmica de sua relação com a sociedade internacional” (PADOVANI, 2012, p. 92). Além disso, é importante destacar que sua atuação não se limitou apenas ao campo acadêmico. Mourão participou também da formação do Movimento Afro-Brasileiro Pró-Libertação de Angola (MABLA), movimento contrário à colonização portuguesa na África e que apoiava o



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Movimento Popular de Libertação de Angola, o MPLA (CRUZ, 2016, p. 86).

Essas iniciativas projetaram sua figura no mundo acadêmico. Nacionalmente, foi convidado para organizar a primeira coleção de livros literários no Brasil, a Coleção Autores Africanos, lançada pela Ática entre 1979 e 1991. Internacionalmente, foi convidado, na mesma época, para participar do Comitê Científico da coleção História Geral da África, produzida pela UNESCO¹:

Para este projeto, foi reunida uma equipe de mais de 350 especialistas de diversas áreas do conhecimento, sob a direção de um Comitê Científico Internacional, que era composto por 39 intelectuais, sendo dois terços africanos. Esta coleção teve oito grandes volumes que mostram panoramicamente, diacronicamente e objetivamente os processos históricos dos povos africanos e suas relações com outras civilizações. O trabalho foi disponibilizado em inglês, francês e outras línguas (CRUZ, 2016, p. 89).

Ao fazer parte desse projeto, Mourão não apenas alavancou sua imagem como também a do próprio CEA, tendo em vista a importância de um brasileiro participar de um projeto dessa magnitude em uma época em que poderíamos contar nos dedos de uma mão a quantidade de centros de estudos africanos no Brasil². Dessa forma, é inegável que a história do CEA deve muito à atuação de Mourão, e Kabengele Munanga, que passou pelo centro durante a década de 1970, não mede palavras para expressar isso:

Sem sua determinação, o Centro não teria existido e eu pessoalmente não estaria neste momento na posição em que me encontro para contar essa história. Esta pessoa se chama Fernando Augusto Albuquerque Mourão. Ele foi o homem que, sem medir esforços, encarnou o CEA em todos os momentos de sucesso e insucesso, de dificuldades e de vitórias, fora e dentro do país (MUNANGA, 2012, p. 28).

Todavia, mesmo em um período como a da ditadura empresarial-militar³ (1964-1985), marcado pela violência e pela intensificação das contradições internas do país, não deixa de ser surpreendente descobrirmos que Fernando Mourão, conhecido por sua atuação política e acadêmica a favor das sociedades africanas, tenha colaborado ativamente com a Assessoria de Segurança e Informação (ASI) da USP⁴, ligada ao Serviço Nacional de Informações (SNI) do governo, na perseguição ao movimento negro no país. Em um artigo publicado em 2023, Paulo Fernandes Silveira se baseia em uma ampla bibliografia primária e secundária para demonstrar como Mourão estava enredado em uma série de conflitos com figuras proeminentes do campo dos estudos negros no Brasil. Seus posicionamentos foram sumarizados em um documento intitulado “O Negro no Brasil”, elaborado no período em que era docente da FFLCH-USP e diretor do CEA e enviado ao ASI em 1977.

1 A Unesco retomou o projeto em 2010. Recentemente foi publicado o volume X da coleção, enquanto os volumes IX, X e XI estão em vias de publicação.

2 Podemos citar nominalmente o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), atualmente parte da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, e o extinto Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), da Universidade Candido Mendes.

3 O uso do termo “empresarial-militar” não é acidental. Pedro Campus, na sua tese de doutorado “A ditadura dos empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, de 1964-1985” (UFF, 2012) desvenda como setores empresariais, principalmente da construção civil, se beneficiaram, apoiaram e sustentaram o regime militar. Vale lembrar, inclusive, que é no período militar que as empreiteiras brasileiras começam a entrar na África, em especial em Angola.

4 Sobre a atuação da ditadura empresarial-militar dentro das universidades, ver MOTTA, Rodrigo P. S. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Nesse documento, Mourão faz uma série de referências a Abdias do Nascimento, importante liderança do movimento negro brasileiro na época, apontando-o como uma figura subversiva, tendo em vista a publicação de sua obra “O genocídio do negro brasileiro”, onde denuncia a censura e perseguição do governo ditatorial contra instituições de pesquisa e intelectuais brasileiros e estrangeiros preocupados com as questões raciais do país. Quando essa denúncia se tornou, em julho de 1978, uma das principais inspirações para a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), foi publicado logo em seguida um artigo de Kabengele Munanga na Revista de Antropologia da USP, reforçando a antiga tese da “democracia racial”⁵, também defendida por Mourão:

Além disso, individualmente não se observa no Brasil atual a hostilidade e a violência que caracterizam as relações entre brancos e negros dos Estados Unidos da América. O branco brasileiro, ao invés de ser brutal ou hostil com seu compatriota negro, ao contrário, é antes caridoso e paternalista. Ele se toma de piedade pelo negro e o trata com doçura e ternura. Ao invés de o chamar “negro”, prefere dizer “crioulo”, porque é mais “carinhoso” (é mais terno) (MUNANGA, 1978, p. 151).

É difícil acreditar que se trata apenas de uma coincidência uma vez que, além de Abdias do Nascimento, Mourão também atacou teóricos norte-americanos, ainda que brancos, cujas obras foram influentes nos estudos afro-brasileiros, como é o caso de Thomas E. Skidmore, crítico desse argumento reproduzido por Munanga. Nas palavras do próprio Mourão, citadas por Silveira diretamente de um dossiê abrigado no Arquivo do Estado de São Paulo: “[seu livro é] extremamente perigoso para o Brasil, pois levanta o problema que a tese da miscigenação não é um fato, mas uma tese construída, entre outras, por um órgão de governo, está sendo utilizada no exterior em ataques ao nosso País e também no plano interno” (SILVEIRA, 2023, s/p).

Também são recorrentes referências a “comunistas” e “infiltrados”, em uma tentativa de construir uma imagem dos movimentos e associações negras como perigos à “ordem social” construída pelo governo ditatorial:

O tratamento do problema em termos de etnia ‘recentes informações do Brasil parecem mostrar que os negros no Brasil começam a constituir um grupo étnico’, diz Nathan Glazer, p. 20 da tradução publicada em Diálogo, mostra a nova tendência, extremamente perigosa para o Brasil. Por um lado, no plano externo, contrapõe-se à imagem da miscigenação que nos caracteriza e, no plano interno pode vir a ser, juntamente com outras variáveis, algumas já citadas, um elemento da **conturbação da ordem social**. Por motivos diversos vemos congrega-se em termo do mesmo ponto, principalmente no plano externo, **comunistas e alguns não comunistas**.

[...] Acredita-se que elementos ligados à extinta Frente Negra pretendem o seu reaparecimento em novos moldes. Manifestações culturais, tais como teatro, capoeira e outras, girando em torno da ‘luta’ do negro (note-se a linguagem utilizada) vêm sendo anunciadas, assim como reuniões e formação de grupos ‘negros’. O **problema racial** está reabrindo-se a partir, principalmente, da influência dos vários movimentos negros norte-

5 Sobre o desenvolvimento das teorias de “democracia racial” no Brasil, ver: DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). *Diálogos latinoamericanos*, n. 10, 2005; SCHLICKMANN, Mariana. A trajetória dos estudos africanos no Brasil: 1930 a 1980. *Temporalidades*, vol. 8, n. 1, p. 417-443, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5691>. Acesso em: 22 abr. 2025.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

americanos, alguns dos quais com **características revolucionárias e, ao que consta, infiltrados, entre outros, por elementos comunistas** (SILVEIRA, 2023, s/p, grifos meus).

Os trechos acima evidenciam um “outro” Fernando Mourão, diferente daquela figura pública marcada pelo diálogo constante com universidades africanas, sua oposição ao Estado Novo português e apoio aos movimentos de libertação africanos, como o MPLA. Ideologicamente alinhado aos ideais do golpe empresarial-militar de 1964, Mourão possui uma faceta que contradiz essa imagem. Quando o assunto era a população negra brasileira, o sociólogo defendeu teorias como a da “democracia racial”, que apagam os conflitos e a desigualdade racial, diferente daquilo que se poderia imaginar do diretor de um centro de estudos africanos com o tamanho do CEA.

Portanto, entre idealizar sua imagem e descreditar suas contribuições aos estudos africanos brasileiros, um caminho possível seria similar à postura de estudiosos contemporâneos em relação à obra de Nina Rodrigues. Reconhecido por suas contribuições para o desenvolvimento da antropologia e dos estudos africanos no Brasil em uma época em que ambos os campos ainda eram incipientes no país, Rodrigues deve ser analisado tendo em vista suas ideias, hoje reconhecidamente racistas. Como aponta a historiadora Lília Schwarcz:

A despeito de ser considerado [...] como o primeiro antropólogo brasileiro a tratar de temas, hoje conhecidos, como “raciais”, ele [Nina Rodrigues] é também considerado um autor maldito; reconhecido como aquele que tratou de defender – e teorizar – as diferenças ontológicas existentes entre as diversas raças no Brasil, e em especial por considerar a mestiçagem como sinal de degenerescência (p. 47, 2008).

O antropólogo e historiador Gilberto Freyre também é estudado sob esse prisma atualmente. É inegável seu legado para os estudos da história do Brasil e, mais especificamente, da colonização e da escravidão. Todavia, sua teoria racial, posteriormente denominada como “teoria da democracia racial” aponta para os limites da obra de um autor influenciado pelas ideias eugenistas de seu tempo.

Dessa forma, sem descartar as contribuições de suas obras, é crucial a crítica mordaz e recorrente às bases racialistas de seu pensamento. Da mesma forma, ainda que Fernando Mourão seja lembrado de maneira justa por seu trabalho no CEA, também o deve ser por seu apoio às práticas antidemocráticas e políticas racistas do governo de sua época.

O primeiro volume da revista *África*

Feita a contextualização da revista e a problematização de seu idealizador, faremos agora um breve panorama das publicações do primeiro número da revista publicado em 1978, digitalizado e hospedado no Portal de Revistas da USP. Analisaremos brevemente sua estrutura e, em seguida, resumindo seus temas e principais ideias. Meu objetivo com isso é perceber elementos em comum entre os textos, traçando uma linha editorial que, como hipótese, parte do artigo de Fernando Augusto Albuquerque Mourão, que abre a edição.

Examinando de maneira ampla, esse número da revista se divide em três seções, que podem ser descritas da seguinte forma:



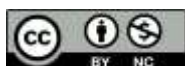
Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

1. **Artigos:** essa seção conta com textos em formato de artigo científico e com tamanhos que variam entre 5 e 20 páginas, versando sobre temas e objetos de pesquisa específicos. A única exceção ao formato é o texto de Luiz Beltrán, especificado como “nota bibliográfica”, em um sentido similar ao da chamada “resenha bibliográfica”.
2. **Resumos de teses:** com título autoexplicativo, essa seção foi criada para comportar resumos de teses de doutorado. Apesar de a revista ter publicado apenas um resumo no dossiê de 1978, a quantidade de publicações desse tipo aumentou nos anos seguintes.
3. **Noticiário:** de autoria do editor do dossiê, a função do Noticiário é divulgar eventos, publicações e revistas, tanto nacionais quanto internacionais, com o objetivo de facilitar o acesso a informações por pesquisadores brasileiros.

Quanto ao conteúdo da revista, o primeiro elemento que chama a atenção ao visualizarmos o dossiê em sua totalidade é a variedade de línguas das publicações, algo previsto nas normas da revista. Dos 8 artigos publicados, 5 estão em português, 1 em inglês, 1 em francês e 1 em castelhano. Isso faz sentido se lembrarmos do afluxo de alunos intercambistas de universidades africanas que chegavam no CEA nessa época, advindos de países que falavam línguas europeias em razão de seu passado colonial (incluindo o próprio português, como é o caso de Moçambique, por exemplo). Nesse sentido, o caráter interdisciplinar e plural da revista parece ter levado o CEA a adotar um modelo de publicação de dossiês livre, isto é, que não é orientado por temas específicos a cada edição.

Em seu artigo “Reprise” da África no Brasil, o professor e pesquisador que se tornou referência na história CEA propõe que uma “nova fase relativa aos estudos do negro do Brasil certamente terá início, dentro em breve como corolário lógico e reflexo de uma situação social que, aos poucos, começa a emergir no cenário das relações sociais” (1978, p. 3). Sua linguagem sociológica enigmática e rebuscada faz referência ao processo de “redemocratização” que o país adentrava em 1978, abrindo novas possibilidades até então inimagináveis. Na esteira dessa transformação social, Mourão aponta na direção de uma mudança de “variáveis” que possibilitaria a superação de uma série de paradigmas que rondavam os estudos africanos no Brasil em sua época, dentre eles:

1. O foco insistente nos estudos acerca do sincretismo religioso nas religiões afro-brasileiras em detrimento do conteúdo, isto é, dos estudos africanos em si;
2. O que ele chama de “a persistência de uma série de idéias [sic] falsas sobre a África, fruto do passado colonial, do qual emergiu uma série de tabus e de inexatidões culturais”, que pode ser compreendido em termos de um “etnocentrismo cultural”;
3. A predominância de uma abordagem que, ao privilegiar “cortes no tempo e no espaço”, não leva em conta os processos (configura-se aqui uma crítica de um sociólogo de formação à tendência de sua própria área em ignorar a diacronia);
4. A dicotomia mecânica entre uma “negritude” e uma “branquitude” essencializadas, que criam uma “falsa imagem” prejudicial às análises sociológicas.
5. A persistência de uma dicotomia confusa entre “contribuição sudanesa” e “contribuição bantu” que desconsidera estudos mais recentes como os de Cheikh



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Anta Diop, R. Tempels e Georges Balandier.

A resposta para esses problemas, para Mourão, está no reexame dos dados e das interpretações tradicionais já cristalizadas, dessa vez tendo em mente os processos e as nuances culturais que apenas uma análise diacrônica é capaz de revelar.

O segundo artigo da revista, escrito por Darcy da Silva, se inscreve no movimento descrito acima ao dedicar suas 14 páginas à obra “Sens et Puissance” de Georges Balandier, umas das referências elencadas por Mourão e que foi responsável por inaugurar a cadeira de Sociologia Africana na Universidade de Paris. Nessa autodenominada “crônica”, a autora faz uma análise da estrutura da obra de Balandier, elencando as principais ideias desenvolvidas pelo francês e destacando suas inovações, sobretudo no que se refere à função e a forma de se fazer Sociologia. Com o texto de Darcy da Silva, fica evidente que com seu artigo de abertura Mourão procura inscrever o CEA – ou até mesmo projetá-lo como vanguarda – em um movimento maior de renovação dos estudos sociológicos da África, possível através da “reprise” da tradição teórica e metodológica que remete a Nina Rodrigues e Arthur Ramos⁶.

Trabalho similar ao de Darcy da Silva fez Celso José Loge com a obra do jornalista e etnólogo moçambicano Fernando Monteiro de Castro Soromenho⁷. Baseado nas obras de Fernando Mourão e Roger Bastide, que dedicaram diversos estudos à obra Soromenho, o autor do artigo elabora um panorama da produção literária do escritor em questão, procurando articulá-la às demais esferas de sua vida, isto é, à sua atuação longa enquanto jornalista e à sua formação acadêmica enquanto antropólogo. Loge faz isso com o intuito de analisar como transparecem na literatura de Soromenho seus conhecimentos da realidade social de Moçambique. Seu objetivo, nesse sentido, converge com o do CEA, como se pode notar um ano após a publicação do primeiro número dessa revista através de uma das iniciativas de Mourão. Como explica Kabengele Munanga, nesse ano o fundador do centro foi convidado pela Editora Ática a fim de organizar uma coleção intitulada Autores Africanos. Nas palavras de Munanga:

O objetivo dessa coleção era publicar algumas obras-primas de literatura africana (romances, contos, poesia, etc.), consagradas e já publicadas em outras línguas (português, francês, inglês, etc.), que veiculavam outra visão das realidades africanas vistas do ponto de vista de uma literatura de denúncia e de combate ao colonialismo, dos conflitos e guerras de libertação contra o jugo colonial e também das contradições entre a tradição africana e a modernidade ocidental no contexto da transição (2012, pp. 26-27).

Em outras palavras, o CEA via a necessidade de disponibilizar aos acadêmicos brasileiros debates teóricos e metodológicos atualizados que ocorriam no exterior, bem como interpretações distintas das que dominavam a produção acadêmica local, no que a

6 Sobre Arthur Ramos e a “Escola Baiana” de Nina Rodrigues, ver SOUZA, Thyago R. G. de. De Nina Rodrigues a Arthur Ramos: a reinvenção de Palmares nos “estudos do negro”. *Temporalidades*, vol. 5, n. 2, p. 161-180, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5481>. Acesso em: 22 abr. 2025.

7 O próprio Fernando Mourão participou, dez anos mais tarde, da escrita de uma breve biografia, seguida de bibliografia, sobre o moçambicano. Ver MOURÃO, F. A. A.; FURTADO, C.; VALENTE, F. Bibliografia sobre Fernando Monteiro de Castro Soromenho. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP: São Paulo, n. 11, vol. 1, p. 165-186, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/95986>. Acesso em: 22 abr. 2025.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

literatura também se mostrava útil.

Isso se evidencia no fato de que metade dos artigos do primeiro número da revista fazem esse movimento, a exemplo dos artigos de Darcy da Silva e José Loge, vistos anteriormente, mas também do breve texto de Luis Beltrán, “Três contribuições afro-hispânicas”⁸. Escrito em formato de nota bibliográfica, o artigo de Beltrán apresenta três obras acadêmicas que abordam as comunidades afro-hispânicas na América Latina, tendo como objetivo servir de porta de entrada para o tema e, em suas palavras, “induzir um aprofundamento através da história, sociologia e literatura, sobre a contribuição africana ou africana para a autenticidade hispânica”⁹ (1978, p. 96).

Os três artigos restantes abordam temas específicos, indo portanto por um caminho diferente. O texto de Francisco Cartaxo Rolim, doutor em sociologia, propõe uma reinterpretação do processo de sincretismo religioso entre a Umbanda e o Candomblé, por um lado, e o Catolicismo, por outro. Na introdução do artigo, o autor qualifica essa discussão através de uma série de questionamentos acerca da ressignificação de símbolos pelas religiões estudadas, formulando então duas hipóteses: “o catolicismo catolicizou o africano através dos símbolos que estes assumiram, ou o catolicismo se africanizar no africano, aparentemente católico?” (ROLIM, 1978, p. 42). Durante as partes II e III do texto, Rolim desenvolve seu artigo partindo de uma análise da formação social do Brasil colônia, enfatizando os processos pelos quais o catolicismo entrou em contato com os africanos e as condições sociais em que se deram, bem como os elementos estruturais que ao seu ver definem essa dinâmica.

Na conclusão do artigo, Rolim tende a interpretação de uma africanização do catolicismo, no sentido de uma reinterpretação dos símbolos religiosos do catolicismo dentro da lógica africana, no que foram mantidas as “linhas fundamentais do sistema de forças da religião africana” (ROLIM, 1978, p. 62). Portanto, é possível perceber como o autor converge com Mourão ao dar foco aos estudos africanos quando analisa o sincretismo religioso afro-brasileiro, bem como ao desafiar o “etnocentrismo cultural” ao propor uma “africanização” do catolicismo, compreendida enquanto um processo histórico¹⁰.

Quem também abordou o sincretismo religioso foi a antropóloga austríaca (com cidadania venezuelana) Angelina Pollak-Eltz, autora do artigo cujo título pode ser traduzido como “Magia, feitiçaria e bruxaria entre camponeses afrovenezuelanos”¹¹. Fazendo uma tipologia dos tipos de uso de magia, a autora parte de alguns elementos para traçar a origem de algumas práticas que, em sua hipótese, advém da África. Em um movimento similar ao de Rolim, Pollak-Eltz tira o foco do sincretismo religioso em si para estudar o conteúdo dessas práticas em conexão com a cosmologia africana. Apesar de admitir que isso nem sempre é possível, ela conclui que o interesse pela magia entre os afro venezuelanos se deve justamente à persistência da herança africana na cultura folclórica da Venezuela.

O artigo escrito pelo marfinense Antoine Yangni-Angaté, por sua vez, faz um movimento

8 Tradução livre. Título original: “Tres contribuciones afro-hispánicas”.

9 Tradução livre. Trecho original: “inducir a profundizar a través de la historia, la sociología y la literatura, sobre la contribución africana o de origen africana a la autenticidad hispánica”.

10 Sobre esse assunto, ver MELLO E SOUZA, Marina de. Catolicismo negro no Brasil: santos e minkisi, uma reflexão sobre miscigenação cultural. *Afro-Ásia*, n. 28, p. 125-146, 2002.

11 Tradução livre. Título original: “Magic, sorcery and witchcraft among Afrovenezuelan peasants”. Esse artigo é fruto dos estudos de Pollak-Eltz sobre o sincretismo nas culturas afro-americanas, que oito anos antes já tinham rendido o artigo “Donde provém os negros da América do Sul?”, publicado na revista *Afro-Ásia* do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), sediado na Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20762>. Acesso em: 22 abr. 2025.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

próprio ao confrontar as cosmologias ocidental e africana. Com um título que pode ser traduzido do francês como “O paciente negro-africano e seu ambiente social”¹², esse texto analisa a relação do negro africano com a doença e a medicina, comparando sua cosmogonia com a da medicina ocidental, explorando eventuais contradições. Partindo de relatos, Angaté faz um exercício antropológico ao explicar a lógica e os valores dessa relação, informando sobre os símbolos e os ritos envolvidos no processo de adoecimento, cura e morte. Por fim, o autor advoga a favor de que aqueles que aplicam a medicina ocidental, apesar de suas contribuições para a África, respeitem o contexto sócio-cultural de seus pacientes. Apenas assim, defende Angaté, os africanos poderão se beneficiar de maneira completa das benesses da ciência médica.

Não por coincidência, a tese de Kazadi wa Mukuna, “O contato musical transatlântico: contribuição bantu na música popular brasileira”, resumida em 5 páginas, estuda uma dinâmica cultural parecida na contribuição bantu na música popular brasileira. Definindo sudaneses e bantos como grandes agrupamentos étnicos advindos de espaços geográficos definidos, o autor tenta resolver um dos problemas elencados por Mourão no primeiro artigo: a persistência de uma dicotomia confusa entre “contribuição sudanesa” e “contribuição bantu” que carece de definições mais precisas. Além disso, Mukuna traça ao longo do trabalho a transmissão de uma série de elementos tradicionais típicos, desde as regiões interioranas do continente africano até o Brasil através da migração forçada desses grupos escravizados. O autor se utiliza da teoria musical e do estudo das técnicas instrumentais para desenvolver seus argumentos, que apontam para uma diversidade musical afro-brasileira que deriva da distribuição étnica heterogênea das etnias africanas no país.

Cabe destacar que no noticiário dessa primeira edição da revista é divulgada a organização da anteriormente citada coleção História Geral da África pela UNESCO, da qual participou no Comitê Científico Internacional o professor Fernando Mourão. Isso nos leva a duas considerações finais acerca desse dossiê da revista do CEA. Primeiramente, como fruto de um processo de internacionalização mais amplo do centro, esse número conta com contribuições não apenas de alunos do FFLCH-USP como também de universidades africanas, como Angaté e Mukuna, e latino-americanas, como a Universidad Católica Andres Bello de Caracas, de Pollak-Eltz. Isso é resultado do projeto da revista, bem como dos esforços de seus idealizadores, com destaque para Mourão.

Georges Balandier e Roger Bastide: uma sociologia brasileira nascida na França

Durante a leitura dos textos publicados no primeiro número da revista, nota-se uma recorrência nas menções a dois sociólogos franceses: Georges Balandier e Roger Bastide. Tendo em vista a circulação de Fernando Mourão nos círculos intelectuais europeus, sobretudo na França, bem como a atuação de ambos os sociólogos no Brasil, não é surpresa que Balandier e Bastide sejam referências para o CEA. Todavia, além da histórica relação de intercâmbio intelectual entre França e Brasil (especialmente com a USP)¹³, suas áreas de estudo também estavam alinhadas com o projeto do centro de estudos.

Além de diretor de estudos da École Pratique des Hautes Études e professor emérito da Universidade de Sorbonne (Universidade Paris Descartes), Georges Balandier foi o

12 Tradução livre. Título original: “Le malade négro-africain et son milieu social”.

13 Sobre isso, conferir o projeto “França-Brasil: heranças compartilhadas online”, fruto da parceria entre a Bibliothèque nationale de France e a Fundação Biblioteca Nacional, e a dissertação de Fernanda Peixoto, “Estrangeiros no Brasil: a missão francesa na Universidade de São Paulo”, publicada em 1991.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

responsável por inaugurar a cadeira de Sociologia Africana na Universidade de Paris. Referência nas Ciências Sociais por seus estudos das estruturas e dinâmicas de poder coloniais e a agência africana nelas, é conhecido por obras como “Sociologie actuelle de l’Afrique noire” (1955), “Anthropologie politique” (1967), “Sens et puissance, Les dynamiques sociales” (1971) e “Le pouvoir sur scènes” (1980). Lecionou na USP no início dos anos 1960, além de ter sido professor visitante e orientando de projetos de mestrado e doutorado de alunos vinculados ao CEA (MUNANGA, 2012, p. 29).

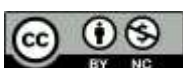
Por sua vez, o sociólogo francês (com cidadania brasileira) Roger Bastide foi conhecido por sua atuação no Brasil e por seus estudos das religiões e culturas afro-brasileiras. Formado na Sorbonne, lecionou na USP ao longo das décadas de 1940 e 50. Também foi membro das sociedades de sociologia e psicologia de São Paulo, de antropologia no Rio de Janeiro, de folclore no Rio Grande do Norte e do Instituto Histórico do Ceará. Em razão dessa longa e multifacetada atuação no Brasil, com destaque para o seu trabalho na USP, não apenas se tornou doutor honoris causa pela universidade como recebeu a Ordem do Cruzeiro do Sul pelos serviços prestados à cultura brasileira e à cooperação cultural entre Brasil e França. Evidentemente, a influência era mútua, considerando que Bastide utiliza pesquisas feitas aqui no Brasil para seus estudos:

A obra de Bastide se beneficia das pesquisas realizadas no Brasil sobre folclore, artes, religiões e relações raciais, assim como de distintas tradições intelectuais nacionais, que ele lê e comenta. As religiões afro-brasileiras, um de seus principais temas de interesse, foram trabalhadas de duplo ponto de vista: de um ângulo sociológico, como no artigo de 1945, “Structures sociales et religions afro-brésiliennes” e no livro *Les religions africaines au Brésil* (1960), entre outros, e de um prisma mais etnográfico, por exemplo, em *Le candomblé de Bahia* (1958). A curiosidade pela compreensão das relações entre negros e brancos, precocemente despertada, conhece novo fôlego nos anos 1950, quando ele coordena com Florestan Fernandes uma pesquisa em São Paulo, sob os auspícios da UNESCO. A partir dessa experiência escreve diversos artigos, entre os quais “Les relations raciales au Brésil” (1957), de modo a pensar a inserção do negro na estrutura social e o racismo (PEIXOTO, 2009, s.p.).

Dessa forma, percebe-se que o CEA é fruto de seu tempo: um período no qual a influência francesa na USP se dava não apenas de maneira indireta, através do estudo das obras seminais da sociologia francesa acerca das sociedades africanas, como também direta, tendo em vista que professores como Balandier e Bastide passaram pela USP e formaram os quadros intelectuais e as linhas de pesquisa responsáveis por esse projeto. Isso não significa, obviamente, que não havia originalidade e inventividade naquilo que era produzido pela USP e no CEA. Pelo contrário, foi a antropofagia à brasileira, em sentido similar ao dos antigos modernistas da década de 1920, que permitiu ao CEA capturar influências externas e, mais tarde, diversificar suas pesquisas e produções acadêmicas, tornando essas antigas referências obsoletas frente ao desenvolvimento do campo de estudos africanos no país.

Considerações finais

A partir de 2002, o CEA precisou se adaptar ao novo estatuto e regimento geral da USP e, mais especificamente, da FFLCH. Nesse ano, se tornou um Centro Interdepartamental e



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

intraunidade da FFLCH, por um lado permitindo que possuísse instalações nas dependências da faculdade, por outro redefinindo suas finalidades principais, assim sumarizadas por Kabengele Munanga (2012, p. 25):

1. “difundir a realidade africana através de cursos, conferências, encontros e publicações”;
2. “promover e incentivar no âmbito da Universidade de São Paulo, o estudo, a pesquisa e a especialização sobre as sociedades africanas e suas problemáticas, desdobramentos e influências manifestadas no continente africano e fora dele”;
3. “favorecer, organizar, orientar e promover o desenvolvimento de pesquisas de campo no continente africano, fazendo a formação de especialistas; incentivar e promover a publicação de trabalhos científicos, didáticos e informativos concernentes ao seu campo de atividades”;
4. “manter e incentivar intercâmbios e relações científicas, acadêmicas, culturais e artísticas com instituições congêneres ou relacionadas com os objetivos do CEA, nacionais ou estrangeiras”;
5. “prestar serviços especializados de assessoria e extensão à comunidade”;
6. “estimular os órgãos públicos, através da pesquisa, assessoria e difusão de conhecimento, no sentido de que levem em conta os aspectos da realidade africana estudados pelos pesquisadores do CEA”;
7. “manter biblioteca, documentação e dados especializados sobre a África”.

Essas mudanças podem ser percebidas de maneira prática quando comparamos o primeiro volume da revista *África* de 1978 com o último publicado em 2023. É importante destacar, todavia, que até 2022 o CEA utilizou o modelo de publicação em dossiês, baseado no lançamento periódico de edições fechadas da revista. Todavia, a partir de 2023 foi adotado o modelo de publicação em fluxo contínuo.

Com isso, ao final de cada período encerra-se o número que veio sendo publicado ao longo do ano, uma vez que sua periodicidade é anual. O presente número, no entanto, será encerrado ao término do primeiro semestre do corrente ano, com data de 2023, de forma a regularizar a publicação da revista (DE MACÊDO, 2023, p. 1-2).

Isso traz duas implicações sobre a nossa análise. Primeiramente, a partir de 2023 cada artigo da revista possui uma paginação própria em vez de seguir a paginação da revista. Em segundo lugar, o tamanho das revistas varia de acordo com a quantidade de artigos enviados e aprovados durante o ano, dessa forma impossibilitando comparações diretas dessa natureza com os números anteriores.

Sabendo disso, o primeiro aspecto que chama atenção, especificamente, no período entre 1978 e 2022 é o tamanho das revistas. Enquanto o primeiro número possui 108 páginas e o segundo 127, o n. 42 (2021) conta com 219 e o n. 43 (2022) com 238. Isso possui relação com o aumento da quantidade de artigos recebidos, mas também dos próprios artigos. Apesar de não existir um formato padrão para os textos aprovados, a maior parte dos artigos do nº 42 tem entre 15 e 25 páginas. Para efeitos de comparação, a maioria



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

dos textos do nº 1 de 1978 não chegava às 10 páginas. Isso aponta para uma complexificação da produção fruto do desenvolvimento do campo de estudos africanos, não apenas no Brasil como também nas universidades parceiras do CEA.

Outro aspecto dos números mais recentes está relacionado à uma mudança que passou a vigorar a partir do nº 43, de 2022: “A Revista África contará a partir deste número com um grupo interdisciplinar de editores que irá trabalhar em conjunto e colaborativamente” (DE MACÊDO, 2023, p. 1). Os reflexos dessa mudança são perceptíveis. Ao dar maior abertura da revista à interdisciplinaridade, a revista gerou um nº 43 com autores de diversas áreas como, História, Ciências Políticas, Letras, Musicologia, Filosofia e Direito. Além disso, diferente do nº 42, repleto de autores africanos (Kabengele Munanga, Kazadi Wa Mukuna, Olabiyi Babalola Joseph Yai, Armindo Saúl Atelela Ngunga, Georges Nzongola-Ntalaja, Mohamed Bahdon Abdillahi), o nº 43 publicou em sua maioria textos de brasileiros de diversas universidades (PUC-MG, USP, UFF, UFMA, UEMASUL, UNIB), além de pesquisadores do Canadá, Moçambique e Portugal.

Essa renovação, evidentemente, possui também outras implicações mais profundas. Se no primeiro número da revista é evidente o predomínio de referências à sociologia francesa, nos mais recentes é notável a participação direta da historiadora Marina de Mello e Souza no grupo editorial. Essa mudança aponta para uma diversificação disciplinar da revista, mas também para uma mudança de perspectiva. No supracitado artigo de Mello e Souza, “Catolicismo negro no Brasil: santos e minkisi, uma reflexão sobre miscigenação cultural”, publicado praticamente vinte anos antes, ela já apontava limitações nas abordagens de Roger Bastide e Pierre Verger no estudo dos sincretismos entre o catolicismo e as religiões africanas, preferindo partir das contribuições de intelectuais de outras abordagens e escolas, como Robert Slenes e John Thornton (pp. 143-144, 2002).

Essas mudanças editoriais e teóricas, podemos propor, configuram um momento de virada na história da revista, sobretudo se considerarmos que estamos falando de um contexto pós lei 10.639/2003, responsável por incluir no currículo da educação básica a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, a Revista África passou por um processo duplo de “africanização”: por um lado, no sentido de atrair estudantes africanos, o que contribuiu para seu enriquecimento epistemológico e ontológico; por outro lado, pela renovação de sua abordagem, abandonando pressupostos da sociologia francesa em prol da construção de um campo autônomo, multidisciplinar e transnacional. A forma como isso ocorre, evidentemente, é algo a ser estudado em outro momento através da análise dos números mais recentes, sobretudo a partir da década de 1990.

Afinal, a revista África tem passado por grandes mudanças editoriais recentemente, o que intensificou processos históricos relacionados de maneira mais ampla ao campo de estudos africanos no Brasil. De certa forma, podemos dizer que o objetivo inicial de Fernando Mourão de criar uma revista que contasse com uma abordagem plural e interdisciplinar está sendo alcançado justamente pela superação dos paradigmas que fizeram a revista ser idealizada e criada. Apesar das dificuldades e entraves que acompanharam a história do centro de estudos, os velhos objetivos parecem ter sido alcançados através da sua própria superação, permitindo que o novo surgisse, seja no CEA-USP, sejam nos diversos outros centros e grupos de estudos africanos que surgiram inspirados pelo pioneirismo daquele seletivo grupo de professores da FFLCH.

Referências



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

ARTIGO DE PERIÓDICO:

BELTRÁN, Luis. Tres contribuciones afro-hispánicas. *África*, n. 1, p. 93-96, 1978. Disponível em: <https://revistas.usp.br/africa/article/view/90760>. Acesso em: 22 abr. 2025.

DE MELLO, Marina et al. Apresentação. *África*, n. 44, p. e227397-e227397, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/227397>. Acesso em: 27 set. 2024.

DE MACÊDO, Tania C. et al. Revista África: novos tempos, novo formato. *África*, n. 43, p. e208616-e208616, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/208616>. Acesso em: 27 set. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). *Diálogos latinoamericanos*, n. 10, p. 116-131, 2005. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/113653>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MELLO E SOUZA, Marina de. Catolicismo negro no Brasil: santos e minkisi, uma reflexão sobre miscigenação cultural. *Afro-Ásia*, n. 28, p. 125-146, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21046>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MOURÃO, Fernando A. A.. “Reprise” da África no Brasil. *África*, n. 1, p. 3-12, 1978. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/90752>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MOURÃO, F. A. A.; FURTADO, C.; VALENTE, F. Bibliografia sobre Fernando Monteiro de Castro Soromenho. *África*, n. 11, vol. 1, p. 165-186, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/95986>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Estudo e ensino da África na Universidade de São Paulo: atuação do Centro de Estudos Africanos e do professor Fernando Augusto Albuquerque Mourão. *África*, número especial, p. 11-30, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/102605/100877>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Preconceito de cor, diversas formas, um mesmo objetivo. *Revista de Antropologia*, vol. 23, n. 2, p. 145-153, 1978. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/issue/view/9703>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PADOVANI, Fernando. O internacionalismo em primeira pessoa: Fernando Mourão e o estudo das relações internacionais no Brasil. *África*, p. 75-101, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/102607/100880>. Acesso em: 22 abr. 2025.

POLLAK-ELTZ, Angelina. Onde provêm os negros da América do Sul?. *Afro-Ásia*, n. 10-11, 1970. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20762>. Acesso em: 22 abr. 2025.

ROLIM, Francisco Cartaxo. Religiões africanas no Brasil e catolicismo – um questionamento. *África*, n. 1, p. 41-62, 1978. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/90755>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SCHLICKMANN, Mariana. A trajetória dos estudos africanos no Brasil: 1930 a 1980. *Temporalidades*, vol. 8, n. 1, p. 417-443, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5691>. Acesso em: 22 abr. 2025.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

SCHWARCZ, Lilia K. M. Quando a desigualdade é diferença: reflexões sobre antropologia criminal e mestiçagem na obra de Nina Rodrigues. *Gazeta Médica da Bahia*, vol. 76, n. 2, 2008. Disponível em: <https://gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/view/306/295>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SOUZA, Thyago R. G. de. De Nina Rodrigues a Arthur Ramos: a reinvenção de Palmares nos “estudos do negro”. *Temporalidades*, vol. 5, n. 2, p. 161-180, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5481>. Acesso em: 22 abr. 2025.

TRABALHOS EM ANAIS DE EVENTOS:

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para a discussão. *Reunião Anual da ANPED*, vol. 23, 2000, p. 1-15 Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>. Acesso em: 22 abr. 2025.

LIVRO:

MOTTA, Rodrigo P. S. 2014. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

TESE/ DISSERTAÇÃO/ MONOGRAFIA:

MASSI, Fernanda Peixoto. *Estrangeiros no Brasil: a missão francesa na Universidade de São Paulo*. 1991. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Campinas: Universidade Estadual de Campinas 1991. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/36473>. Acesso em: 22 abr. 2025.

OUTROS:

PEIXOTO, Fernanda A. A missão francesa na Universidade de São Paulo. *Heritage BnF*. 2009. Disponível em: <https://heritage.bnf.fr/france-bresil/pt-br/missao-francesa-na-universidade-sao-paulo>. Acesso em: 22 abr. 2025. (França-Brasil: heranças compartilhadas online).

SILVEIRA, Paulo F. Movimento negro na ditadura militar. *A Terra é Redonda*, 18 out. 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/movimento-negro-na-ditadura-militar>. Acesso em: 22 abr. 2025.

Notas de autoria

Maia Kochani Frizzo. Mestre e doutoranda em História, Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: mkfrizzo@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

FRIZZO, Maia Kochani. Contradições e transformações na história do CEA-USP: caminhos possíveis através da análise da revista *África*. *Sæculum – Revista de História*, v. 30, n. 52, p. 27-42, 2025.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 22/04/2025

Aceito em 11/09/2025



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](#)

História & Universidade

History and Universty

Margarida Dias

 <https://orcid.org/0000-0002-8542-4173>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Itamar Freitas

 <https://orcid.org/0000-0002-0605-7214>

 Universidade Federal de Sergipe

Apresentação do dossiê temático

Na díade que orienta este dossiê, História e Universidade, cabe o ensino de História? Ou, dito de outra forma, ensino de História está presente quando refletimos sobre a Universidade ou continuamos a problematizar a idealizada progressão epistemológica do campo, protagonizada pelas missões estrangeiras na instituição universitária, frente à experiência centenária dos institutos históricos locais e brasileiro?

Foi exatamente essa segunda tendência que quisemos contrapor com a proposição deste dossiê. Quisemos contribuir para compreender as inflexões que se delineiam na escrita da história sobre os cursos universitários e, neles, com prioridade para os cursos de graduação em História. No convite, queríamos reafirmar a necessidade de ultrapassar visões dicotômicas sobre os cursos universitários de História, especialmente aquelas que os classificam de forma reducionista, como inovadores ou tradicionais.

Tal enquadramento simplifica processos formativos complexos e ignora a multiplicidade de fatores que configuram os cursos, desde as condições institucionais e políticas até as trajetórias individuais de professores e estudantes. A exemplo do que fizemos em outras ocasiões (ALVES JR., 2021; OLIVEIRA; FREITAS, 2022), pretendíamos, nesse sentido, incentivar a pluralização da narrativa sobre o ensino de História, não apenas pela enumeração de experiências, mas por meio da sistematização rigorosa de informações, da interpretação crítica de dados e da análise aprofundada de fontes que evidenciem a diversidade das práticas formativas em diferentes universidades, regiões e contextos sociais. Pluralizar significava abrir espaço para reconhecer o caráter multifacetado da experiência universitária e considerar como legítimas formas variadas de organizar currículos, planejar disciplinas, estruturar estágios ou realizar projetos de extensão e pesquisa.

Se, por um lado, inicia-se uma crítica à homogeneização da narrativa sobre o ensino de História – narrativa que aproxima a educação básica e o ensino universitário sob uma mesma lógica de uniformidade -, por outro lado, observa-se que a formação dos profissionais da área tem sido frequentemente limitada a parâmetros bastante restritos. Esses parâmetros são, em grande medida, derivados de uma cronologia que se inicia com a fundação da Universidade de São Paulo e com a criação de sua Faculdade de Filosofia, marco que se tornou referência quase exclusiva para narrativas sobre o ensino superior de História no Brasil.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esse modelo de leitura, assentado em uma ideia de evolução linear e contínua dos cursos, tende a projetar o presente como se fosse o único futuro possível, naturalizando escolhas institucionais e apagando alternativas que existiram ou que poderiam ter existido. Ao privilegiar essa matriz interpretativa, corremos o risco de reduzir a complexidade histórica a uma narrativa única, que desconsidera experiências de universidades regionais, faculdades isoladas, cursos vinculados a movimentos sociais ou mesmo iniciativas populares de formação superior.

Nesse horizonte, quando propusemos este dossiê, alimentávamos o desejo de ampliar o repertório de interpretações, identificando, nas publicações em revistas de História, sinais de um movimento que ora confirma, ora tensiona tal tradição narrativa. Nos últimos cinco anos, os artigos que tratam do ensino superior de História nessas revistas têm se concentrado majoritariamente em práticas pedagógicas e relatos de experiência, voltados tanto para a sala de aula quanto para atividades complementares. Nesse conjunto, encontram-se estudos sobre monitoria em História Medieval (AGUIAR; CABREIRA, 2022), práticas extensionistas nos cursos de História (BARBOZA; MARIZ, 2021), intervenções didáticas com jogos digitais no campo das humanidades (NABAIS; TRINDADE, 2024), experiências em laboratórios de ensino (ALMEIDA, 2020) e reflexões sobre o ensino de História e culturas indígenas (ASSUMPÇÃO et al., 2024). Também se incluem análises sobre a prática do ensino de Teoria da História (MENDES; ARRAIS; BERBERT JÚNIOR, 2023; SILVA; RANGEL, 2023), discussões a respeito das relações entre ensino e currículo (VIANNA; CUNHA; SILVA, 2021) e o exame de questões de gênero vinculadas às práticas docentes (MIRANDA, 2023). Em outras frentes, há ainda registros sobre a percepção do uso de repositórios digitais (BRASIL; VALVERDE; VELOSO, 2024) e relatos de atividades de ensino em diferentes contextos formativos (DOMINGUES; MATOS, 2023; ASSUMPÇÃO; SANTANA; OLIVEIRA, 2024). A tônica dessas contribuições recai sobre a aplicação pedagógica imediata e sobre a experimentação metodológica, posicionando o professor universitário como agente de inovação didática e narrador de sua própria prática. Assim, os textos acabam funcionando mais como registros de estratégias e intervenções do presente do que como análises histórico-críticas da constituição do ensino superior de História.

Nesse mesmo levantamento que fizemos em agosto deste ano de 2025, constatamos que um número menor de trabalhos se dedica a elaborar a história do ensino superior de História, concebendo-o não apenas como espaço de formação profissional, mas também como objeto de memória e de reflexão crítica. Entre eles, destacam-se o estudo sobre a trajetória da disciplina de História Antiga (SILVA, 2020), a análise das práticas de ensino em recorte de gênero (MIRANDA, 2023), a investigação sobre o engajamento político dos docentes na fundação da Associação Nacional de História (ANPUH) (SANTOS, 2024) e a pesquisa acerca do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior (NASCIMENTO, 2017). Esses textos assumem uma perspectiva historiográfica que busca compreender a institucionalização da disciplina, suas tensões políticas e seus marcos organizativos.

Essa mesma tendência à pluralização das narrativas sobre o binômio Ensino de História e Universidade vocês encontrarão neste dossiê. Aqui, acolhemos trabalhos que exploram práticas de ensino dentro, fora e no trânsito entre a universidade e a vida prática não acadêmica. Os tons e a densidade de pluralização temática, epistemológica e ideológica, contudo, são diferentes.

Em “O tempo histórico como categoria central na construção do conhecimento histórico: experiência prática e reflexão docente na graduação em História”, Vítor Mateus Viebrantz demonstra interações entre o campo da História e o campo da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, assim como os deslocamentos de foco, desde a Universidade até a escola básica, no Estado do Rio Grande do Sul, em 2017.

No texto “Manuais, disciplinas e historiografia: o caso da introdução ao estudo da história (IEH) de João Wilson Mendes Melo”, de Matheus Oliveira da Silva, explicita as



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

divergências ideológicas entre universidades, no que diz respeito aos programas de disciplinas propedêuticas, enquanto mantêm um corpo comum de princípios epistemológicos, herdados de experiências europeias. Também demonstra que as iniciativas de didatização do ensino superior de História, entre as décadas de 1980 e 1990, ocorriam em diferentes pontos do país, condicionada por políticas internas, no caso, à Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Já o trabalho intitulado “‘Os professores de luvas brancas’: marginais do passado da historiografia uspiana” difunde a crítica ao discurso de inovação historiográfica à francesa, produzido por alguns professores formados nas duas primeiras turmas de licenciatura em História na Universidade de São Paulo. Usando o testemunho de Carlos Guilherme Mota, Diego José Fernandes Freire declara que os docentes da missão francesa que aportou em São Paulo, nos anos 1930, estavam em início de carreira e seguiam os rudimentos do método da chamada escola metódica francesa. Assim, não poderiam fundamentar a ideia de que o curso de História da Universidade de São Paulo (USP) era o representante da primeira geração dos *Annales* no Brasil. O texto é exemplo de contramemória dessacralizadora da posição de elite representante da oligarquia paulista e repõe à cena alguns nomes nacionais subvalorizados, como Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda e José Honório Rodrigues.

Em trabalho analítico, Bruno Costa relata uma iniciativa reformista de narrar a experiência historiográfica do Rio Grande do Norte, levada a cabo pela professora Denise Matos Monteiro, por meio do “balanço historiográfico”, produzido na década de 1990 e reapresentado no decênio seguinte. Em diálogo com as orientações teóricas de José Roberto do Amaral Lapa, a autora periodiza a história local com base na ideia contestável de que a experiência do século XIX, como também aquela ligada ao Instituto Histórico do Rio Grande do Norte, pouco contribuíram no sentido de uma abstrata inovação, reservada esta aos frutos da Universidade, especificamente, aos pós-graduados professores do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na análise do “balanço”, contudo, Bruno Costa revela certa ambiguidade em relação ao valor dessa hipótese, ao registrar o seu desdobramento: a exclusão da produção dos professores da escolarização básica.

Por fim, o texto “O positivismo no retrovisor das teorias do ensino de História”, escrito por Tiago Benfica e Eudes Leite, apresentam uma crítica aos critérios de julgamento ideológico e epistemológico dos intelectuais formadores de opinião em termos de história e historiografia do ensino de História, no interior das universidades, principalmente entre os anos 1990 e 2000. Como retrata o título, o autor detalha a impropriedade do rótulo, comparando o dito sobre textos de A. Comte e o feito pelo filósofo francês, emergentes nos termos pejorativos de “positivismo” e “positivista”. A crítica é pertinente, mas é tímida em relação ao que representaram as coleções analisadas. O artigo revela a incúria dos profissionais universitários que adotaram os valores (desvalores) desferidos à obra de Comte e dos neocomtianos, sem fazer o dever de casa positivista, ou seja, sem fazer a crítica da informação e do conhecimento que lhe chegavam aos olhos e ouvidos sobre a epistemologia e a ideologia do positivismo cientificista no trabalho do profissional de História.

Ao reunirmos estudos que atravessam instituições, décadas e matrizes teóricas, procuramos deslocar a narrativa confortável – e empobrecedora – que identifica a história do ensino universitário de História a uma linha literalmente evolutiva única. Os artigos aqui congregados mostram que, quando voltamos o foco às práticas, às escolhas curriculares, às disputas institucionais e às memórias concorrentes, a paisagem se torna mais densa: não há um roteiro inevitável, mas tramas plurais, simultâneas e por vezes inconciliáveis.

Em comum, as contribuições recusam o simplismo da dicotomia “tradicional vs. inovador” e preferem rastrear arranjos concretos: manuais que normatizam um saber-fazer, disciplinas propedêuticas que preservam modelos mesmo em contextos de mudança,



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

contramemórias que dessacralizam mitos de origem e balanços historiográficos que, ao periodizar, também instituem esquecimentos.

Se este dossiê tensiona um cânone teleológico, ele também aponta tarefas positivas. Primeiro, consolidar um programa de pesquisa sobre o ensino superior de História que articule: (a) cartografias curriculares e seus regimes de justificativa; (b) arquivos do cotidiano universitário (planos, programas, pareceres, relatórios, editoras e coleções acadêmicas); (c) memórias e contramemórias (entrevistas, testemunhos, marginálias) que evidenciem disputas de prestígio e autoridade; (d) circulação de saberes entre graduação, pós-graduação, extensão e escola básica; e (e) comparações regionais que desloquem o eixo interpretativo para além dos grandes centros. Em segundo lugar, este dossiê estimula o cumprimento de uma agenda de pesquisa que fortaleça a crítica documental aplicada ao próprio campo: tomar manuais, dossiês, balanços e relatos como fontes que performam posições teóricas e políticas, e não apenas como espelhos “neutros” de épocas.

Boa leitura!

Referências

AGUIAR, Veronica Aparecida Silveira; CABREIRA, Vanessa Israel. Ensino de História Medieval e a monitoria acadêmica na Universidade Federal de Rondônia. *Jamaxi*, [S. l.], v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/5598>. Acesso em: 6 set. 2025.

ALEXANDRINA SILVA, Roberta. Considerações sobre a implantação da pesquisa e ensino de História Antiga no campus universitário de Bragança, na Amazônia Oriental. *Antíteses*, Londrina, v. 13, n. 26, p. 424–445, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2020v13n26p424>. Acesso em: 30 ago. 2025.

ALMEIDA, A. de. A formação docente em laboratórios universitários de ensino de História através da produção de materiais didáticos: a experiência do LEHRB-UFRB. *Escritas do Tempo*, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 118–148, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.p118-148>. Acesso em: 30 ago. 2025.

ALVES JUNIOR, Alexandre Guilherme; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SANTOS, Fábio Alves; FREITAS, Itamar. História do ensino de História: desafios para uma nova escrita de síntese. *História Hoje*. São Paulo, v. 10, p. 294-312, 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/606>. Acesso em 1 set. 2025.

ASSUMPÇÃO, J. L. da; PAIM, E. A.; SANTANA, G.; OLIVEIRA, S.-L. R. C. Oralituras indígenas e o ensino de História: uma experiência no ensino superior. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 13, n. 29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v13i29.1178>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BARBOZA, Edson Holanda Lima; MARIZ, Silvana Fernandes. Extensão universitária, formação de professores e ensino de História no Brasil: abordagens, legislação e desafios. *Revista Vozes*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 192-212, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/vozes/article/view/56861>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL, Eric; VALVERDE, Priscila; VELOSO, Ana Carolina. Desafios e expectativas da prática da História na era digital: percepções de docentes de História nas instituições de ensino superior na Bahia. *Boletim do Tempo Presente*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 140–165, 2024. Acesso em: 30 ago. 2025.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

DE ARAÚJO MIRANDA, A. R. Práxis histórico-didática: histórias de vida docente de professoras da área de Ensino de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE). *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 27, n. 2, p. 155–184, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36449/rth.v27i2.31397>. Acesso em: 30 ago. 2025.

DOMINGUES, D.; MATOS, J. S. O que é História para alunos universitários? diálogos entre o ensino de História e a formação superior. *Revista Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/128324>. Acesso em: 6 set. 2025.

GRUNER, C.; MENDONÇA, J. N. Ensino de História e História Pública: refletindo sobre experiências passadas e contemporâneas nos cursos de História da Universidade Federal do Paraná. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 293–308, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhj.v11i22.901>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MENDES, Breno; ARRAIS, Cristiano Alencar; BERBERT JÚNIOR, Carlos Oiti. O lugar da teoria da história na formação de historiadores e historiadoras no ensino superior. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 39, n. 79, p. 193–222, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-87752023v39n79-09>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MONTEZUMA DOS SANTOS, Juan Michel. A fundação da ANPUH: o lugar político dos historiadores acadêmicos na Reforma do Ensino Superior (1961–1965). *Intellectus*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 292–310, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/intellectus.2024.84323>. Acesso em: 30 ago. 2025.

NABAIS, F. M. D.; TRINDADE, S. M. da G. D. do C. As potencialidades pedagógicas do videogame *Assassin's Creed Origins* na graduação em História: um estudo de caso no ensino superior português. *Convergências: Estudos em Humanidades Digitais*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2024.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O primeiro Simpósio de Professores de História do Ensino Superior (1961): currículo e formação de professores. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 286–304, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38918>. Acesso em: 6 set. 2025.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Sínteses historiográficas e ensino de história. In: *ProfHISTÓRIA: o dito e o feito*. Ananindeua: Cabana, 2022. p.96-129. Disponível em: https://www.academia.edu/93198463/Profhist%C3%B3ria_o_dito_efeito_2022. Acesso em: 6 set. 2025.

SILVA, Daniel Pinha; RANGEL, Marcelo de Mello. Teoria da história, ensino de história e universidade: diálogos e perspectivas. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 7–15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/revmar.2023.76518>. Acesso em: 30 ago. 2025.

VIANNA, D. H.; CUNHA, A. V. C. S. da; SILVA, F. D. de O. Refração e currículo como narrativa na educação básica e no ensino superior. *Palavras ABEHrtas*, [S. l.], n. 4, 2021. Disponível em: <https://www.palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/75>. Acesso em: 6 set. 2025.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Notas de autoria

Margarida Dias – Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Programa de Pós-Graduação em História e

Itamar Vieira – Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PIC/SP) e doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. É professor da Universidade Federal de Sergipe e do Mestrado Profissional em Ensino de História da mesma instituição.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

DIAS, Margarida; VIEIRA, Itamar. Apresentação do dossiê História & Universidade. *Sæculum – Revista de História*, v. 30, n. 52, p. 43-48, 2025.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 12 de setembro de 2025

Aceito em 12 de setembro de 2025



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

O tempo histórico como categoria central na construção do conhecimento histórico: experiência prática e reflexão docente na graduação em História

Historical time as a central category in the construction of historical knowledge: practical experience and teaching reflection in the undergraduate course in History

Vítor Mateus Viebrantz

 <https://orcid.org/0000-0002-0259-5226>

Universidade de Passo Fundo

Resumo: Este artigo discute o tempo histórico como categoria indispensável na construção do conhecimento histórico e na formação de docentes de História. A pesquisa foi realizada durante os estudos da disciplina de Prática de Ensino I, no Curso de História da Universidade de Passo Fundo, durante o segundo semestre de 2018. A experiência envolveu a aplicação de dois instrumentos de investigação junto a estudantes e egressos de uma escola pública, analisando suas percepções e relações sobre o conceito de tempo histórico. Os resultados evidenciaram dificuldades significativas na localização temporal de eventos e compreensão da pertença ao regime de historicidade. Partimos de apontamentos teóricos de Lana Siman (2005), Dilma Scaldaferri (2008) e Lev Vigostsky (1989) que discutem os desafios do ensino de conceitos científicos e da complexificação da temporalidade histórica nas aprendizagens. Considerando os dados coletados, analisamos questões que perpassam a construção dos “saberes da docência” (SEFFNER, 2010) na formação do licenciando em História, encaminhando o tempo histórico como categoria central nas ações metodológicas que mediem a construção do conhecimento e consciência histórica dos discentes.

Palavras-chave: Docência. Ensino de História. Tempo histórico.

Abstract: This article discusses historical time as an indispensable category in the construction of historical knowledge and the formation of history teachers. The research was conducted during the studies of the Teaching Practice (I) discipline, in the History course of the University of Passo Fundo, during the second half of 2018. The experience involved the application of two research instruments with students and egresses of a public school, analyzing their perceptions and relationships about the concept of historical time. The results showed significant difficulties in the temporal location of events and understanding the belonging to the historicity regime. We start from theoretical points of Lana Siman (2005), Dilma Scaldaferri (2008) and Lev Vigostsky (1989) that discuss the challenges of teaching scientific concepts and the complexification of historical temporality in learning. Considering the data collected, we analyze matters that permeate the construction of the “knowledge of teaching” (SEFFNER, 2010) in the formation of licensing in History, forwarding historical time as a central category in methodological actions that mediate the construction of knowledge and historical consciousness of students.

Keywords: Teaching. History teaching. Historical time.

Considerações iniciais

A formação de um docente licenciado em História deve viabilizar refletir,



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

experimental, vivenciar e transformar esse sujeito a partir da multiplicidade e da complexidade que é o conhecimento histórico e o núcleo duro de conceitos e categorias do apreender a realidade e a sociedade via passado. Portanto, a postura de investigar, analisar e encaminhar questões e dimensões sobre a aprendizagem e o ensino dos educandos é uma ferramenta essencial para a identificação dos elementos centrais do fazer docente. Nesse sentido, problematizamos uma experiência desenvolvida no terceiro nível de formação no Curso de Graduação em História da Universidade de Passo Fundo, no segundo semestre de 2018, na disciplina de Prática de Ensino I¹; que foi, pelo seu caráter investigativo, uma oportunidade de reflexão sobre a importância da compreensão do tempo histórico e suas dimensões como categoria central na construção do conhecimento histórico pelos estudantes.

Desenvolvemos nossa análise em “via de mão dupla”: considerando os dados e as conclusões estabelecidas à época sobre a atividade realizada, (re)afirmando a relevância do tempo histórico como categoria indispensável para os indivíduos se “localizarem” e se compreenderem na temporalidade; também apontamos como essa experiência enriqueceu a formação de historiador-docente. Ou seja, é parte da trajetória formadora do pesquisador e das tangentes da historiografia como também é do processo de aprendizagem. Nosso objetivo é encaminhar apontamentos sobre o tempo histórico como categoria central na construção do conhecimento histórico, partindo dos resultados colhidos na atividade referida, indicando ainda como ele é essencial nas operações do processo de ensino por parte do professor de História.

Parte-se dos apontamentos do ensaio *A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem* da historiadora Lana Siman (2005) e do artigo *Concepções de tempo e ensino de história* de Dilma Scaldaferri (2008), sobretudo das considerações das autoras sobre a dificuldade de aportar, no ensino, elementos para que os sujeitos possam situar-se nas relações do passado com o presente, principalmente em razão, do que aponta Eric Hobsbawm (1995) da lacuna de “destruição do passado” ou dos “mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoais à das gerações passadas” (HOBSBAWN, 1995, p. 13). Assim, considerando o conceito de temporalidade histórica como uma complexidade racional de rompimentos e continuísmos da historicidade humana (RICOUER, 1994), o situamos como categoria para a interpretação da realidade e, portanto, essencial no fazer docente do professor de História. As abordagens utilizadas são qualitativa-reflexiva com revisão bibliográfica e também quantitativa, com a análise e interpretação dos dois instrumentos de investigação aplicados na atividade de 2018.

O tempo histórico como categoria da construção do conhecimento histórico

O ensino de História não deve ocorrer através da “decoreba” do passado. Deve estudá-lo, interpretá-lo, compreendê-lo e relacioná-lo às vivências do presente dos educandos, viabilizando uma compreensão da multiplicidade da realidade que o estudante e professor vivem, a partir dos regimes de historicidade. E, para as construções das aprendizagens históricas, a discussão e construção de conceitos é fundamental. “Conceitos e noções sistematizam os fatos, tornando possível a sua compreensão. Na praticidade desses procedimentos, o conhecimento histórico passa pela mediação dos conceitos”

¹ Esta disciplina foi ministrada pelo Professor Doutor Marcos Gerhardt. O mesmo promoveu diversas atividades práticas e situações-problema, conjuntamente com discussões teóricas sobre o fazer docente em História.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

(ROCHA, 2015, p. 102). Essa apreensão conceitual está vinculada à construção, transformação e desenvolvimento dos esquemas intelectuais para a própria operação do e no viver.

A entrada dos conceitos é triunfal, flamejante e sempre produtora de aprendizagens novas, pois o conceito é criação, não apenas definição, mas armadura. O instrumental estoico para a vida. Os conceitos tornam-se instrumentos da própria vida, para um movimento de expansão da vida. [...] os conceitos históricos se apresentam como operadores e como lugares de criação da vida. Armar-se de conceitos, de logos, para enfrentar o mundo do político e o mundo do trabalho (PEREIRA; *et al.*, 2014, p. 162).

Como indicam os autores, ao processo de desenvolvimento do conhecimento histórico, mas também para a própria experiência e existência, a aprendizagem de conceitos é instrumentalizadora. Para esse processo, Lev Vigotsky (1989) afirma que a construção de conceitos científicos se dá através da alteração de esquemas intelectuais adquiridos anteriormente, sendo formados a partir da aquisição social dos conceitos, especialmente ao expressar, relacionar e compartilhar com outros indivíduos suas experiências e emoções, sendo requeridos para a leitura e socialização do mundo que cerca o indivíduo.

Dentre os conceitos que compõe o núcleo duro na aprendizagem histórica e na compreensão das categorias interpretativas da historicidade, o tempo é fundamental e imperativo. Como indica a autora:

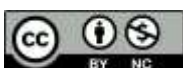
O termo tempo encerra um sentido polissêmico, pois são muitas as maneiras de abordá-lo: de um lado, o tempo dos relógios, do calendário, o tempo astronômico; de outro, o tempo psicológico, subjetivo, do vivido individual e coletivo. O tempo histórico, embora difira do tempo cronológico, astronômico, do tempo vivido, subjetivo, experienciado, guarda com essas dimensões relações que não podem ser ignoradas. Para se compreender a temporalidade das ações humanas, além de ser necessário elucidar essas relações, não se pode esquecer que o sentido do tempo, nas suas mais diferentes formas de manifestação e construção intelectual, varia de acordo com as sociedades, mudando de acordo (SIMAN, 2005, p. 109).

Como aponta a autora, as relações do regime temporal são múltiplas e versam sobre as constituições e referenciais que povoam o cotidiano dos sujeitos educandos. Para tanto, como ela segue argumentando:

O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico - ou em cada presente - coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro (SIMAN, 2005, p. 111).

Assim, o imperativo da importância de construir e desenvolver a apreensão do tempo histórico é central para o desenvolvimento da aprendizagem e dos esquemas intelectuais de um discente na disciplina histórica. Pois, como categoria e conceito central de abstração e percepção da realidade, o tempo histórico é urgente para as conexões, problematizações e interpretações que a construção do conhecimento histórico requer.

A formação do conceito de tempo, assim como a de outros conceitos, é também uma aquisição pessoal. Cada um irá construí-lo de acordo com a sua vida social e cultural. [...] Vygotsky nos traduz claramente que a



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

aprendizagem é um processo sócio histórico, mediado pela cultura, pela interação entre a criança e seus pares e pela ação impulsionadora da escola. A construção do conceito de tempo histórico e abstrato representa o ponto final da descontextualização dos instrumentos de mediação, quando a mente do adolescente opera com total independência do contexto concreto (SCALDAFERRI, 2008, p. 56).

Portanto, o fazer docente do(a) professor(a) de História precisa perpassar pela iminente problematização da capilaridade e dos continuísmos em que o tempo histórico se desenrola até a intersecção com o presente dos sujeitos em aprendizagem, que será, pelo mesmo processo de historicidade ressignificado.

O tempo histórico é um tempo múltiplo e auscultar ou perceber os sinais das transformações que lhe conferirão novos sentidos é tarefa que extrapola as operações de ordem cognitiva. Exige sensibilidade, imaginação, fineza de espírito. O que nos faz dizer que algo é passado não é apenas a sua data, a distância cronológica que separa um evento do outro. O passado torna-se passado quando o presente estabelece com ele relações de mudanças, inaugurando um novo tempo. Nem todos os eventos, no entanto, produzem transformações que redefinem a relação de continuidade do passado com o presente. Além disso, o passado histórico não é dotado de reversibilidade e nem podemos ter acesso direto a ele e, o mais grave, a realidade em que vivemos nem sempre contém elementos do passado que nos deem a percepção da continuidade e rupturas necessárias à compreensão da nossa própria historicidade e da historicidade das sociedades da qual fazemos parte (SIMAN, 2005, p. 115).

Com esta perspectiva, o regime temporal precisa ser problematizado e relacionado com a própria existência temporal do sujeito, para que esse possa estabelecer, refletir, relacionar, mensurar e assim compreender a sua “posição” nesse complexo não linear, desordenado, contraditório e múltiplo que é o tempo e suas interferências no cotidiano do mesmo. Nesse sentido, a percepção intelectual de analisar a situação temporal do tempo vivido e relacionar com a passagem dos processos do passado é um dos “caminhos” para examinar essas relações da categoria temporalidade. “Somente depois de ultrapassar o tempo pessoal, subjetivo e dominar um tempo contínuo, objetivado, social, é que o aluno poderá perceber as dimensões do tempo em História e pensar historicamente” (SCALDAFERRI, 2008, p. 55). Logo, se compreender e se relacionar com a profundidade dos processos históricos e com a passagem do tempo cronológico é fulcral para o estabelecimento do pensar histórico e da problematização/desconstrução/apreensão da realidade “de si”, da sociedade e estruturas nas quais transita.

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente (SIMAN, 2005, p. 119).

Como aponta a historiadora, todas essas operações de identificar, relacionar e problematizar são diretamente e diametralmente mediadas pela instrumentalização que os educandos precisam desenvolver em relação a categoria de tempo histórico. E, como Lev



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Vigostsky (1989) assinala, são das atividades sociais que a aprendizagem conceitual se desenvolve, onde os processos psicológicos são constituídos: primeiro em um contexto social e depois se internalizam, por isso a necessidade de promover e mediar, no fazer docente da disciplina História, a articulação do tempo histórico nas interfaces do contexto dos educandos e dos entroncamentos do cotidiano.

Tal entendimento sobre construção conceitual, impele ao tempo histórico imprescindibilidade de ser desenvolvido no fazer docente da disciplina histórica. Essa necessidade se aprofunda com a aceleração do processo de crise e desconexão com o regime temporal vivido pelos sujeitos, e experimentado bruscamente pelos estudantes nos últimos anos. Eric Hobsbawm (1995), apontava que, ao final do século XX, ocorria uma “destruição do passado”, ou seja, uma ruptura com os processos que constituíram a sociedade globalizada que estava se encaminhando. Essa característica “lúgubre” provocava, como o historiador especificava, uma espécie de “presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época que vivem” (HOBBSAWM, 1995, p. 13). A injeção contínua de novas tecnologias, inteligências artificiais, redes sociais e a expansão do capitalismo financeiro e neoliberal, impactou diretamente a constatação do historiador daquele final de século e amplificou essa desconexão de compreensão dos sujeitos com o passado.

Nesse sentido, o desenvolvimento e complexificação do conceito de tempo histórico contribui para estabelecer categorias de compreensão e de “situar-se” com os entroncamentos e rupturas que os sujeitos colocam e experimentam nas suas realidades. Sobretudo os educandos dessas duas primeiras décadas do século XXI, pois a expansão e dilatação do “presente contínuo” aprofundou o rompimento da interpretação do passado. Isso também torna imperioso incluir e discorrer discussões sobre tal conceito entre os que estão se licenciando em História.

Experiência e formação docente

Considerando o exposto sobre a categoria de tempo histórico e seu potencial instrumentalizador aos estudantes, também consideramos a sua necessária presença nas formações dos professores e professoras de História nas instituições superiores. Pois, é através do ler, discutir, construir e principalmente pesquisar e analisar sobre essa indispensabilidade que a(o) futura(o) docente pode também construir e desenvolver sua afirmação e compreensão complexa de tal categoria.


Relatamos, nessa perspectiva, uma experiência desenvolvida durante nossa licenciatura em História, na Universidade de Passo Fundo. Ocorreu durante uma atividade proposta pelo professor para investigar como os sujeitos se relacionavam com o pensar histórico e a temporalidade histórica. Para tanto, inicialmente foram feitas leituras de textos teórico-metodológicos relacionados a essa questão. Em seguida, em posse de dois instrumentos de pesquisa elaborados por ele foi realizada uma “visita de campo” a escola.

O primeiro instrumento, tratava-se de seis figuras, que retratavam “personagens”, rituais”, processos e fatos históricos.




Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)


Figura 1 - Instrumento I




a)




b)




c)



d)



e)



f)

O que ou quem é retratado/representado em cada imagem?

a	
b	
c	
d	
e	
f	

Usando os números da legenda, quais antigos são os objetos, pessoas ou acontecimentos das imagens? (use mais de um número quando for necessário)

a	
b	
c	
d	
e	
f	

Legenda

1. século XVIII 2. século XIX 3. século XX 4. século XXI
 5. há milhares de anos atrás 6. há centenas de anos atrás
 7. no tempo dos meus avós 8. no tempo dos meus pais 9. atual

Usando as letras, organize as imagens em ordem cronológica crescente (da imagem mais antiga para a mais nova).

Fonte: acervo do autor.

Como contido na Figura 1, a imagem “a” tratava de um “auto de fé” do Tribunal do Santo Ofício, onde aparecem, em uma fogueira, mulheres sendo queimadas. A imagem “b” tratava de um automóvel fusca, modelo antigo. Na imagem “c” estava o retrato de Dom Pedro II, último imperador do Brasil. A imagem “d” representava a Tomada da Bastilha, quando da deflagração da Revolução Francesa. A imagem “e” é a gravura de Theodor de Bry, baseado na descrição de Hans Staden sobre o ritual de antropofagia dos tupinambás. E, por fim, a imagem “f” tratava-se de um retrato do presidente brasileiro Getúlio Vargas. Logo abaixo das imagens constava a tarefa que os participantes precisavam executar: identificar “o que ou quem é retratado/representado em cada imagem”. Em seguida, utilizando-se das legendas, tinham que apontar “o quão antigos eram os objetos, pessoas ou acontecimentos” que estavam nas imagens anteriores, tendo como opções as referências de datações: séculos XVIII (opção 1), XIX (opção 2), XX (opção 3), XXI (opção 4); indicações temporais: “há milhares de anos atrás” (opção 5) e “há centenas de anos atrás” (opção 6), expressões temporais familiares: no tempo dos meus avós (opção 7), no tempo dos meus pais (opção 8) e atual (opção 9). A última tarefa consistia em organizar, em “ordem cronológica crescente”, as imagens. Este instrumento objetivava medir o contato que os sujeitos tiveram com as imagens durante suas aprendizagens e a capacidade de reconhecer o que ali estava representado, como situam temporalmente o passado e como organizam cronologicamente o seu pensamento histórico.

O segundo instrumento abordava o processo de aprendizagem da História como disciplina na escola e na vida do sujeito, tendo como objetivo situar o que construíram



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

como conhecimento histórico e como ele interfere (ou não) nas suas realidades. Eram cinco perguntas, sendo elas: “a) Porque existe a disciplina História no currículo escolar?; b) O que você usa na sua vida daquilo que aprendeu em História?; c) Os acontecimentos do passado interferem no presente? Como?; d) Você tem ou teve dificuldades para aprender História? Quais?; e) Você faz parte da História? Como?”. Abaixo de cada pergunta haviam “linhas” para que o participante pudesse escrever sua resposta. As perguntas pretendiam traçar considerações acerca do entendimento, por parte dos estudantes, da importância da História em seus estudos, na sua trajetória como cidadão e no próprio processo de construção do conhecimento histórico.

De um total de doze participantes que responderam os dois instrumentos de coleta de informações sobre o conhecimento histórico escolar, 25% eram do sexo masculino e 75% do feminino. Participaram 3 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, 3 do 6º ano e 3 do 9º ano do Ensino Fundamental e 3 egressos. Todos os partícipes eram discentes e egressos de escola pública, estudantes e ex-estudantes da Escola Estadual de Educação Básica José Gomes Portinho, localizada na cidade de Coqueiros do Sul/RS. Entre participantes haviam moradores da zona rural e urbana. A idade entre os estudantes era de 11 a 17 anos, idades adequadas as turmas que frequentavam. Duas egressas possuem 47 anos e a terceira, 28 anos. Duas delas estavam cursando o ensino superior à época. Das três egressas, a participante 10 faziam 29 anos que concluiu o ensino médio, a participante 11, 29 anos de conclusão e a participante 12, 11 anos. Essa coleta ocorreu em espaços disponibilizados pelos professores de História que atendiam o ensino fundamental e ensino médio da Escola, com educandos escolhidos pelos mesmos. As egressas foram escolhidas pelo pesquisador, consultadas em seus locais de trabalho.

Essa experiência de “ir a campo”, principalmente estar no espaço escolar foi estimulante, pois naquele momento demarcava a primeira oportunidade enquanto graduando em História de frequentar o espaço escolar onde havia completado anos antes (2016) o ensino básico. Além disso, foi uma articulação enriquecedora, mobilizante e construtora: ocorreu em sintonia com as discussões estabelecidas a partir das leituras de referenciais teóricos e debates realizados em sala de aula, promovendo ainda o contato com os sujeitos em processo de aprendizagem e aqueles que já haviam concluído suas formações no ensino básico.

Para um acadêmico de licenciatura estar em contato com a escola é experimentar seu futuro campo de atuação e também poder questionar, se questionar e problematizar sua própria constituição e fundamentos de docente. Contribui significativamente para aquilo que Fernando Seffner (2010, p. 215) define como “saberes da docência”, isto é, daquelas características que enquanto educador se constroem com o contato, exercício e reflexão com o ambiente escolar e educandos.

As nossas leituras, vivências e contato com crianças, jovens e docentes nos permitem apostar no significado da construção/reconstrução dos conceitos como importante fio condutor para a aprendizagem em História (ROCHA, 2015, p. 97-98).

Colocar-se na articulação da dinâmica dos sujeitos em aprendizagem e poder investigar empiricamente os debates constituídos como problematização, e por vezes, antítese e construir nova síntese é um exercício que valoriza a importância de refletir sobre o(a) professor(a) em formação. Essa atividade, nesse sentido, contribuiu para a



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

complexificação da percepção intelectual de como o tempo histórico é uma categoria nuclear nas proposições e orientações teóricas no planejamento, recortes temáticos e, principalmente, das operações conceituais a serem desenvolvidas na sala de aula e constituição dos “saberes da docência” (SEFFNER, 2010, p. 215). Tal constatação se faz a partir da análise e interpretação que se construiu sobre os dados coletados nos instrumentos naquela oportunidade que exploramos a seguir.

Análise e interpretação dos instrumentos aplicados em 2018

Na primeira parte do instrumento I percebemos que os participantes tiveram respostas diversas sobre o que estava representado nas imagens: alguns não encontraram grandes dificuldades para identificar o que estava sendo representado nas imagens e os partícipes que não reconheceram integralmente a imagem, encontraram definições próximas ou buscaram descrever os elementos contidos nelas.

Tabela 1- O que os participantes responderam?

Nível	3º ano/e.m.	6º ano/e.f.	9º ano/e.f.	Egressos
Fig. “a”	Especificaram o Tribunal do Santo Ofício. Associaram à “fogueira da Inquisição” e um partícipe apontou queimação de bruxas”.	Um dos participantes fugiu completamente indicando como “um banquete real”; outros dois apontaram como “sacrifício de bruxas” e “3 mulheres sendo queimadas”.	Identificaram a presença de mulheres e relacionaram elas como bruxas; um apontou que estavam sendo torturadas e os outros como “queimadas”; um dos participantes incluiu “onde os homens comandavam”.	Identificaram a figura das mulheres, associando com bruxas, indicando o assassinato como “queimadas”, “eliminação” e “enforcamento”.
Fig. “b”	Resposta unânime: “fusca”.	Resposta unânime, “fusca”, um participante complementou “antigo”.	“Período da tecnologia”; “um carro especificamente um fusca” e “um fusca”.	Resposta unânime, “fusca”, um participante complementou “carro”.
Fig. “c”	Todos reconheceram Dom Pedro II.	Indicaram “Pedro Alvarez Cabral”, “um governante” e “um homem de luto”.	Dois estudantes associaram a imagem à Karl Marx, um escreveu “responsável pelo Manifesto Comunista” e outro escreveu “um governador”.	Dois identificaram Dom Pedro II, o terceiro indicou “Pedro Alvares Cabral”.
Fig. “d”	Todos identificaram a Tomada da Bastilha e associaram-na à Revolução Francesa.	Um dos estudantes apontou “Guerra dos Farrapos”, outros dois associaram a “uma guerra” e “talvez uma revolução”.	Um participante associou: “a queda da Basílica, prisão destruída na Rev. Francesa”. Outro escreveu “Guerras”. O terceiro indicou “Queda do Muro de Berlim”.	Dois participantes reconheceram igualmente como “Queda da Bastilha – Revolução Francesa”. O terceiro associou a “Guerra Fria”.
Fig. “e”	Todos apontaram “ritual antropofágico”.	Dois indicaram “canibais” e “canibalismo”. O terceiro escreveu: “de pessoas passando fome e comendo uns aos outros”.	Os três indicaram “canibalismo”.	Um identificou como “imagens de canibalismo”. Os outros dois indicaram “canibalismo”.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Fig. "F"	Os três identificaram Getúlio Vargas.	Não identificaram Vargas. Um apontou ironicamente: "Temer da antiguidade". Outro escreveu: "Um presidente do Brasil". O terceiro escreveu: "Oficial de justiça".	Um reconheceu "Getúlio Vargas, presidente do Brasil", outro identificou "Cargo político, Era Vargas". E o terceiro participante escreveu "Um politico".	Todos identificaram Getúlio Vargas.
-------------	---------------------------------------	--	---	-------------------------------------

Fonte: construída com base nas respostas dos participantes na primeira tarefa do instrumento I.

A partir das respostas da Tabela 1, podemos afirmar que os estudantes do 3º ano do ensino médio e os egressos demonstraram maior reconhecimento das imagens. Além disso, os participantes desses dois grupos ofereceram definições com maior assertividade. Evidenciando que a proximidade com a conclusão da educação básica – no caso dos participantes do 3º ano do e.m. – e a própria conclusão – por parte dos egressos – viabiliza reconhecer maior quantidade de imagens e processos. Nos demais grupos, uma minoria ofereceu definições exatas: descrevendo o que viram e associando a elementos de seu cotidiano, como na indicação de "Temer da antiguidade" – referindo-se ao então presidente Michael Temer² para a figura "F".

Figura 2 - "Temer da antiguidade"

O que ou quem é retratado/representado em cada imagem?

a	Um barquinho azul
b	O Juro
c	Casa de Minas Gerais
d	Guerra dos Foidos
e	Presidente
f	Tema da antiguidade

Usando os números da legenda, qual número são os objetos, pessoas ou acontecimentos das imagens? (use mais de um número quando for necessário)

a	3
b	3, 3
c	3
d	3
e	3
f	3

Legenda

1.	século XVIII	2.	século XIX	3.	século XX	4.	século XXI		
5.	há milhares de anos atrás	6.	há centenas de anos atrás	7.	ao tempo dos meus avós	8.	ao tempo dos meus pais	9.	atual

Usando as letras, organize as imagens em ordem cronológica crescente (da imagem mais antiga para a mais nova).

E, A, C, D, F, B

Em destaque a resposta coletada.

Fonte: acervo do autor.

² Em 2018, Michel Temer era presidente do Brasil. Governava após o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, o que lhe colocava na centralidade das notícias da mídia. Esse apontamento do participante é um sintoma dessa presença recorrente na arena cotidiana polemizando tanto as ações do presidente, quanto os desdobramentos do recente *impeachment* de Dilma.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esse apontamento está relacionado a recorrente presença do então presidente brasileiro Michel Temer na imprensa. Além disso, outras respostas também remetem à essa expressão de indicar questões usuais: como na indicação de “Guerra dos Farrapos” e “Guerra Fria” para a figura “d”; e de personagens históricos polêmicos como “Karl Marx” para a figura “c”, que são parte de narrativas históricas mais conhecidas pelos participantes ou que rodam pela mídia, imprensa e redes sociais através de permanente polêmica.

Podemos interpretar, essas duas vias identificadas, pela concepção teórica de Lev Vigotsky (1989) de que a construção de conceitos científicos ocorre pela aquisição social dos conceitos e se alteram pelo seu processo de complexificação:

O desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: extensão deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VIGOTSKY, 1989, p. 104).

Isto é, a própria frequência dos primeiros ao ensino básico e a idade maior implica em maiores contatos com os conhecimentos conceituais, alterando e desenvolvendo cognitivamente as relações com os saberes explorados. “É natural que o desenvolvimento da aprendizagem de conceitos esteja ligada a princípios epistemológicos, à faixa etária dos alunos e a pressupostos teóricos da psicologia cognitiva” (ROCHA, 2015, p. 103).

Assim, em relação aos segundos, a dificuldade em identificar cabalmente o que estava nas figuras está ligado ao processo de alteração de esquemas intelectuais em desenvolvimento ainda (eram alunos do ensino fundamental), mas que, a partir dos conceitos que adquiriram socialmente até ali, conseguiram identificar e relacionar elementos de suas realidades e cotidiano, conforme também previsto pela teoria vigostskyana.

A segunda tarefa do instrumento I consistia em localizar temporalmente as representações das imagens.

Tabela 2 - Como os participantes situaram as representações das imagens no tempo?

Nível	3º ano/e.m.	6º ano/e.f.	9º ano/e.f.	Egressos
Fig. “a”	Houve grande discordância: um participante indicou o séc. XX, outro o XVIII e o terceiro o séc. XIX.	Dois participantes indicaram o século XVIII. Outro a opção 6, “há centenas de anos atrás”.	Um assinalou apenas o séc. XVIII. Outro indicou “há centenas de anos atrás”. E outro apontou as opções 1, 2 e 3, ou seja, séculos XVIII, XIX e XX.	Todos indicaram a opção 6, “há centenas de anos atrás”.
Fig. “b”	Apontaram várias opções 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.	Todos apontaram a opção 9 “atual”. Dois ainda apontaram a opção 8 e a opção 3.	Todos apontaram a opção 9 “atual”. Dois ainda apontaram a opção 8 e a opção 3.	Todos apontaram a opção 8. Dois ainda apontaram as opções 7 e 9, um incluiu “século XX”.
Fig. “c”	Todos apontaram a opção 1, século XVIII.	Dois apontaram a opção 1 e um participante a opção 7.	Todos indicaram a opção 2, século XIX.	Dois indicaram as opções 1 e 6. Um apenas indicou a opção 1.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Fig. "d"	Dois apontaram as opções 1 e 2. E um apontou apenas a opção 1.	Dois indicaram a opção 2. Um indicou a opção 7.	Dois indicaram a opção 1 e um a opção 2.	Dois indicaram as opções 1 e 6. O terceiro indicou a opção 2.
Fig. "e"	Dois apontaram somente a opção 1. Um apontou 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1.	Dois indicaram todas as opções. Um apontou apenas as opções 6 e 9.	Dois assinalaram apenas a opção 5. O outro participante apontou as opções: 1, 2, 3, 4, 5 e 6.	Todos indicaram apenas a opção 5.
Fig. "f"	Um apontou a opção 2. Outro as opções 3 e 9. E o terceiro participante indicou a opção 7.	Apontaram três diferentes opções: 3, 9 e 1.	Um dos participantes indicou as opções 9 e 4. Outro apenas a opção 4 e o terceiro, apenas a 3.	Dois participantes indicaram as opções 9, 7 e 3, um deles acrescentou ainda "século XXI". O outro participante indicou apenas a opção 8.

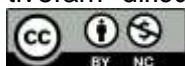
Fonte: construída com base nas respostas dos participantes na segunda tarefa do instrumento I.

Como podemos verificar a partir dos resultados elencados na Tabela 2, os estudantes do 3º ano do Ensino Médio que, mesmo próximos de concluir seus estudos no ensino básico, não conseguiram situar a temporalidade do que estava na imagem, "misturando" séculos e simultaneidades. A Era Vargas e o governo do presidente Getúlio Vargas (imagem "f" do instrumento) é conteúdo previsto para tal turma: mesmo assim dois dos estudantes desse grupo não conseguiram localizar Getúlio Vargas no tempo, com um participante o situando no século XIX e o outro preferiu utilizar a expressão "no tempo dos meus avós". O terceiro localizou corretamente no século XX e ainda utilizou a opção "atual", provavelmente sinalizando seu entendimento de continuidade do presidencialismo. Outra importante observação é para os participantes do 6º ano do Ensino Fundamental: dois deles, mesmo se referindo a imagem "e" como canibalismo, indicaram todas as opções. Sugerindo, como indica Siman (2005, p. 133), que estes estudantes "operam com a ideia de continuidade, assim como o de mudança na continuidade". Foram hábeis de ponderar que o canibalismo – mesmo esta não sendo a resposta esperada – é uma prática remota que perpassou milhares de anos, séculos, o tempo dos avós e pais deles e que ainda existe, mesmo que desconhecendo quem a pratica e as diversas formas que é praticada.

Podemos apontar, com base nas respostas dos participantes, que o conceito de tempo histórico e a relação com o regime temporal dos mesmos era precária. Tendo dificuldade de demarcar cronologicamente as figuras que viram e de relacionar com seu próprio tempo de existência. Mesmo sendo permitido responder com mais de uma das opções, apenas em 38,8% das 72 respostas apareceram mais de uma opção de localização temporal. Nos outros 61,2% das respostas apareceram apenas uma das opções, ou seja, a relação do aluno com a imagem é centrada e dura, pois não estabelece correlações estruturais com processos.

A ausência da capacidade de se descentrar compromete o estabelecimento de relações entre a história individual e a História, [...] percepção das ligações genealógicas de identificação [e] da alteridade das relações sociais (SIMAN, 2005, p. 123).

Portanto, a partir dos resultados coletados, podemos afirmar que os participantes tiveram dificuldades com a situação temporal das imagens que estavam ali. Logo,



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

considerando a construção dos “saberes da docência” de Fernando Seffner (2005), essa experiência para um licenciando em História foi fundamental pois evidenciou, com base empírica, como é fundamental partir da categoria temporal para que os sujeitos possam assimilar cognitivamente e alterar a estrutura de pensamento conceitual.

Na terceira parte do instrumento I, os participantes deveriam organizar cronologicamente as imagens de forma crescente, ou seja, “da imagem mais antiga para a mais nova”, lhes requisitando a competência de organizar em uma linha cronológica, com legendas, como processos, fatos e pessoas aconteceram/apareceram. Como podemos apontar pela tabela abaixo (Tabela 3), a imagem do ritual de antropofagia, mesmo confundido com canibalismo foi considerada, por 100% das respostas, como a imagem representando algo “mais antigo”. Já a imagem mais recente foi, por 58,3%, do total das 12 respostas, a imagem “f” – do presidente Getúlio Vargas e, para os outros 41,7%, foi a imagem “b” do fusca.

Tabela 3 - Ordem cronológica das imagens

Ordem cronológica	Quantas vezes se repetiu	Porcentagem de repetição
e, a, c, d, f, b	3	25,0%
e, a, c, d, b, f	2	16,7%
e, d, a, c, b, f	1	8,3%
e, c, a, b, d, f	1	8,3%
e, a, d, c, f, b	2	16,7%
e, a, d, c, b, f	2	16,7%
e, c, d, a, b, f	1	8,3%

Fonte: construída com base nas respostas dos participantes na terceira tarefa do instrumento I.

Essa relação de “mais antigo” para a antropofagia podemos relacionar com o difuso discurso pejorativo de que os ameríndios eram selvagens e praticantes deste ritual, ainda consideravelmente impregnada no ensino de História no Brasil. Sendo que, nesse discurso, os indígenas estariam relegados temporalmente no início da humanidade, ou seja, “há milhares de anos atrás”, como indicado por 41,6% das respostas da segunda tarefa. E, que, “existiram” até a invasão ibérica às Américas “dando lugar à civilização e ao progresso, sendo extintos, embora alguns poucos sobreviventes tenham ficado confinados na selva amazônica” (BARÃO; FRAGA, 2010, p. 114). Essa forma preconceituosa de abordagem com a presença indígena no ensino de História e também de seu apagamento da história nacional ainda seguem enraizadas e interferindo na própria temporalidade de compreensão dos elementos que constituem historicidade sociocultural do Brasil.


A tarefa de relacionar as imagens cronologicamente também se mostrou dificultosa para os participantes: muitos não conseguiram organizar e ordenar as imagens, confundindo acontecimentos e pessoas. Isso se deve ao fato de as imagens não estarem histórico-temporalmente contextualizadas: como aponta Siman (2005, p. 113) “mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo cronológico só adquirem sentido ou poder ser compreendidas se forem apresentadas nas cadeias de eventos que lhe dão significado”. Essa consideração da autora se evidencia com o participante 2, do 3º ano do ensino médio.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Figura 3 - Resposta participante 2 do 3º ano do E.M.

Participante 2 - 3º ano do Ensino Médio
Resposta 2ª - 3ª série - Ciências - Ciências, 08/02/2025



O que ou quem é retratado/representado em cada imagem?

a)	Quemação de Brasília, Tribunal de Santo Ofício
b)	Fusca
c)	Dom Pedro Segundo
d)	Revolução Francesa / Tomada de Bastilha
e)	Ritual antropofágico
f)	Getúlio Vargas

Usando os números da legenda, quão antigos são os objetos, pessoas ou acontecimentos das imagens? (use mais de um número quando for necessário)

a)	3	Legenda: 1. século XVIII 2. século XIX 3. século XX 4. século XXI 5. há milhares de anos atrás 6. há centenas de anos atrás 7. no tempo dos seus avós 8. no tempo dos seus pais 9. atual
b)	6, 7, 8, 9, 3, 4, 5	
c)	1, 2	
d)	1, 2	
e)	8, 2, 6, 5, 4, 3, 2, 1	
f)	7	

Usando as letras, organize as imagens em ordem cronológica crescente (da imagem mais antiga para a mais nova).

2, c, d, a, b, f

Em destaque a resposta coletada.

Fonte: acervo do autor.

Como consta na sua resposta (Figura 3), para ele, Dom Pedro II está situado temporalmente imediatamente após o surgimento do ritual antropofágico, mesmo ele tendo identificado assertivamente as representações das duas imagens na atividade inicial do instrumento: retirado da estrutura temporal a qual Dom Pedro II pertenceu, sua personalidade acaba sendo confundida com uma não passagem do Brasil colônia, Brasil imperial e muito anterior ao início da República.

O segundo instrumento da coleta questionava aos participantes seu envolvimento com a História: como disciplina escolar e “aplicação” na vida deles. Os indivíduos responderam cinco questões intercalando essas dimensões. As perguntas do instrumento II permitiram investigar acerca do conhecimento histórico escolar que, de primeira vista de não aparentarem fornecer dados sobre a importância da categoria do tempo histórico, apontam como ele é inseparável do processo de aprendizagem.

Tabela 4 - Respostas da pergunta "a"

a) Porque existe a disciplina História no currículo escolar?	
3º ano e.m.	Para conhecer “a origem do mundo”, “história política de nosso país”, “como o país foi descoberto e quem governou até então” e “para compreender os acontecimentos do passado, as guerras, e alguns fatos que surgiram antigamente e que estão presentes até hoje em nossa vida”.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

6º ano e.f.	“Para sabermos um pouco sobre o passado”, “o que ocorreu nos séculos antigos”, “Para explicar a história do passado, o surgimento do homem, a evolução, o descobrimento da agricultura”.
9º ano e.f.	“existe para compreendermos o porquê da atualidade [...], serve também para se entender as diferenças sociais ao redor do mundo. Portanto, pode-se dizer que a História nos move e ajuda a entender o mundo e a sociedade”; “com a história os alunos ganham mais conhecimento sobre o passado. Também é possível se basear nos acontecimentos do passado para fazer algo no presente”; “história do nosso país, fatos que são importantíssimos para cultura, patrimônio”.
Egressos	“Para que possamos aprender alguma coisa sobre nossa própria existência e dos nossos antepassados”; “para não serem esquecidos o que de mais importante aconteceu e acontece atualmente em nosso país [...] como histórias políticas, de quem comandava a economia do Brasil, e quem trabalhava”; “sem a história seríamos um povo sem passado e nem culturas”.

Construída com base nas informações das respostas na pergunta “a” no instrumento II.

Como podemos indicar a partir das respostas da Tabela 4, os três grupos de estudantes possuem preocupações sobre a existência da disciplina de História no currículo escolar diferentes das egressas: para eles a História está no currículo escolar para localizar “onde as coisas começaram”, quem ou o que foram responsáveis pelos acontecimentos, os grandes fatos, biografias, a linearidade da cronologia. Para as egressas, a História serve para esclarecer porque a realidade do trabalho, da política, do lugar e da cultura que vivem estarem constituídos da forma que elas identificam. Nas respostas dos discentes do 9º ano do e.f. podemos perceber uma tênue conexão ao passado: entendem que a História permite explicar o que aconteceu no passado e assim oferecer meios para o presente, ou seja, a sua conexão do regime do tempo histórico com a realidade que os cerca. Entrementes, os participantes ainda não se sentem parte dessas mudanças e permanências como citado por dos estudantes: “para se entender as diferenças sociais ao redor do mundo e a sociedade”. A resposta é sintomática da inflexão de não compreender as relações da temporalidade com o seu contexto e realidade, esse discente tem seu pensamento embaçado de que não faz parte da sociedade em que vive. Por isso, considera que somente ela sofreu mudanças e permanências com os processos históricos, não sendo ele um produto/vítima/partícipe da cultura/relação da mesma.

Tabela 5 - Respostas pergunta "b"

b) O que você usa na sua vida daquilo que aprendeu em História?	
3º ano e.m.	“de várias formas ela está no nosso dia, no carro, nas relações, na democracia”; “para uma eleição a história do candidato é muito importante. A história é usada em tudo, como nos carros, pessoas que mudam dos tempos pra cá”; “questões políticas, alguns costumes”.
6º ano e.f.	“nada”, “do que podemos melhorar no futuro”.
9º ano e.f.	“eu me baseio em acontecimentos do passado para realizar algo no presente”; “uso-a todos os dias, em conversar com amigos, conversas com meus pais, nas redes sociais, para entender referências que são feitas ao passado”; “significados de termos, história do Brasil, conteúdos que se aplicam ou podem ser aplicados em outros trabalhos escolares, até para compreender algum tipo de reportagem que vemos nas redes sociais”.



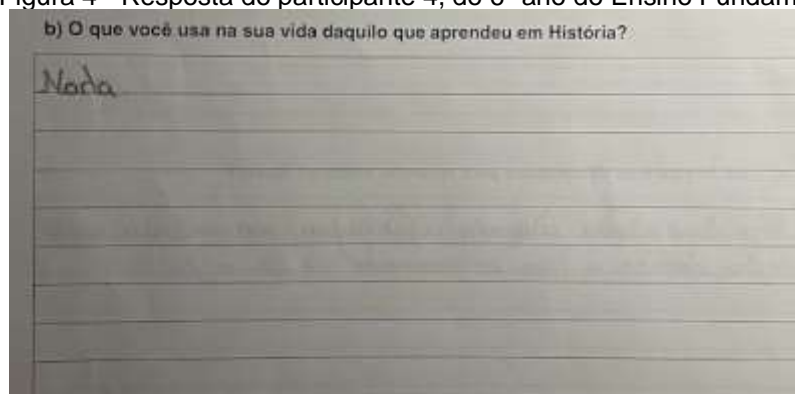
Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Egressos	“Falando para meus filhos as histórias do meu tempo de infância”; “mudanças nas vidas do dia a dia como mudanças políticas, tecnologias usadas nos mundos dos automobilismos, etc.”; “não ocupo muito meu aprendizado em história, aonde estou tendo contato com as matérias de história em geral é no curso de pedagogia que tenho contato”;
----------	---

Fonte: construída com base nas informações das respostas na pergunta “b” no instrumento II.

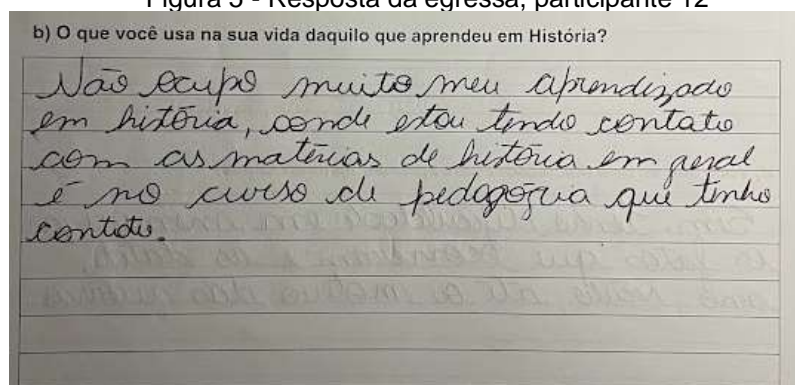
As respostas para a pergunta “b”, como elencadas na Tabela 5, indicam que os participantes apesar de serem bastante gerais, conseguem estabelecer uma relação com aquilo que aprenderam e suas cotidianidades. Todavia, dois participantes foram na contramão:

Figura 4 - Resposta do participante 4, do 6º ano do Ensino Fundamental



Fonte: acervo do autor.

Figura 5 - Resposta da egressa, participante 12



Fonte: acervo do autor.

Essas duas respostas de “nada” e “não ocupo muito meu aprendizado em história” implicam uma não consolidação da compreensão e relação do presente com os processos históricos. Isto é, da não consolidação da instrumentalização do tempo histórico como uma categoria indispensável nas aprendizagens em História que vivenciaram: nos seus pontos de vista, as aprendizagens que tiveram na sala de aula com relação a História nada servem para suas vidas.

Os demais, ainda que não evidenciaram profundidade no que o conhecimento histórico pode proporcionar como bagagem ou possibilidade interpretativa da realidade em que vivem, apontaram questões nas suas vivências e nas implicações na política, sociedade e cultura. Entre os alunos do 9º ano do e.f. percebemos uma aproximação, no sentido de oportunidade, para construir conversas e argumentos mais complexos baseados naquilo que estudaram em História. Também sendo positivo o conhecimento



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

histórico para se navegarem e argumentarem nas redes sociais, acompanhar a mídia. Estes estudantes internalizaram a construção dos seus conhecimentos históricos afim de utiliza-los em situações convenientes. Já para duas egressas (participantes 10 e 11), suas experiências de vida permitiam apontar mudanças na História que aprenderam e isso é o que elas utilizam em suas vidas: para contar aos filhos como eram suas infâncias, mudanças que aconteceram na política e nas tecnologias e que elas acompanharam/viveram: conseguiram estabelecer relação, mesmo que baseadas nas memórias individuais, entre temporalidade e tempo vivido (SIMAN, 2008).

Tabela 6 - Respostas da pergunta "c"

c) Os acontecimentos do passado interferem no presente? Como?	
3º ano e.m.	Todos afirmaram que sim. No “melhoramento de algumas técnicas aprendidas alguns anos atrás, a percepção de que muita coisa mudou ao longo da história e como pode ser evitado no presente alguns conflitos passados”; “leis que Getúlio Vargas implantou que estão em vigor até hoje”; “interfere também na própria descoberta de algum país entre outros tantos tipos que interfere”.
6º ano e.f.	Todos concordaram que sim. “Porque a História é feita com muitos acontecimentos do passado, como quem descobriu o Brasil, quando e onde aconteceram as guerras, confrontos, etc.”; “pois sem eles não teríamos o que temos hoje”.
9º ano e.f.	Todos responderam que sim. “Eles são os responsáveis pelo presente, pois é a partir do passado que o presente é formado, ou seja, interfere diretamente. Somos formados a partir disso”; “interferem até no modo de pensar das pessoas sobre diferentes termos”; “por exemplo: a possibilidade de usar táticas de guerra que já foram usadas no passado”.
Egressos	Os três participantes acordaram que sim. “No sentido da política presidencialismo e militarismo”; “os acontecimentos tem muita presença no nosso presente, na forma da sociedade se dividir, organizar, as culturas que ainda cultivamos e nas grandes decisões tomadas por nossos antepassados”; “como as mulheres principalmente que começaram a lutar por seus direitos que eram desprezadas [...] e hoje estas mulheres tem praticamente o mesmo poder dos homens, lutaram e venceram”.

Fonte: construída com base nas informações das respostas na pergunta “c” no instrumento II.

Como podemos verificar nas respostas elencadas na Tabela 6, os doze participantes concordaram que os acontecimentos do passado interferem no presente. Quanto as maneiras que o passado interfere, as respostas demonstraram que os participantes possuem um frágil entendimento de que o passado interfere diretamente na vida cotidiana deles, ou seja, de como o tempo histórico impacta nas relações que eles possuem socialmente, culturalmente, etc. Essa fragilidade de compreensão evidencia a desconexão com o passado que a globalização provocou desde o fim do século XX, conforme aponta Eric Hobsbawm (1995).

Tabela 7 - Respostas da pergunta "d"

d) Você tem ou teve dificuldades para aprender História? Quais?	
3º ano e.m.	Dois participantes responderam que possuem dificuldade. Um porque não gosta da matéria, em função de não gostar de ler e “praticamente história tudo é leitura e conhecimento”. O outro disse que tem “dificuldades de recordar os anos dos acontecimentos e na descrição de imagens com acontecimentos históricos”. O terceiro afirmou que durante o ensino fundamental não, mas no ensino médio sim, porque “são muitos os acontecidos e revoluções isso se torna difícil de se lembrar e ter conhecimento sobre elas”.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

6º ano e.f.	Um participante disse que possui dificuldades, “pois não presto muita atenção e fico conversando um pouco de +”. O outro disse “um pouco, porque são muitas coisas para aprender e decorar. As vezes no caderno ou livro não explicam exatamente o que aconteceu”. O terceiro disse que não tinha dificuldades, “pois eu entendo a matéria porque na leitura consigo refletir e no estudar”.
9º ano e.f.	Dois disseram que não possuem dificuldades: um por ter se “encantado com o conteúdo” e pelo “professor, que deu aula de forma muito interativa, e hoje em dia eu mesma procuro fontes de aprendizado, pois sempre há novas descobertas sendo reveladas” e o outro “pelo fato de os professores usarem diferentes meios de explicações com slides, mapas, livros, atividades”. O terceiro participante escreveu ter dificuldade “para entender e decorar o conteúdo. Acho o conteúdo complexo”.
Egressos	Um disse que não, pois “gostava muito”. Os outros dois participantes disseram que sim, com “as datas e anos” e “dificuldade em memorizar os fatos que ocorreram e as datas, ano, século, até o motivo das guerras”.

Construída com base nas informações das respostas na pergunta “d” no instrumento II.

Em relação a pergunta “d”, oito participantes (66,7% do total) afirmaram ter algum tipo de dificuldade em aprender História. Citamos, entre os apontamentos que esses partícipes fizeram, quais as dificuldades mais comuns: muitos acontecimentos, recordar datas e motivos, dificultando a memorização e “decorar o conteúdo”. Dois participantes citaram a palavra decorar entre suas dificuldades em aprender História. Isso evidencia um gravíssimo problema existente e persistente na didática do docente que conduziu os estudantes a apenas “decorar” os conteúdos da disciplina e também no estudante, que acabou apenas memorizando fatos, datas, acontecimentos e nomes sem atribuir qualquer sentido àquilo, sem conectar com a categoria de tempo histórico, “decorando apenas por decorar”. José Baldissera (2002, p. 88-89), considerando a teoria vigostskyana, afirma que ensinar um conhecimento por ele próprio é impossível, “por exemplo, decorando-o, sem compreendê-lo, repetindo o que o professor disse em sala de aula” e complementa “[eles] não devem ser apreendidos de maneira mecânica, através de um verbalismo vazio de uma simulação de conhecimento que na realidade oculta um vácuo”. Esse ensino inócuo, evidenciado pelas respostas, além de ser uma tarefa dificultosa aos estudantes, não promove a alteração dos esquemas intelectuais, inviabilizando a compreensão da História e sua relação com o sujeito.

Os outros quatro participantes (33,3%) responderam que não tinham dificuldades em aprender História. Para esses, entre os motivos de não encontrarem dificuldades, estariam suas “afinidade” e “gosto” com a matéria e a figura do professor “que deu aula de forma muito interativa” e que usou “diferentes meios de explicações com slides, mapas, livros, atividades”. São considerações sobre os “saberes da docência” que Fernando Seffner (2010) apontava: da posição ativa e proativa do professor em encaminhar e mediar a aprendizagem de maneira envolvente e significativa, que instigam e mobilizam o interesse e gosto do estudante pelo conhecimento histórico complexo e múltiplo.

Tabela 8 - Respostas da pergunta "e"

e) Você faz parte da História? Como?	
3º ano e.m.	Dois afirmaram que sim: “através do ato de votar, democracia” e “sou um ser humano e todos fazem parte dela”. O terceiro participante respondeu diretamente “eu nasci, minhas ações irão fazer parte da minha história”.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

6º ano e.f.	Todos responderam que sim: “Porque todos a sua história de vida, e comigo, claro, não é diferente”. “Pois faço parte da cultura gaúcha”. “na minha família, amigos e tantas outras coisas que fazem parte da minha história de vida e da história de tantos outros”.
9º ano e.f.	Todos concordam que sim: “tudo que eu faço faz parte da história, desde acordar todos os dias até fazer projetos”; “como cidadãos já fazemos parte da história do nosso país”; “a partir do momento que nasci, faço parte da sociedade, como gaúcha, brasileira e outras denominações, interferindo na História e onde vivo”.
Egressos	Dois participantes afirmaram que sim, “sendo bisneta de imigrantes vindos da Europa” e “Porque cada pessoa no momento em que nasce, ela vive em algum local onde ela constrói uma família, constitui bens, e assim vive numa comunidade e lá fica registrada uma história”. A terceira egressa escreveu “acho que sim” e justificou “faço parte da história da minha família, cidade, e dos que me rodeiam”.

Construída com base nas informações das respostas na pergunta “e” no instrumento II.

Por fim, a última pergunta do segundo instrumento questionava os participantes quanto sua compreensão de existência e importância histórica, ou seja, se eles se consideravam parte da História ou não e como. Esse questionamento mobilizava diametralmente a categoria do tempo histórico: necessitava que o sujeito aprendiz tivesse concepção da sua localização temporal e também sua agência sobre a passagem desse tempo e suas consequências históricas – o regime da temporalidade. Seis participantes, mesmo concordando que fazem parte da História, citaram referenciais para se incluírem na História: “cultura gaúcha”, “história do país”, sendo “bisneta de imigrantes vindos da Europa”, “através do ato de votar”, portanto, para se sentirem parte da História sua biografia, atos, experiência, atitudes, crenças não eram suficientes, necessitando estarem inseridos na sua compreensão em algum contexto social-cultural maior para que façam parte da História.

Os outros seis participantes indicaram que com seu nascimento, “ser humano” e ter “sua história” eram pertencentes natos à História. “Tudo que eu faço faz parte da história, desde acordar todos os dias até fazer projetos”, “todos tem sua história de vida, e comigo, claro, não é diferente”. Estes participantes entendem fazer parte da História através de sua existência, mas sem referirem-se que essa existência pertence a um tempo histórico. Podemos interpretar, de modo geral, que as respostas demonstraram que todos os participantes se consideravam parte da História, mesmo que de forma imprecisa e confusa, sem se referirem com a compreensão de que suas passagens de vida fazem parte de um tempo histórico, de um período e que suas experiências enquanto humanos são intrínsecas a essa própria História, suas permanências e descontinuidades.

Considerações finais

A experiência relatada neste estudo reafirma a centralidade da categoria do tempo histórico na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento do pensamento intelectual dos estudantes. Os resultados evidenciaram desafios recorrentes na aprendizagem da temporalidade histórica, como a dificuldade de interpretar imagens, situar eventos no tempo, estabelecer conexões entre passado e presente e sobretudo, na dificuldade em operacionalizar a categoria de tempo histórico para se compreenderem parte do regime de historicidade. Essas dificuldades refletem a necessidade de estratégias didáticas que promovam não apenas a memorização de fatos, mas a compreensão das dinâmicas da temporalidade e, portanto, a construção do conceito de tempo histórico.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Além disso, essa vivência foi fundamental para a formação docente em História, pois permitiu um contato direto com a realidade escolar e seus desafios, possibilitando refletir sobre a constituição dos “saberes da docência”, centralmente a importância do tempo histórico na construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, compreender o ensino de História como uma oportunidade de formação crítica e reflexiva de indivíduos é essencial.

Dessa forma, este estudo reforça a importância de experiências práticas na formação docente, essencialmente na História. Já que ela permite que o licenciado possa problematizar, investigar, analisar e interpretar questões de ordem metodológica e teórica, face a seu campo de atuação em sala de aula. Além disso, podemos apontar, partindo da atividade prática realizada e das reflexões sobre o fazer docente que a adoção de abordagens metodológicas que incentivam a construção ativa do conhecimento histórico, apoiada na construção de conceitos científicos, possibilita que os estudantes se reconheçam como sujeitos da História. Ao articular teoria e prática, a experiência contribuiu para a formação de um professor mais preparado para lidar com as complexidades do ensino de História, reafirmando a necessidade de um ensino que dialogue com a realidade e promova consciência histórica.

Referências

BALDISSERA, José A. Conhecimento, conceitos, aprendizagem e História. In: PADRÓS, Enrique S. (Org.). *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002. p. 81-91.

BALDISSERA, José A. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Vera L. M. et al (Orgs.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 247-265.

BARÃO, Vanderlise M.; FRAGA, Gerson W. O nativo e a nação: a formação da nacionalidade brasileira e a figura do índio integrado. In: BARROSO, Vera L. M. et al (Orgs.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 135-150.

CAIMI, Flávia E. Os caminhos da história como disciplina escolar: situando algumas questões. In: CAIMI, Flávia E. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001. p. 27-44.

HOBSBAWM, Eric. A Era dos extremos. *O breve século XX. 1914- 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando; GIL, Carmem Z.; MEINERZ, Carla. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994.

ROCHA, Aristeu C. Os conceitos e a mediação no processo ensino e aprendizagem em história. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 96-112, jul./ dez. 2015.

SCALDAFERRI, Dilma C. M. Concepções de tempo e ensino de história. *História & Ensino*. Londrina, v. 14, p. 53-70, ago. 2008.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera L. M. et al (Orgs.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 213-229.

SIMAN, Lana M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. S.; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 109-143.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jéferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Notas de autoria

Vítor Mateus Viebrantz. Mestre e doutorando em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: 171405@upf.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

VIEBRANTZ, Vítor Mateus. O tempo histórico como categoria central na construção do conhecimento histórico: experiência prática e reflexão docente na graduação em História. *Sæculum – Revista de História*, v. 30, n. 52, p. 49-68, 2025.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 10/02/2025

Aceito em 25/07/2025



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](#)

Manuais, disciplinas e historiografia: o caso da introdução ao estudo da história (IEH) de João Wilson Mendes Melo¹

Manuals, Disciplines e Historiography: The case of introduction to the study of history from João Wilson Mendes Melo

Matheus Oliveira da Silva



<https://orcid.org/0000-0002-5928-6977>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo: O artigo analisa a concepção de *Introdução ao Estudo da História* formulada por João Wilson Mendes Melo, professor do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a partir do exame de seu manual homônimo e de programas de disciplinas introdutórias entre as décadas de 1960 e 1970. Para isso, mobilizam-se como fontes o próprio manual e programas de disciplinas introdutórias da época, com as quais manuais do tipo guardavam estreita relação. A análise evidencia que o manual reafirma uma concepção filosófica de história, sustentada na crítica documental e no método, ou seja, apresenta a história como um terreno de certezas. Somando isso à comparação com os programas, isso se traduz no fato de que a disciplina *Introdução ao Estudo da História* funcionou como espaço de preservação de tal concepção filosófica da história como um modelo formativo, mesmo quando o campo se diversificava nos anos 1970 e 1980.

Palavras-Chave: Introdução ao estudo da história. João Wilson Mendes Melo. Manual.

Abstract: This article examines the conception of Introduction to the Study of History developed by João Wilson Mendes Melo, a professor in the History program at the Federal University of Rio Grande do Norte, through an analysis of his eponymous manual and the syllabi of introductory courses from the 1960s and 1970s. The study draws on the manual itself and on contemporary course programs, with which such manuals maintained a close and reciprocal relationship. The analysis reveals that the manual reaffirms a fundamentally philosophical and normative conception of history, grounded in documentary criticism and methodological rigor, presenting history as a field of stable certainties. When considered alongside the syllabi, this evidence demonstrates that the Introduction to the Study of History

¹ Este texto é fruto da dissertação de mestrado “Saberes da disciplina, saberes da profissionalização: uma leitura sobre a institucionalização da História por meio de Introdução ao Estudo da História na Faculdade de Filosofia de Natal (1963-1968)”, defendida em 2023 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH/UFRN). Nela, a análise do manual tinha como objetivo compreender que vínculos ele estabeleceria em relação à disciplina de mesmo nome, implementada em 1963 no curso de História da então Faculdade de Filosofia de Natal. Aqui, além de outro objetivo, me utilizo de uma versão do manual que não fora trabalhada na dissertação, que foi a 2ª edição, e outras fontes, como uma entrevista do ex-professor João Wilson Mendes Melo e programas de disciplinas dos anos 1960, 1970 e 1980, que não estavam no escopo de fontes trabalhadas na dissertação. Por fim, a relação entre a publicação do manual e as mudanças ocorridas em algumas disciplinas introdutórias de outras instituições, a manutenção de perspectiva formativa pautada em elementos filosóficos taxados como pertencentes ao século XIX, em face de determinadas mudanças dentro do campo, não foi algo abordado na dissertação. É, na verdade, uma fração de uma ideia maior que está em desenvolvimento no momento, em pesquisa de doutorado.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

course operated as a space for the preservation of this formative model of historical knowledge, even as the broader historiographical field in Brazil began to diversify throughout the 1970s and 1980s.

Keywords: Introduction to the Study of History. João Wilson Mendes Melo. Manual.

O objetivo deste texto é delimitar a concepção de introdução à história², estabelecida pelo ex-professor do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)³, João Wilson Mendes Melo⁴, em seu manual⁵, “Introdução ao estudo da história”, e situá-la historicamente em relação às configurações que algumas disciplinas introdutórias foram assumindo entre as décadas de 1960 e 1970. Na prática, isso se traduz não apenas em desvelar os conteúdos de sua brochura, mas também estabelecer relações entre eles e uma parte da tradição manualística e disciplinar, que caracterizou aquilo que se reconhece como os períodos da institucionalização e profissionalização da História, na Europa pela circulação de manuais de teoria e metodologia, e no Brasil pelo papel dos cursos superiores de História.

Essa problemática origina-se, como se verá, do fato de que havia, não só para os anos 1980, mas também para décadas anteriores, uma forma mais ou menos definida de como organizar esse saber, fosse em disciplinas acadêmicas, fosse em manuais de ensino. Assim, entende-se aqui como pertencentes à tarefa de “estruturar” questões como: quais conteúdos foram selecionados? Como foram dispostos? Quais diálogos estabelecem entre si? Qual a bibliografia mobilizada? Quais características discursivas podem ser identificadas?

Para tanto, utilizo a metodologia da *análise de conteúdo*, que, segundo Bardin (2016), consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrições de conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem (BARDIN, 2016, p. 42).

² No decorrer do texto, utilizarei, além do próprio nome da disciplina, abreviações como “IEH” ou apenas “Introdução”. Também utilizarei o termo “disciplina” ao invés de “cadeira” quando me referir a ela em momentos anteriores à reforma universitária de 1968, apenas para fins de padronização.

³ O curso de História que hoje pertence à Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi legalmente criado em 1956, por meio do Decreto 49.573 e reconhecido em 1959 através do Decreto n. 46.868. À época, o curso fazia parte da Faculdade de Filosofia de Natal, fundada em 1955. Em 1958 ela foi incorporada à Universidade do Rio Grande do Norte como instituição agregada, a qual foi, em 1960, federalizada. Em 1968 os cursos e docentes da Faculdade foram integrados à Faculdade de Educação pelo Decreto 62.380, o que simbolizou sua federalização. Para saber mais, ver: Nobre (2023), Oliveira e Souza (2020) e Silva (2023).

⁴ João Wilson Mendes Melo nasceu em Mossoró/RN, em 3 de julho de 1921, e faleceu em 19 de maio de 2020, em Natal/RN. Em 1950 graduou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Alagoas, mas em 1958 inicia sua carreira como professor de História em nível superior na Faculdade de Filosofia de Natal. Vivenciou a estadualização e federalização da instituição, da qual se aposentou em 1988. Ao longo de sua trajetória na UFRN, também ocupou cargos como pró-reitor de assuntos estudantis (1975-1979). No âmbito estadual, também foi, em 1962, nomeado para o Conselho Estadual de Educação. Foi ainda sócio do IHGRN e ocupante da cadeira n. 25 da Academia Norte-Riograndense de Letras. Em 2018 recebeu da UFRN o título de professor emérito. Foi ainda escritor, ensaísta e jornalista, tendo publicado diversas outras obras como “A Cidade e o Trampolim” e “As Leituras e a Viagem”.

⁵ Ao longo do texto, “Manual” será uma referência a manuais de teoria e metodologia da história.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Cumpra-se a tarefa aqui proposta por meio de dois momentos: primeiro, traço uma breve discussão acerca da categoria “manual” e, em seguida, apresento a análise do manual. Além disso, situo este texto no que compreendo como história do ensino superior de história, ou seja, um conjunto de estudos que se dedicam a historicizar elementos do referido nível dentro dos cursos superiores no país, tais como fundação e institucionalização de cursos, currículos, disciplinas, trajetórias de professores e alunos, entre outros. Assim, trazer para esse *hall* de temas o estudo dos manuais é também uma tentativa de ampliar o horizonte de investigações possíveis para além de outros campos, como a história da historiografia e/ou a teoria da história. Trata-se, então, de evidenciar o lugar de onde partem estes artefatos e natureza desses lugares, a saber, a universidade, o ensino e a formação de profissionais.

Manuais de introdução, disciplinas e historiografia

Na historiografia, estudos vinculados a objetos que carregam o termo “manual” estão normalmente voltados para impressos de autores europeus dos séculos XIX e XX, período reconhecido como o da institucionalização e profissionalização da História, e que tratam de questões relativas ao domínio do que atualmente reconhecemos como Teoria da História e suas variáveis, como método histórico, filosofia da história e/ou historiografia, por exemplo⁶.

Recentes estudos têm lançado luz sobre esses artefatos, como é o caso de Freitas (2021, p. 44-57)⁷, que ao analisar um conjunto de manuais de teoria e metodologia da história, produzidos na Europa e na América entre 1870 e 1930⁸, demonstrou que eles foram concebidos a partir de (ou projetados para) aulas de História ministradas em diversas instituições de ensino superior e que tinham como objetivo formar profissionais que lidariam diretamente com representações do passado, incluindo professores de História para o ensino secundário, bibliotecários, arquivistas e paleógrafos.

De modo geral, esses impressos visavam informar, instruir ou demonstrar ideias de História, regras e princípios e elevar a História ao status de ciência, utilizando-se muitas vezes de conhecimentos da lógica e das ciências da natureza para tal.

Todavia, a conclusão do autor é que, para o período mencionado, não se pode falar em “manual” como singular-coletivo, dado que os escritores da época usavam uma multiplicidade de termos para se referir a esses impressos e as finalidades de escrita e recepção deles era consideravelmente heterogênea.

É dentro das finalidades propostas pelo autor que podemos demarcar as introduções à história. Quem exemplifica isso é Furtado Filho (2017, p. 180)⁹, que emprega sobre um

⁶ Faço esta distinção em virtude da pluralidade de sentidos que o termo pode assumir em diferentes campos de pesquisa. No ensino de história, por exemplo, ainda temos “manual” como uma referência aos livros didáticos e/ou manuais do professor.

⁷ Utilizo aqui o livro fruto de sua tese de doutoramento, defendida em 2019. Ver: Freitas (2021).

⁸ Figuram no *corpus* do autor nomes como os de J. G. Droysen, Ernst Bernheim, Karl Lamprecht, Langlois e Seignobos, Gabriel Monod, Francisco Isoldi, entre outros. No total, são 50 impressos.

⁹ Parte significativa dos autores de manuais arrolados em seu texto também foram analisados por Freitas (2021), mas claro, sob outra perspectiva. As diferenças se fazem sentir em nomes como Joseph Hours (1896-1963), Henri-Irénée Marrou (1904-1977), Ciro Flamarion Cardoso (1942-2013) e Vavy Pacheco Borges. Essa distinção recai, como dito, nos objetivos de cada autor e em seus recortes temporais, que como se percebe, no caso de Furtado Filho (2017), ultrapassa a primeira metade do século XX.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

corpus menor de 12 títulos¹⁰, e temporalmente mais amplo (do final do século XIX até o final do século XX, no Brasil e na Europa), a noção de “manuais de iniciação aos estudos históricos”, elencando aqueles que “tiveram repercussão na formação brasileira de historiadores profissionais”, atribuindo a eles, pelas vias do uso e da apropriação, a dimensão do singular-coletivo, reforçada a partir de um padrão de organização interna:

Primeiramente, havia os esforços de definição: O que é História? O que é fato histórico? Seguiam-se as tentativas de situar o métier: É uma Arte? Uma Ciência? Uma Moral? Depois, vinham as seções dedicadas às interfaces com as ditas “disciplinas auxiliares” e aos procedimentos de crítica de autenticidade e autoridade dos documentos [...]. Frequentemente, o padrão de cientificidade ao qual tais manuais desejavam responder (ou se adequar) era o das chamadas ciências naturais (FURTADO FILHO, 2017, p. 181).

A identificação desse padrão tem, como dito, fundamento em um modelo de validade pautado nas ciências naturais e dialoga diretamente com o diagnóstico realizado por Freitas (2021) no que diz respeito ao uso de fundamentos lógicos para o estabelecimento da cientificidade da história.

Esses manuais têm uma relação íntima com as cadeiras e com disciplinas de mesma natureza, instituídas em diferentes lugares e momentos. Alguns deles resultam do registro das aulas de seu autor, quando elas eram conferências e preleções, também quando a história ainda passava pelo processo de institucionalização, fosse na Europa, fosse no Brasil dos séculos XIX e XX; ao passo que outros já foram publicados em um contexto no qual a cátedra e, posteriormente, a disciplina, ou seja, a institucionalização, já estavam consolidados ou em vias de tal.

No caso do Brasil especificamente, os programas das introduções – disciplinas que começam a surgir de forma mais sistemática e sob essa designação nos anos 1950 – ilustram bem isso. No curso da Faculdade de Filosofia de Natal, por exemplo, o programa de 1963, não por coincidência, é um espelho do manual aqui estudado. Nele encontramos exatamente tópicos que versam sobre a definição de história, o fato histórico, as ciências auxiliares, entre outros. Poderíamos inclusive sugerir que é exatamente nos anos 1960 que encontramos a maior parte das disciplinas introdutórias, cujos assuntos se baseiam ou foram baseados em manuais – em sua maioria estrangeiros – de teoria, introdução, metodologia e historiografia.

Essa organização interna atravessou os anos 1960, 1970 e 1980. No programa de 1968 do curso da Universidade Federal de Goiás, embora já com temas como “historiografia” e “historiografia brasileira”, encontramos tópicos como “História: conceito e definições”, “as ciências auxiliares da história” ou “as divisões da matéria histórica”.

No programa do curso da Universidade Federal da Paraíba, destinado à turma de 1972, tem-se “Origem e evolução da palavra história”, “a heurística”, “as ciências auxiliares da história”, “a história como filosofia”, entre outros. Já na disciplina de Introdução da

¹⁰ Introducción al Estudio de la Historia (Ernst Berheim); Introducción al Estudio de la Historia (Wilhelm Bauer); Introdução aos Estudos Históricos (Charles Langlois e Charles Seignobos); Apologia da História. Ou o Ofício de Historiador (Marc Bloch); Introdução à história (Louis Halphen); O valor da história (Joseph Hours), Henri-Irénée Marrou (Do conhecimento histórico); Iniciação ao Estudo da História (Henry Steele Commager); O que é história (Vavy Pacheco Borges); Uma Introdução à História (Ciro Flamarion S. Cardoso); Uma iniciação ao Estudo de História (José Pedro Espósel); e Método, Teoria, Historiografia e Pesquisa, Disciplinas Universitárias (José Honório Rodrigues).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, de 1981, se constata, além dos já mencionados nos programas anteriores, “o fato histórico”, “a historicidade do documento” e “a noção de causa”, por exemplo¹¹. Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em seu programa de 1980, temos “as ciências auxiliares da história”; e na Universidade Federal de Santa Catarina, no programa de 1981, a “heurística”, a “crítica interna” e a “crítica externa”.

Nas disciplinas de Introdução dos anos 1980, aliás, período em que fora publicado o manual de João Wilson, ainda circulavam por elas títulos de estrutura semelhante. Na bibliografia do programa de 1981 do curso da Universidade Federal de Sergipe, estão listadas obras como “Introdução aos estudos históricos”, de Jean Besselar; “Introducción al estudio de la historia”, de Guillermo Bauer; e “Estudio de la historia”, de Bernheim. Os títulos de Bauer e Bernheim reaparecem no programa da Universidade Federal da Paraíba, que ainda conta com “Introdução aos estudos históricos”, de Langois e Seignobos e “Iniciação aos estudos históricos”, de Jean Glénisson. Este último, aliás, ao lado de “Introdução à história”, de Marc Bloch, é um dos manuais mais comuns nas bibliografias no início dos anos 1980¹².

Isso não significa, no entanto, que os programas se concentrassem unicamente nos temas desses manuais, afinal, além desse tipo de documentação não nos permitir acessar as práticas em sala de aula, ele abrange uma diversidade de temas que vão da filosofia da história à historiografia, passando ainda por métodos de pesquisa. No caso da Universidade Federal do Paraná, por exemplo, o programa de 1981 de “Introdução à História I” tratava, dentre outros temas, da “historiografia brasileira do século XIX” e do “marxismo e sua influência”, enquanto “Introdução à História II” abordava as “perspectivas braudelianas da história” e da “historiografia brasileira na atualidade”.

É preciso considerar, por exemplo, que no caso brasileiro, os manuais oriundos da década de 1970 em diante apresentam arranjos internos que se diferenciavam do apresentado por Furtado Filho (2017) e, conseqüentemente, de textos que habitualmente apareciam nos programas de disciplinas introdutórias (e filosofia da história) que circulavam nos cursos de graduação de décadas anteriores aos anos 1980¹³ - em Cardoso (1981) e Borges (1980), por exemplo, se pode flagrar uma disposição e nomeação dos assuntos e abordagens diferentes. Embora ainda partilhem de assuntos comuns, como a definição do que é e a cientificidade da história, a perspectiva de uma compreensão total do passado, uma finalidade da história ou uma compreensão da essência das coisas, como dos fatos e dos documentos, não era mais a tônica.

Isso se explica por uma série de fatores, como o afastamento da filosofia da história; a consolidação dos programas de pós-graduação; a conformação do campo historiográfico; ou o fato de que nos anos 1980, já se tinha de modo mais consolidado disciplinas que tratavam de questões relativas à pesquisa, diferentemente dos anos 1960, por exemplo, período correspondente à institucionalização massiva dos cursos de história em nível superior (SILVA, 2024; VASCONCELOS, 2007). De certa maneira, aquela comunidade que estava tentando se compreender em novos espaços como a universidade e com novas

¹¹ Ver: PETERSEN (1983).

¹² Estes dados foram obtidos através de uma análise quantitativa das bibliografias dos programas de IEH disponíveis em Petersen (1983) e que foi desenvolvida para este artigo. No total, foi possível realizar tal procedimento em nove documentos (esta foi a quantidade daqueles que, junto a suas ementas, anexaram suas respectivas literaturas), sendo eles correspondentes às seguintes universidades: UNISINOS, UFRN, PUC/RJ, UFPR, UFSC, PUC/SP, UFS e UFPB.

¹³ Me refiro aqui aos clássicos de Bauer (1952), Glénisson (1961) e Rodrigues (1949).



estruturas – didáticas, administrativas e legais – foi se consolidando e permitindo que novas preocupações surgissem em seu interior.

A memória sobre o ensino superior de história, e do campo histórico de modo geral, caminhou, inclusive, por essa vertente, ou seja, a da constante modernização, a da constante especialização e refino de suas bases epistemológicas, ainda quando se utilizando da crise como paradigma motor de tais mudanças (FRANZINI, GONTIJO, 2016; SANTOS, 2018; DE JESUS, 2020).

Assim a escrita de livros que apontavam para a história não mais como um campo de essências e certezas, mas sim de conflitos, de interesses, de diferentes sujeitos que não mais os “grandes homens” ou as elites, de uma meta-reflexão e de ensinamentos, foram dando a tônica da comunidade – neste sentido, podemos lembrar da nova história, da (história da) historiografia ou da história social, por exemplo.

Nesse cenário de mudanças, coexistiam, contudo, práticas e experiências que seguiam outros caminhos, como é o caso de João Wilson Mendes Melo, cuja carreira como professor na UFRN teve início na Faculdade de Filosofia de Natal, onde atuou como docente curso de História entre 1957 e 1988, mais especificamente nas cadeiras de história antiga e medieval, posição que ocupou até 1962, quando repassou os cargos a dois de seus ex-alunos e assumiu a recém-criada disciplina de Introdução.

O autor pertencia originalmente a uma geração de docentes tidos como fundadores do curso, havendo inclusive sobre ele o estabelecimento de uma memória que o elegeu como seu primeiro professor¹⁴ e o primeiro a ministrar uma aula em ensino superior no estado. Parte dessa memória é constituída pela sua iniciativa em implementar a cadeira de introdução ao estudo da história, pela qual foi responsável a partir de 1963¹⁵ (SILVA, 2023, p.67).

Nos anos 1980 surgiu na UFRN a coleção “Textos acadêmicos”, que publicava livros de professores de diferentes áreas da instituição, como dissertações e monografias, entre outros. Essa ação era promovida pela pró-reitoria para assuntos de extensão universitária – unidade que não existe mais sob esta designação – a partir de um “programa de estímulo ao trabalho intelectual”. Segundo a própria coleção,

A universidade Federal do Rio Grande do Norte mantém um programa de estímulo ao trabalho intelectual que nasceu da necessidade de valorizar e difundir a produção intelectual, acadêmica. Consiste, basicamente, na reunião de todas as dissertações, teses e monografias elaboradas por Professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, num espaço físico a que denominamos “Banco de Estudos Universitários” e que serve como fonte de consulta à toda comunidade acadêmica (MELO, 1982).

¹⁴ Começou sua carreira na então faculdade de filosofia de Natal, lecionando história da antiguidade e da idade média.

¹⁵ Não foi possível determinar com exatidão até quando permaneceu como professora da disciplina. Sabe-se, porém, que a partir de 1968 exerceu diferentes funções administrativas na UFRN (GALVÃO, 2018). Além disso, parte da memória estabelecida sobre João Wilson Mendes Melo veio de depoimentos/entrevistas que ele concedeu ao longo da carreira, nas quais afirmou que a ideia de implementar a disciplina surgiu de sua análise individual sobre o curso onde estava inserido. Contudo, sabe-se que ele esteve presente no I Simpósio de Professores Universitários, em 1961, quando se debateu, dentre outras coisas, questões relativas à implementação de Introdução. No ano seguinte, em 1962, o recém-fundado Conselho Federal de Educação publicara o parecer 377, que padronizou os currículos dos cursos superiores de história, tornando a disciplina obrigatória. Além disso, sabe-se que outros cursos no país já a possuíam desde os anos 1950.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

O projeto tinha como intenção conferir à produção acadêmica outros sentidos e significados a partir de sua circulação. Assim, eram selecionados trabalhos considerados significativos em suas respectivas áreas e, no caso da história, podemos citar alguns como “A revolução de 1930 no Rio Grande do Norte: 1930-1934”, de Marlene da Silva Mariz; ou “A mão-de-obra e o sistema fundiário em “cultura e opulência no Brasil por suas drogas e minas”” de Wicliffe de Andrade Costa.

Neste contexto, em fevereiro de 1982 foi publicada, de autoria João Wilson Mendes Melo, a primeira edição do livro “Introdução ao estudo da história”¹⁶, resultado de sua experiência como docente – em entrevista concedida em 2005 ao programa “Memória viva”¹⁷, da televisão universitária da UFRN (TVU), ao comentar sobre a experiência de escrita, afirmou o autor que “com o passar do tempo” passou “a escrever as aulas e publiquei uma introdução ao estudo da história” (MELO, 2005)¹⁸.

O título foi publicado no segundo ano do projeto sob o número 172 da coleção, possuindo 218 páginas e ainda ganhou outras três edições (1984, 1988 e 1998), porém não mais vinculadas ao projeto universitário “Textos acadêmicos”. Não é aqui minha intenção fazer uma comparação entre elas, mas, de modo geral, o que se pode constatar é que a cada publicação os livros ganhavam algum tipo de atualização – um capítulo novo; mudava-se o título e/ou a ordem de algum tópico. Nas palavras do próprio autor:

O livro já está na quarta edição [...] e a cada edição eu acrescento um capítulo novo, dada a evolução do estudo [da] história, que passou de ser uma história factual, só o fato, a data etc. para ser uma história de resultados, o legado de cada país, né? Uma história de resultados, aquilo que realmente o povo soube fixar, e não o nome do seu general, a data de não sei o que... Isso entra no século [...] então eu tô [incompreensível] com essa fase de estudo, que está sempre em evolução, sobretudo pelos professores franceses da escola dos annales. Eu me atualizei muito com a escola dos annales, consegui muitos livros deles e escrevi essa introdução ao estudo da história que está aí (MELO, 2005).

Há de se considerar que as edições testemunham momentos distintos. O livro, que é concebido como um projeto de divulgação, ganha com o passar do tempo outra finalidade, a saber, o preparo dos alunos de graduação. Não se quer dizer que ele não pudesse ou não tivesse também tal finalidade, mas na terceira edição, lemos que:

Este livro é uma contribuição às tarefas escolares dos alunos universitários de história. Desejamos indicar temas para uma formação introdutória, demonstrando o conteúdo de cada um, numa iniciação que se completará com a busca de conhecimentos nas obras constantes da bibliografia apontada e que nos orientaram e influenciaram (MELO, 1988, p. 9).

¹⁶ Esta versão não foi trabalhada na dissertação.

¹⁷ Inaugurado em 1980 com objetivo de entrevistar “figuras de destaque na vida social, política, econômica e cultural do Rio Grande do Norte, visando à fixação das matrizes do pensamento de cada um” (CALADO; MELO; 2018, p. 554). Foi uma iniciativa do então reitor Diógenes da Cunha Lima Filho.

¹⁸ Outras marcas dessas correspondências podem ser identificadas na similaridade entre os assuntos do primeiro programa da disciplina de Introdução, de 1963, e os do livro; e o fato de que o primeiro capítulo possui uma nota de rodapé, na qual o autor afirma que aquele texto, especificamente, fora fruto de uma conferência por ele proferida na faculdade de filosofia, em 1963.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Essa mudança de perspectiva guardava a simbologia da despedida de seu autor, uma vez que, publicado em 1988, coincidiu com o momento de sua aposentadoria e com as comemorações dos 30 anos do curso de História¹⁹, o que pode ser atestado pelas palavras do autor:

é, enfim, este trabalho o único meio que encontramos de permanecer por mais tempo nas classes, de não nos ausentarmos inteiramente de tantas convivências gratas que se multiplicam a cada ano, renovando-nos no contato da sua juventude e das novas amizades (MELO, 1988, p. 9).

Já a edição de 1998 sugere uma rememoração aos 10 anos da aposentadoria de João Wilson, já que estamos a falar de um indivíduo que teve uma forte inserção em sua instituição, tendo pertencido a um quadro de professores muito simbólico e de ter atuado política e administrativamente não só dentro do curso, mas também na própria UFRN.

Retornando à primeira edição, objeto deste texto, ela conta com 17 capítulos²⁰, os quais se caracterizam por desenvolver pequenas lições de história – alguns poucos capítulos contam com um número próximo a 20, e a maior parte entre 8 e 15 páginas; e todos eles são divididos em subitens, cada qual com uma média de 1 a 3 páginas. Elas têm como marca a definição de seus respectivos temas; estão repletas de exemplos, em sua maioria organizados a partir do modelo quadripartite; citam referências bibliográficas; e apresentam uma linguagem propositiva, em algumas passagens quase como textos injuntivos.

Outrossim, a própria escrita do autor é uma evidência para o que se acaba de apontar, uma vez que ela tenta expressar certo grau de precisão no que diz respeito à conceituação (dizer o que é; o que aborda; o que se compreende em/a partir de cada tema) e instrução (orientar quanto a como se deve entender/operacionalizar determinadas práticas e ideias) no trato com os temas.

Ao longo de todo o manual, encontram-se diversos parágrafos que se iniciam por afirmações bastante taxativas. O que de certa forma em um primeiro momento se entenderia como uma tese e/ou tópico frasal (e com isso poderíamos afirmar que o texto nada mais seria do que apenas um texto bem escrito), aqui é tencionado para se perceber uma preocupação instrutiva. Em dado momento, por exemplo, ao discorrer sobre os fatos, diz João Wilson que a eles “o adjetivo ‘histórico’ será acrescido ao fato, se as consequências forem sensíveis ao homem que está, pois, engajado num encadeamento” (MELO, 1982, p. 123).

Os exemplos seguem: ao ocupar-se das causas dos fatos históricos, no item 5.1, “a causa primeira”, se anuncia que “a filosofia cristã, sobretudo, responde que é Deus” [a principal explicação para os fatos históricos] (Melo, 1982, p. 31)²¹, ou seja, sem hesitações, o leitor deve partir de tal premissa. Já ao discorrer sobre o ensino da história, João Wilson

¹⁹ Sobre os marcos temporais do curso de História da UFRN, ver: Oliveira e Souza (2020).

²⁰ I – Introdução; II – Evolução do conceito de História; III – Objeto e conteúdo da História; IV – Caráter científico da História; V – Etapas do desenvolvimento da História; VI – Considerações antigas e modernas sobre o tempo na História; VII – Periodização; VIII – As determinantes geográficas da História; IX – A erudição e a autenticidade da História; X – História e pesquisa; XI – Filosofia da História; XII – O historiador e o testemunho; XIII – O historiador e a história como arte e como ciência; XIV – A escola francesa ou dos “Annales”; XV – O problema da operacionalidade da História; XVI – Visão contemporânea da História e a compreensão do mundo pelo historiador; XVII – Final.

²¹ João Wilson seguia os preceitos da religião cristã católica, no entanto, este aspecto de sua vida e sua relação mais profunda com seus posicionamentos como professor de Introdução não foram aqui abordados, pois merecem maiores investigações, especialmente no que diz respeito a fontes que possam lançar luz a respeito disso.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

afirma que “o conteúdo histórico no ensino deve ser mesclado de um dos métodos básicos com outros, em vista do grau de aprendizado em que se ministram aulas” (Melo, 1982, p. 53). E, por fim, quando explica qual é o objeto da história, é taxativo na primeira linha do primeiro parágrafo do terceiro capítulo: “O objeto da história é o homem” (MELO, 1982, p. 44). Portanto, verbos como “dever”, “precisar”, “ser”, “ter”, entre outros, se tornaram indicativos da maneira como se estabelece uma linguagem introdutória no manual²².

Diretamente relacionado a isso estão as diversas passagens nas quais João Wilson apresenta definições de conceitos. Ao explicitar o que é História, afirma: “[...] preferimos fixar o seguinte conceito: História é o estudo sobretudo dos atos humanos, individuais ou coletivos, ocorridos no tempo e no espaço, no seu desenvolvimento e encadeamento causal visando a compreender o homem para influir no seu destino” (MELO, 1982, p. 42). Outro momento representativo de tal característica é quando, ao definir o termo heurística, afirma:

Todos os estudos e considerações, desde a tarefa que se impuseram os colecionadores às técnicas de investigação e de crítica, ao estudo atual da pesquisa histórica, podemos designar sob a denominação de heurística. Ela é, pois, o conhecimento das fontes, ou, por outra forma seu estudo e classificação (MELO, 1982, p. 127).

Os trechos – das afirmações quase que injuntivas até as definições conceituais – atribuem a tarefa de introduzir clareza e objetividade: sintetizar, definir, apontar caminhos, estabelecer interdições, constituir bibliográfica de referência, entre outros atributos.

Outra marca da escrita é a utilização de determinados esquemas lógicos, o que, neste caso, liga-se com uma certa ontologia do autor. Ao defender o caráter científico da história, por exemplo, João Wilson afirma:

Os opositores a essa ideia moderna, apontando a vulnerabilidade das ações humanas, afirmam que a História nunca poderá formular leis, pois os fatos estão sujeitos a alteração pelo pensamento e pela ação dos homens, mutáveis conforme a sua natureza, o seu ambiente, o meio físico em que vivem etc. Isso seria verdadeiro se considerássemos apenas uma História narrativa ou pragmática. Mas, se consideramos uma História que é processo de investigação, especulação, triagem do que está comprovado o desprezo do puramente lendário; História que verifica o encadeamento dos fatos, que faz comparações e somente afirma o que não é passível de dúvida, teria, indiscutivelmente, um caráter científico (MELO, 1982, p. 61).

No trecho, vemos como a relação premissa-realização é fundamental para se sustentar a ideia daquilo que é científico. Esta, como dito, é uma marca que percorre os capítulos do livro. Em outra passagem, observamos o mesmo esquema: “sendo o homem o objeto da história, para observá-lo no passado temos que analisar os fatos em que ele está envolvido” (Melo, 1982, p. 116), em que “sendo” e “temos que” corresponderiam a “se... logo”.

Ademais, há uma maneira como o autor parece tentar “interferir” em nossa leitura, sempre por meio de questionamentos, seja como forma de introduzir os tópicos, seja para

²² Trato isso, ainda, sob a hipótese de que tais afirmações poderiam guardar alguma relação com suas aulas escritas – muito provavelmente com suas anotações, as quais podem ter sido escritas em tópicos, cuja natureza aponta justamente para essa objetividade.



apresentar uma ideia. O livro, aliás, é inaugurado sob essas condições. Se questiona seu autor no primeiro capítulo: “Por que estudarmos hoje as coisas do passado, quando não podemos sequer satisfazer as curiosidades pelas coisas que nos cercam, por aquelas com as quais estamos em contato todos os dias e que são de interesse imediato?” (Melo, 1982, p. 4). A indagação resulta na ideia de que um pensamento assim organizado é testemunha de uma mentalidade de uma época marcada pela economia e pela técnica.

Outra importante constatação a se ressaltar aqui diz respeito à presença de outras referências que permeiam o livro do ex-professor potiguar, tais como “citar” de Jean Glénisson ou “Teoria da História do Brasil”, de José Honório Rodrigues. Mais do que apenas figurar na lista de referências ao final do livro, aspectos dessas obras podem ser flagrados na própria do tecitura do texto, fato que não se dá por acaso.

Em primeiro lugar, vale lembrar que esses eram os nomes que constavam na bibliografia do programa da cadeira de Introdução em 1963. Como se demonstrou em Silva (2023), os programas de Introdução foram constituídos a partir da reunião de temas/tópicos de tais referências. Logo, é isso que provavelmente explica o fato de a obra resguardar uma composição tão marcada por esses autores²³. Assim, programa e manual foram compostos com base na aglutinação de tópicos, cuja natureza perpassaria aspectos que iriam das questões metodológicas à filosofia da história²⁴.

Em segundo lugar, durante as décadas de 1950 e 1980, eram poucas as produções cujas preocupações fossem compatíveis com a elaboração de sínteses ou diretrizes quanto a uma introdução à história, o que somado à concepção objetiva de História que o autor possuía, resultou no fato de que, por exemplo, a maior da bibliografia listada por João Wilson é composta por títulos que remente à filosofia da história.

Por fim, e talvez o mais significativo, esses poucos escritos não podem ser vistos apenas como respostas a uma carência que se anunciava à época, a qual consistia no frágil preparo teórico e metodológico dos historiadores em formação nos cursos superiores. Títulos como os de Rodrigues (1949), Besselar (1957) e Glénisson (1961) funcionaram, também, como projetos de afirmação e veiculação de uma matriz de introdução. A despeito de suas diferenças, elas encontraram recepção em João Wilson, na medida em que compactuam sua premissa de entender, organizar e apresentar a história como uma certeza.

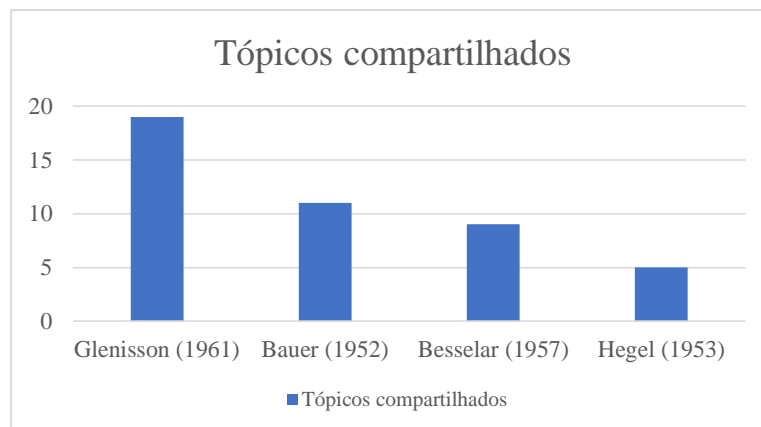
De forma quantitativa, isto se demonstra da seguinte maneira:

²³ O que não significa que ao menos Glénisson – e José Honório Rodrigues, que embora não quantificado aqui, serviu como referência a João Wilson – não figurasse nas disciplinas introdutórias nos anos 1980.

²⁴ Ao enfatizar essa característica de aglutinação/agrupamento não quero insinuar que João Wilson Mendes Melo tenha elaborado um livro sem qualquer reflexão ou criticidade e que, assim, ele seria uma simples cópia daquilo que circulava no país, afinal, como se discorrerá logo a seguir, ele possuía marcas muito singulares, como sua visão filosófica da história. Ao contrário, o registro de tal atributo pode ser valioso à reflexão sobre a constituição histórica do nosso campo, na medida em que revela um modo de escrita tensionado por uma conjuntura, ou seja, o fato de, à época, não se possuir uma longa tradição escrita sobre o assunto no Brasil e como isso levou determinados sujeitos a adotar certas *estratégias* (CERTEAU, 1982) a fim de responder demandas de seu tempo.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2025).

Os números acima levam em consideração a presença de tópicos de mesmo nome ou de nomes similares, mas que cujo conteúdo permitisse identificar a transposição da obra de referência para o livro de João Wilson. Assim, foi possível verificar que Jean Glénisson forneceu uma parte significativa da estrutura do manual. Ele foi trazido para o texto de João Wilson quando este quis discorrer sobre questões como a geografia histórica; as características que o fato assume no tempo; bem como a dimensão humana em sua construção do fato e na construção daquilo que compreendemos como fonte. Além disso, também foi útil para demonstrar como o historiador utiliza recursos, como a imaginação e a experiência, para preencher as lacunas presentes na pesquisa.

Já Bauer é referenciado para explicitar que as leis, ainda que deem a tônica científica da História, não a controlam totalmente. Também seu pensamento incide sobre as ciências auxiliares, a classificação dos fatos históricos e a geografia histórica. Este último item, aliás, é um ponto em comum com José Honório Rodrigues e Hegel. No caso do autor brasileiro, ainda se acrescenta a discussão sobre a erudição histórica como forma de constituição da ciência e questões metodológicas, como o emprego das críticas interna e externa. Hegel, por outro lado, é o que menos aparece diretamente, mas foi o que talvez mais tenha subsidiado a escrita do manual/disciplina, uma vez que seu pensamento engloba uma forma de conceber a História dentro de um sentido.

Esse aspecto do pensamento de Hegel encontrou em Melo (1982) plena acolhida. Para o autor, a função da História é, antes de tudo, possibilitar a compreensão do presente e da nossa atual condição de vida. Por isso, conhecer o passado se torna necessário: é a partir dele que se pode alcançar uma visão total da humanidade no tempo. A pluralidade de culturas, quando observada em perspectiva histórica, revela-se como partes de um quebra-cabeça maior, cuja montagem sugere a existência de um todo inteligível — uma história universal. Tal concepção remete diretamente ao pensamento hegeliano, particularmente à obra *Lições de Filosofia da História* (edição de 1953, publicada em espanhol), na qual o processo de formação da consciência humana é pensado de modo contínuo e necessário. Nessa chave interpretativa, os acontecimentos históricos não ocorrem ao acaso, mas exprimem uma racionalidade interna orientada por uma “causa primeira”, ou seja, por Deus. Para Hegel, todos os sistemas filosóficos são produtos de seu tempo, e, ao analisá-los historicamente, é possível reconstruir uma narrativa do progresso humano. Melo, nesse sentido, adere à ideia de que entender quem somos hoje implica reconhecer esse



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

desenvolvimento histórico contínuo, no qual a consciência não possui um ponto fixo de partida ou chegada, mas se realiza como movimento.

Nessa lógica, a História, tal como concebida por Melo (1982), não é apenas um campo de investigação humana, mas uma realidade dotada de sentido e finalidade. Esse sentido não se esgota nas ações humanas nem nos fenômenos sociais isoladamente, pois tem por origem algo que os transcende — a causa divina que organiza os fatos. Daí decorre sua concepção de *Introdução ao Estudo da História* como um saber-fazer específico: ao historiador cabe dominar procedimentos que lhe permitam desvendar esse sentido inscrito nos acontecimentos. Assim, ainda que a pesquisa histórica opere sobre fontes e documentos, ela se estrutura sobre a premissa de que esses materiais contêm uma verdade objetiva a ser descoberta, e não construída. A razão, a liberdade e a crítica — elementos centrais ao ofício do historiador — operam, portanto, dentro de um horizonte previamente traçado. Mesmo o livre-arbítrio humano está, em última instância, vinculado à direção teleológica da História. Nesse modelo, investigar o passado é também desvelar um plano superior.

Essa leitura do ofício histórico se articula ainda a uma determinada concepção de ciência, segundo a qual a História só pode ser considerada um saber legítimo se for capaz de formular leis. Em diversos trechos do manual, Melo apresenta a explicação histórica como resultado de um processo de verificação e encadeamento lógico dos fatos, aproximando o historiador de um cientista que trabalha com hipóteses, provas e demonstrações. Contudo, o próprio autor parece reconhecer que essa estrutura rigorosa não dá conta da totalidade do fenômeno histórico. Em diálogo com outros manuais, Melo admite que há elementos da realidade passada que escapam às leis gerais e que desafiam a pretensão de uma explicação universal. É nesse ponto que a reflexão de Bauer (1952) ganha relevo.

Al historiador de lo individual no se le ocurre, ciertamente, considerar los fenómenos históricos como exentos de causa. Se esfuerza también por explicarlos causalmente, pero no debe extender su significación causal de ninguna manera hasta el punto de enunciar que allí donde se dé esa misma causa se ha de dar la repetición del fenómeno. Narra un proceso que, bajo determinadas condiciones, se ha efectuado como algo necesario. Pero el "cuándo" y el "cómo" se dieron esas condiciones, se sustrae a la ley de causalidad. Por lo tanto, también, incluye en sí lo singular. Ahora bien: los procesos históricos constituyen fenómenos muy complejos, en los cuales tanto lo psíquico como lo físico pueden actuar como causas. Si mediante un análisis, más penetrante cada vez, de las enmarañadas relaciones causales, nos fuese dado desligar de las mismas las causas que habían condicionado causalmente el fenómeno histórico de Alejandro Magno, habríamos determinado tan exactamente el objeto lógico, que podríamos comprobar, con la más absoluta seguridad, que sólo Alejandro y ningún otro podía entonces llegar hasta la India, intentar fundamentar el dominio mundial helénico, etc. (BAUER, 1952, p. 48).

Segundo o autor, embora o historiador deva buscar explicações causais para os fenômenos históricos, nem todos os eventos são repetíveis ou plenamente condicionados pelas mesmas causas. Ao narrar um processo, o historiador identifica determinadas condições que o tornam necessário, mas o “quando” e o “como” essas condições se deram



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

fogem à lei de causalidade. Há, portanto, sempre uma dimensão do singular e do não-reproduzível nos fatos históricos, marcada pela complexidade das causas, que podem ser tanto físicas quanto psíquicas. A título de exemplo, Bauer propõe que, mesmo que se desvendassem todas as causas que levaram Alexandre Magno a alcançar a Índia, essa trajetória ainda assim não poderia ser atribuída a qualquer outro indivíduo. A singularidade, nesse caso, não elimina a causalidade, mas relativiza sua aplicação. Essa inflexão crítica ressoa na própria obra de Melo, na medida em que reconhece, por vezes, o limite das leis diante da particularidade dos acontecimentos, abrindo assim uma possível tensão no interior do próprio manual.

De toda forma, a obra sustenta a importância do trabalho técnico do historiador, entendido como uma prática científica voltada à revelação da verdade. A investigação, a especulação e a verificação dos fatos são concebidas como etapas fundamentais no processo de conhecimento histórico. Nesse percurso, o documento ocupa papel central. Considerado uma amostra material do passado, ele deve ser examinado com rigor: a crítica externa se encarrega de verificar sua autenticidade; a crítica interna, por sua vez, busca compreender a veracidade de seu conteúdo, lançando mão de procedimentos hermenêuticos e do domínio do vocabulário e dos contextos próprios de cada época. Ambas as críticas são orientadas pela dúvida, que acompanha o historiador na construção de sua interpretação. Tal como apresenta o manual, é por meio dessas técnicas que se pode alcançar a verdade histórica e, com isso, captar o sentido da História em sua totalidade.

A História, nesse quadro, aparece como uma via de acesso ao destino da humanidade — de onde ela veio, para onde vai —, sendo o historiador o agente que, ao interrogar o passado com as ferramentas apropriadas, pode lançar luz sobre as grandes questões da existência. A pesquisa, portanto, não apenas organiza os dados do passado, mas permite ao historiador desvendar o fundamento último da realidade humana, que, como vimos, está ancorado numa ordem superior. A técnica, longe de ser neutra, é orientada por essa busca de sentido, constituindo-se, ao mesmo tempo, como método de investigação e expressão de uma concepção de mundo.

Estas e outras ideias, analisadas com auxílio da *análise de conteúdo* (BARDIN, 2016), permitiram verificar que os assuntos abordados por João Wilson apresentavam polos comuns, ou seja, poderiam se vincular em razão de certos assuntos, os quais foram definidos como: 1) fundamentos²⁵; 2) histórias de²⁶; 3) objeto²⁷; 4) ofício²⁸; e 5) operação²⁹.

A reunião destas áreas conformaria, num primeiro momento, aquilo que mais acima denominei como *saber-fazer*. Por que sua Introdução é um saber fazer? Porque se a História está lá, dada, e o que nos acabe é apreendê-la, a grande preocupação se torna como fazer isso, o que por sua vez direcionaria o estudante não apenas a métodos — que responderia numa primeira instância de forma mais direta a tal pergunta —, mas também ao conhecimento da essência da história. Por isso uma perspectiva metafísica da história, na qual se vai às mais diferentes nuances dos fatos — o que é? Como é causado? Como é exposto? O que observar nele?

²⁵ Esse eixo reúne assuntos que responderiam à seguinte questão: a partir de que, idealmente falando, o historiador faz História?

²⁶ Reúne assuntos que tratam da historicização de elementos do método/do ofício.

²⁷ Esse eixo reúne assuntos que responderiam à seguinte questão: com o que trabalha o historiador?

²⁸ Reúne assuntos que tratam das ações do historiador como profissional e/ou da sua relação com o outro/algo.

²⁹ Esse eixo reúne assuntos que responderiam à seguinte questão: como o historiador faz, tecnicamente, História?



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Isso exposto, corresponderiam às cinco categorias os seguintes assuntos (títulos de capítulos):

Figura 2 – Categorização dos assuntos do manual por eixos.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de Melo (1982).

O valor do quadro acima reside em dar visualidade ao fato de que João Wilson, e consequentemente a disciplina de Introdução dos anos 1960 e seu manual de 1982, compreendiam a história como um terreno de certezas, perspectiva que foi sofrendo contrações ao longo do tempo conforme outras vertentes de pensamento foram ganhando espaço. Neste sentido, vale destacar, por exemplo, que o livro figurou nos programas de Introdução da UFRN em diferentes momentos, como no de 1982, quando a disciplina, já muito diferente daquela de 1963 e ministrada por Maria Ferdinanda Silveira Soriano da Cruz³⁰, o referenciava em sua bibliografia básica³¹, dividindo espaço com outras referências de aspectos convergentes, como “A ideia de História”, de Collingwood; ou “Introdução à história”, uma obra, segundo seu próprio autor, de filosofia da história, mas também com títulos que versavam sobre o marxismo e os annales³².

Este fenômeno não foi, aliás, uma exclusividade do curso de História da UFRN³³. Aspectos similares podem ser encontrados em outras experiências, como no curso da faculdade de filosofia da universidade da Bahia, onde o programa de “Introdução metodológica à história”³⁴ de 1962 valorizava os fundamentos epistemológicos da disciplina, o que se expressa por tópicos dedicados à conceituação da História, sua cientificidade e seu método. Esses temas aparecem desde o primeiro item do programa, que trata da origem e

³⁰ Tornou-se professora do curso em 1976 quando alguns ex-alunos assumiram a mesma função na instituição, marcando uma mudança no quadro de professores em relação à geração considerada como pertencente à fundação do curso. Este foi considerado um marco na história do curso, dado que representou o ingresso de professores especializados, diferenciando-se daqueles cuja formação advinha de outras áreas (NOBRE, 2023).

³¹ Contudo, ela não ficou restrita à UFRN. Na já referenciada entrevista, o ex-professor afirma que o livro foi adotado no Nordeste e na Universidade de Brasília, mas sem especificar

³² Ver a bibliografia completa em: Petersen (1983, p. 19).

³³ As reflexões apresentadas a partir daqui são oriundas da atual e já referenciada pesquisa em desenvolvimento junto ao PPGH/UFRN, incorporando assim documentos não abordados na dissertação.

³⁴ No contexto das primeiras implementações de *disciplinas* introdutórias no ensino superior brasileiro há ainda uma subdivisão possível, determinada pela distinção entre aquelas que se preocupavam com o estabelecimento do estatuto de cientificidade da história e aquelas voltadas para questões metodológicas, como é o caso da experiência da “introdução metodológica” da universidade da Bahia.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

evolução da metodologia histórica, enquanto na UFRN compõem a Unidade I, dedicada à “Iniciação”.

Ainda nos anos 1960, na UFPE, o programa de 1966 também apresentava uma predominância de pontos filosóficos e voltados ao fazer e interpretar a história, como “modernas tendências da metodologia histórica”, “da filosofia da história”, “o providencialismo”. Por sua vez, o programa utilizado na faculdade de filosofia de Maceió, em 1968 trazia “a causalidade e conhecimento histórico”, “ciências auxiliares”, “filosofia da história” e ainda “teologia da história”, dentre outros – de modo geral, os programas permitem verificar um perfil na década de 1960, demarcado pela filosofia da história e do empiricismo como formas de compreender, fundamentar e se fazer história.

Contudo, esse aparente corpo homogêneo delineado pelos programas contrastou no mesmo período com diferentes concepções acerca daquilo que deveria ser uma introdução, na medida em que a disciplina fora sendo implementada nos cursos superiores pelo país, vide os intensos debates realizados no primeiro simpósio de professores universitários, ocorrido em 1961. No evento, podia-se flagrar pontos de vistas distintos, tais como: o momento em que ela deveria ser ofertada (no primeiro ou no segundo ano do curso?); quais seriam seus saberes (história da historiografia ou análise de problemas?)³⁵.

Já no ano seguinte, em 1962, o parecer 377 do Conselho Federal de Educação, que normatizou os currículos mínimos dos cursos superiores de história, esboçou uma IEH assim entendida³⁶:

Preferimos manter a denominação "Introdução aos estudos históricos" para a disciplina de método, proposta que foi em muitas sugestões e atualmente incluída nos cursos de História. Esta introdução à História abrangerá sua conceituação, discussão de seu método, natureza do conhecimento histórico, a investigação metódica dos testemunhos e a crítica dos documentos, e demais aspectos (BRASIL, 1962, p. 47).

Vejamos que, de acordo esta caracterização, IEH trataria em primeira instância de método e seus possíveis desdobramentos. Trata-se de uma idealização abrangente, afinal, era um currículo mínimo, mas que também mantinha aberta as possibilidades de debate sobre o que seria ensinado.

A maior prova disso foi que, cerca de seis anos depois, em 1968, em Nova Friburgo-RJ, ocorreu o primeiro encontro brasileiro sobre introdução ao estudo da história. Na iminência da reforma universitária, a comunidade de (alguns) professores³⁷ se reuniu para repensar a disciplina sob três eixos, sendo eles: “levantamento e discussão dos problemas relacionados com a matéria e os assuntos correlatos”; “divulgação de informações técnicas”; e “promover a aproximação e o intercâmbio dos interessados nesses Estudos” (ENCONTRO BRASILEIRO SOBRE INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA, 1968, p. 5). Esta proposta promoveu o encontro entre dissensões, como no caso das professoras Maria Clara Rezende Constantino³⁸, para quem Introdução deveria possuir um caráter genuinamente epistemológico, abordando questões da filosofia da ciência e servindo como fundamentação

³⁵ Para uma apropriação desses debates, ver o segundo capítulo de Silva (2023).

³⁶ Para saber mais, ver; Costa, 2024.

³⁷ A maioria das regiões Sul e Sudeste.

³⁸ Então professora de Introdução ao Estudo da História na Faculdade de Filosofia de Santos.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

para a ciência histórica; e Cecília Maria Westphalen³⁹, que defendia que a disciplina deveria ser o instrumento para a renovação metodológica da História e sempre em diálogo com outras ciências sociais.

Por sua vez, na transição entre os anos 1960 e 1970 já se pode perceber mudanças no perfil dos programas de Introdução, porém, não pela via da substituição, mas sim de aglutinação de temas. Enquanto o programa de Introdução do curso de História da UFPB, de 1972, resguardava características comuns aos demais dos anos 1960 já citadas, trazia também discussões relativas à “historiografia brasileira”. Na UFAL, no programa de 1975, flagra-se a “a história política” convivendo com a já mencionada “teologia da história”.

Além disso, o que também é comum na bibliografia das disciplinas ao longo das três décadas é a presença quase invariável dos textos de Rodrigues (1949), Besselar (1957) e Glénisson (1961), dentro de um período em que títulos como “A nova história”, de Jacques Le Goff, ou “História como ciência social”, de Pierre Chaunu, por exemplo, foram sendo incorporados. Neste sentido, os programas, por meio de suas prescrições e bibliografias, funcionam como receptáculos de tensões que foram se desenrolando ao longo do período aqui em questão, efeito da pluralização de concepções historiográficas da época.

Esse cenário aqui apresentado foi diagnosticado na entrada dos anos 1980 e *a posteriori* por diferentes sujeitos. Ciampi (2000), ao reconstruir a conjuntura do curso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, identificou lá também uma transição conflituosa entre os anos 1960 (filosofia da história) e 1970 (ciências sociais).

Já segundo Petersen (1983), os programas de disciplinas *teórico-instrumentais*⁴⁰ do início dos anos 1980 eram constituídos por uma aglutinação de assuntos, muitas vezes de forma desconectada e excludente:

O que se verifica, em geral, é que as disciplinas veem o processo de produção do conhecimento histórico em esferas autônomas, fragmentando o processo cognitivo do todo social e impedindo assim a percepção de suas instâncias fundamentais, dificuldades, problemas não resolvidos etc. Certamente uma prática docente com essas características não pode sequer se encarregar de apresentar ao aluno o problema da produção do conhecimento histórico [...] [Tradução livre] (PETERSEN, 1983, p. 228-229).

De fato, no caso da IEH de 1982 da UFRN, havia no programa uma mescla entre filosofia, historiografia e metodologia, constatação que subsidia sua crítica, a qual parte do entendimento de que os professores daquele período queriam dar conta de tudo em uma única disciplina, acabando, assim, repetindo conteúdos, deixando de oferecer uma formação mais sólida aos alunos e, sobretudo, excluindo seu caráter introdutório.

Compreendo que essa aglutinação de temas abriga um resquício das cátedras: pensando no caso da UFRN, estamos a falar de uma disciplina que fora implementada, como já se viu, não por qualquer professor. Esse mérito imputado a João Wilson não lhe outorgava apenas prestígio, mas também certo capital acadêmico (BOURDIEU, 2016) e, desta maneira, é válido se questionar sobre o quão harmonioso seria modificar a

³⁹ Então professora de história moderna e contemporânea da Universidade Federal do Paraná.

⁴⁰ Segundo a autora, “se observarmos o conteúdo dessas disciplinas, se verificará que algumas estão encaminhadas predominantemente a formar teoricamente o aluno, enquanto outras, a adestrá-lo no uso dos instrumentos de investigação e divulgação do conhecimento” (Petersen, 1983, p. 220, tradução livre). Em seu trabalho, a categoria em questão acabava por englobar disciplinas como teoria da história, introdução ao estudo da história, métodos de pesquisa, entre outras.



composição de uma disciplina cujo programa fora elaborado por esta pessoa. Agora ampliemos tal reflexão a outras instituições, as quais poderiam ainda contar em seus quadros com professores, no início dos anos 1980, que nelas ingressaram entre os anos 1950, 1960 ou 1970, quando a cátedra ainda tinha validade, no caso das duas primeiras décadas. Recaiemos aqui na máxima de que os conteúdos, os presentes e ausentes, não refletem apenas concepções epistemológicas, mas também expressam e disputas de poder.

Considerações finais

O que se vê é que, ao passo em que a década de 1960 nos oferece, via programas, uma leitura que constata algum grau de homogeneidade entre as disciplinas introdutórias, marcada pela história fundamentada sobre aspectos filosóficos e empiricistas, nos reserva também as primeiras divergências institucionalizadas a respeito dela.

As questões em torno de IEH atravessaram a década de 1960, portanto, não resolvidas, e logo se viu na década de 1970 a inserção de outros conteúdos da historiografia e das ciências sociais, chegando-se então à década de 1980 com uma imbricação de epistemologias, um recipiente de disputas e pouca clareza quanto aos seus conteúdos e objetivos.

Foi dentro desta conjuntura que o manual de João Wilson Mendes Melo reafirmou um modelo formativo alinhado a uma concepção filosófica da história, resgatando para o século XX perspectivas que são geralmente relegadas ao século XIX. Com uma linguagem clara e instrutiva, que busca conduzir o leitor a uma compreensão metódica e científica da história, a análise do manual revela que ele foi elaborado com o intuito de guiar o estudante no “saber-fazer” histórico, ou seja, não apenas na compreensão teórica da história, mas também na operacionalização de métodos e técnicas de pesquisa.

A obra, embora inserida em um “gênero” de manuais introdutórios, apresenta singularidades que a distinguem de outros textos do mesmo período. Estas considerações permitem que se amplie a historicidade do manual e mostre que ele faz parte de um campo de disputas, não de consensos.

Referências

ANAIS DE EVENTO:

ENCONTRO BRASILEIRO SOBRE INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA, 1, 1968, Nova Friburgo. *Anais* [...]. Nova Friburgo: Associação dos Professores Universitários de História, 1968.

SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1, 1961, Marília. *Anais* [...]. Marília: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFCL-USP, 1961. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposiosanpuh/2-snh01>. Acesso em: 18 out. 2019.

ARTIGO DE PERIÓDICO:



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

COSTA, B. B. A. da. Um ensaio sobre o currículo do curso de História da Universidade de São Paulo e a questão do debate em torno da formação do professor-pesquisador no contexto da reforma universitária. *Revista Galo*, n. 8, p. 3–15, 28 jan. 2024.

DE JESUS, Ronald P. O fim do marxismo na historiografia brasileira? *Revista Crítica Histórica*, 11(21), 366–395, 2020.

FURTADO FILHO, João Ernani. Manuais de Iniciação aos Estudos Históricos e a questão da utilidade do conhecimento. *História Unisinos*, v. 21, n. 2, p. 179-190, 2017.

CAPÍTULO DE LIVRO:

FRANZINI, Fábio; GONTIJO, Rebeca. Panorama da historiografia brasileira contemporânea (1930-1980). In: ABRÃO, Janete Silveira (org.). *Brasil: interpretações & perspectivas*. São Paulo: Marcial Pons; Instituto Universitário de Investigación em Estudios Latinoamericanos – IELAT, Universidad de Alcalá, 2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SOUZA, Wendel de Oliveira. O curso de História da UFRN (1956-2016): alguns vestígios de memórias e pautas para a escrita de histórias. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. *Universidade e ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2020. p. 252.

SANTOS, Evandro. Teoria e metodologia da História: manuais, ensino e formação de historiadores. In: COSTA, Bruno Balbino Aires da; SANTOS, Evandro; VASCONCELOS, Eduardo Henrique Barbosa de (org.). *Ensaio de teoria da História e história da historiografia*. Teresina: Cancioneiro, 2023, p. 51-65.

ENTREVISTA:

MELO, Carlos Henrique. *João Wilson Mendes Melo: Memória viva*. YouTube. 7 maio 2021. 14 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=28NngLUDkVE>. Acesso em: 10 fev. 2024.

LEGISLAÇÃO:

BRASIL. *Parecer n.º 377, documento n.º 11*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Federal de Educação, 1968.

LIVROS:

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Guillermo. *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Bosh Casa Editorial, 1952.

BESSELER, José Van Den. *As interpretações da história através dos séculos*. São Paulo: Herder, 1957.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

BORGES, Vavy Pacheco. *O que é História*. 15. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980. 85 p.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Uma Introdução à História*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CIAMPI, Helenice. *A História pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000.

FREITAS, Itamar. *Uma introdução ao método histórico (1870-930)*. Aracaju: Criação Editora, 2021, 302 p.

GALVÃO, Claudio. *João Wilson Mendes Melo: vivendo e ensinando*. Natal: Offset, 2018.

GLÉNISSEON, Jean. *Iniciação aos estudos históricos*. 5. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1986.

MELO, João Wilson Mendes Melo. *Introdução ao estudo da História*. Natal: PRAEU, 1982, 218 p.

MELO, João. Wilson. *Introdução ao estudo da História*. 4. ed. Natal: EDUFRRN, 1998. 224 p.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil: Introdução metodológica*. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949.

TESE/DISSERTAÇÃO/MONOGRAFIA:

NOBRE, Clivya. *Memória sobre os outros, memória sobre si: representações sobre a prática docente no curso de história da UFRN, pelo olhar da “geração de 1976”*. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 11 n. 27, p. 92-111, jan./jul. de 2023.

VASCONSELOS, Isamara Martins. *A federalização do ensino superior no Brasil*. (Dissertação) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2007. 134 f.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. *Problemas de la enseñanza de las disciplinas teórico-instrumentales en los cursos de formación profesional en historia en universidades brasileñas*. 1983. 414 f. Tese (Doutorado em História) – Universidad Nacional Autónoma de México, Cidade do México, 1983.

SANTOS, Wagner Geminiano dos. *A invenção da historiografia brasileira profissional, acadêmica: geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil (1980-2012)*. 2018. 438 f. Tese



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

(Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Matheus Oliveira da. *Saberes da disciplina, saberes da profissionalização: uma leitura sobre a institucionalização da História por meio de Introdução ao Estudo da História na Faculdade de Filosofia de Natal (1963-1968)*. 2023. 168 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

Notas de autoria

Matheus Oliveira da Silva - Doutorando em História pelo PPGH/UFRN, desenvolvendo a pesquisa “Currículo e disciplina: o surgimento de introdução ao estudo da história no ensino superior brasileiro (1950-1960)”. Também membro do grupo de pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais. E-mail: matheos_oliveira@hotmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

SILVA, Matheus Oliveira da. Manuais, disciplinas e historiografia: o caso da Introdução ao Estudo da História (IEH) de João Wilson Mendes Melo. *Sæculum – Revista de História*, v. 30, n. 52, p. 69-88, 2025.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 27/02/2025

Aceito em 10/07/2025



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

“Os professores de luvas brancas”: marginálias do passado da historiografia uspiana

“The teachers with white gloves”: marginálias from the past of USPian historiography

Diego José Fernandes Freire

 <https://orcid.org/0000-0001-7651-5164>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Resumo: O corrente artigo pretende identificar e discutir alguns sentidos marginais à memória predominante da missão francesa no Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP), construída pelos discípulos nacionais deste empreendimento cultural franco-brasileiro. Situando-se no campo da história da historiografia brasileira, analisa-se o que se entende por uma memória subterrânea presente nos escritos historiográficos de Carlos Guilherme Mota, historiador vinculado à USP que, a partir de 1970, apresentou uma visão alternativa aos missionários franceses dos anos 1930. Trata-se, portanto, de uma discussão historiográfica a respeito dos limites de uma memória institucional relativa a um momento importante do início do curso superior de História (e Geografia) em uma universidade brasileira específica, a USP. Dividido em três seções e inspirando-se nas reflexões sobre a noção de memória, o presente trabalho utiliza como fontes entrevistas, depoimentos e artigos de historiadores, bem como a tese de livre-docência de Guilherme Mota, defendida em 1975.

Palavras-chave: Memória. Missão francesa. Universidade de São Paulo. Carlos Guilherme Mota.

Abstract: The current article aims to identify and discuss some marginal meanings related to the predominant memory of the French mission in the Department of History at the University of São Paulo (USP), constructed by the national disciples of this Franco-Brazilian cultural endeavor. Situated in the field of the history of Brazilian historiography, it analyzes what is understood as an underground memory present in the historiographical writings of Carlos Guilherme Mota, a historian affiliated with USP who, starting in 1970, presented an alternative view to that of the French missionaries of the 1930s. Therefore, it is a historiographical discussion regarding the limits of an institutional memory related to an important moment in the early higher education of History (and Geography) at a specific Brazilian university, USP. Divided into three sections and inspired by reflections on the notion of memory, this work uses interviews, testimonies and articles by historians, as well as Mota's post-doctoral thesis, defended in 1975, as sources.

Keywords: Memory. French mission. University of São Paulo. Carlos Guilherme Mota.

“Não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza” (FOUCAULT, 1996, p.71).

“Tudo quanto o homem expõe ou exprime é uma nota à margem de um texto apagado de todo. Mais ou menos, pelo sentido da nota, tiramos o sentido que havia de ser o do texto; mas fica sempre uma dúvida, e os sentidos possíveis são muitos” (PESSOA, 1977, p.16).

Prestes a virar o milênio, mais precisamente em 1997, a revista *Economia Aplicada*, ligada ao Departamento de Economia da Universidade de São Paulo (USP), trouxe em seu primeiro número o depoimento da renomada professora Alice Piffer Canabrava, primeira mulher catedrática da instituição, condição obtida em 1951. Denominado “Minhas reminiscências”, a regente da cadeira¹ de História Econômica Geral e Formação Econômica do Brasil recapitulou sua trajetória intelectual na USP, cravando a seguinte afirmação a certa altura: “nós somos filhos da pesquisa histórica da França por causa dos grandes professores que tivemos” (CANABRAVA, p. 161, 1997). Aluna das primeiras turmas do curso de História e Geografia, entre os anos de 1935-1937, os “grandes professores” a quem Canabrava se refere entusiasticamente foram os mestres da missão francesa, que entre 1934 e 1946 atuaram como regentes das primeiras cadeiras do referido estabelecimento de ensino.

Na história dos cursos superiores de História no Brasil, o tema da missão francesa costuma aparecer com relativa frequência, funcionando muitas vezes como marco de origem (FERREIRA, 1999). Aos mestres franceses que aportaram em instituições de ensino como a USP, a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Universidade de Porto Alegre (UPA) nos anos 1930, costuma-se atribuir o epíteto de fundadores, como se um curso superior pudesse ser produto de poucas pessoas, e não de toda uma coletividade, envolvendo docentes, estudantes, funcionários e instituições (COSTA, 2022). Dentre estas, a USP coloca-se como a que mais venerou seus mestres estrangeiros. Seu Departamento de História, ligado originalmente a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (FFCL), tida pelos idealizadores nacionais como a alma *mater* do estabelecimento superior, prodigalizou-se na lembrança afetuosa da missão francesa, guardando ciosamente durante muitas décadas nomes como os de Fernand Braudel, Jean Gagé e Émile Coornaert (CAPELATO ET ALL, 1994).

Da seara pedagógica para a historiográfica, tal referência adornou os nomes de Braudel e companhia como os responsáveis pela “moderna historiografia brasileira”, como aqueles que, ensinando História no país, teriam provocado uma ruptura com a tradição histórica existente no meio nacional, isto é, com os historiadores diletantes dos vários Institutos Históricos e Geográficos espalhados pelo Brasil (ARRUDA & TENGARRINHA, 1999). Um novo mundo historiográfico teria se aberto com a chegada dos missionários franceses. Daí a ideia de fundadores, atribuída a eles (CAMPOS, 1961).

¹ Até a reforma universitária de 1968, a estrutura curricular da USP baseava-se em cadeiras dominadas pela figura do catedrático. Da criação da Universidade até a referida data, diversas cadeiras foram sendo criadas, na medida em que o número de discentes e docentes crescia. Para o caso específico do curso de História e Geografia da USP, o qual durou até 1955, ver ROIZ (2020, p. 49-129).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Além dessa marca, outra costuma vir associada ao empreendimento historiográfico da missão francesa na FFCL: a difusão dos preceitos da *école des Annales*. *Annalistes avant la lettre*, Braudel, Gagé e Coornaert teriam ancorado no Brasil já imbuídos de um sentimento vanguardista de renovação mundial da História. Nesse sentido, ensino e pesquisa, magistério e historiografia, acabam por se justapor em uma equivalência mecânica, conforme se depreende das palavras de Alice Canabrava, não se atentando para as particularidades e as relações tensas que envolvem as dimensões de um docente-historiador (OLIVEIRA, 2012). Adotar os princípios historiográficos dos *Annales* na pesquisa histórica implica igualmente em os seguir no momento do ensino? Cabe a desconfiança, bem apontada por Aryana Costa (2020).

Nos últimos anos, porém, diversos trabalhos da historiografia brasileira têm problematizado mais estes momentos iniciais da História universitária no Brasil, lançando novas questões, propondo outras abordagens, iluminando pontos incomuns, tais como as disputas institucionais, as práticas pedagógicas em sala de aula, o currículo multifacetado, o perfil discente, a memória edulcorada dos discípulos etc (RODRIGUES, 2012; ROIZ, 2012; COSTA, 2018; MATINEZ, 2002; FREIRE, 2019). História da historiografia, história do ensino de História e história intelectual, triangulando-se em um proveitoso diálogo, vêm permitindo renovações a respeito de temas clássicos da comunidade de Clio no Brasil. Por conseguinte, hoje já é possível relativizar bastante a frase peremptória de Canabrava, tratando-a como a expressão de um desejo de filiação franco-brasileira, muito forte em seu *lugar social* (DE CERTEAU, 1982); ou seja, trata-se do discurso de uma comunidade de memória específica, a qual sedimentou e cultivou uma dada lembrança institucional.

Ciente de tais interfaces, ainda que objetivando operar mais a partir da história da historiografia brasileira, o presente texto irá se debruçar acerca de algumas visões marginais a respeito dos ditos mestres franceses no Departamento de História da USP. Trata-se de trazer à tona uma espécie de *memória subterrânea*, menos no sentido dos traumas de um grupo social, que irrompem a partir de um inconsciente, do que referente a posições, opiniões, ideias e valores que foram como que soterrados por um discurso oficial disciplinador. A inspiração teórica maior vem dos diversos estudos sobre a categoria de memória², especialmente das contribuições de Enzo Traverso (2012, p. 71-72), o qual assinala:

A única diferença entre uma língua e um dialecto, diz um aforismo difundido entre os povos minoritários, é que língua é protegida por uma polícia e um dialecto não. Poderia estender-se essa constatação à memória. Existem memórias oficiais, alimentadas pelas instituições, ou seja, os Estados, e memórias subterrâneas, escondidas ou interditas. A visibilidade e o reconhecimento de uma memória dependem também da força de quem a possui. Dito de outra forma, existem memórias fortes e memórias fracas.

Toda memória oficial estabelece-se em detrimento de outras memórias alternativas, concorrentes, como que aterrando-as. Por isso, é comum falar-se nas batalhas de memória,

² Desde o clássico texto de Maurice Halbwachs, “Os quadros sociais da memória”, publicado em 1925, a memória vem sendo problematizada no interior das Ciências Humanas, a partir das mais diferentes abordagens sociológicas, antropológicas, históricas e filosóficas. Impossível, portanto, indicar todos os estudos. Para fins do corrente artigo, a memória pensada como *metamemória*, conforme a conceituação de Joel Candau, é fundamental: “representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela; dimensões que remetem ao modo de afiliação de um indivíduo ao seu passado e, igualmente, a construção explícita da identidade. A metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva” (CANDAU, 2016, p. 23).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

das quais se costuma obter, como prêmio, a representação legítima, capaz de conseguir credibilidade social e, assim, estruturar realidades pretéritas (BOURDIEU, 1989). Nenhuma memória, por mais forte que se pretenda, está isenta de disputas, de questionamentos, de contraversões (POLLACK, 1989).

Sobre as figuras de Braudel, Gagé e Coornaert, trinca historiográfica usualmente adornada pelos seus autodenominados discípulos brasileiros, paira uma memória oficiosa (FREIRE, 2024). Esta foi instituída no início da segunda metade do século XX, em grande medida por sujeitos que ocupavam posições de poder na USP, tais como Eurípedes Simões de Paula, Pedro Moacyr Campos e Eduardo de Oliveira França, todos eles catedráticos das antigas cadeiras regidas pelos membros da missão francesa³. O primeiro, diga-se, esteve por mais de uma vez na direção da FFCL da USP durante o decênio de 1950, do mesmo modo que Alice Canabrava, igualmente participante dessa memorialística positiva do legado francês, diretora da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FEA) entre os anos de 1954-1957.

No entanto, as reminiscências desses *atletas da memória* não impediram a produção de outras vozes relativas ao passado francês da historiografia uspiana (RICOEUR, 2007, p. 77). No próprio momento de instituição e de consolidação de uma memória francófona no Departamento de História da USP, irromperam rumores clandestinos, falas alternativas que, não obstante emudecidas, bradaram por uma audiência. Quais foram estas outras vozes? O que elas vocalizaram? Que sentidos lançaram aos propalados mestres franceses? Em uma palavra: de que maneira enunciaram um desvio à francofilia da memória oficial dos missionários estrangeiros do curso de História e Geografia da USP?

A ideia de marginálias do passado francês da historiografia uspiana vem precisamente de tais sentidos clandestinos que, situados à beira de um discurso memorialístico predominante, pouco são considerados. Se o texto é o produto final da autoria, aquilo que normalmente vem à luz, as notas, os comentários, rabiscos e glosas, por seu turno, formam as marginálias, espécie de parte não oficial de uma obra. Na esteira do pensamento de Michel Foucault (2006), marginálias são textos infames. Para discutir esta escrita à margem da memória uspiana afrancesada, serão analisados alguns escritos de um historiador que, aparentemente, situa-se na linhagem dos herdeiros da missão francesa. Trata-se de Carlos Guilherme Mota, indivíduo bastante ligado à USP, em razão de ter feito toda a sua formação acadêmica e a sua atuação profissional na mencionado instituição paulista⁴. Mesmo assim, como se verá, aquele historiador foi um dos que mais enunciou divergências em relação a francofilia das estirpes da FFCL.

A crítica das origens

Em todo grupo, os enunciados são sempre submetidos em um momento ou outro a um

³ Os dois primeiros atuavam na cadeira de História da Civilização Antiga e Moderna, ao passo que Eduardo d'Oliveira França em História da Civilização Moderna e Contemporânea. Ambas as cadeiras surgiram em 1939, a partir do desmembramento da cadeira de História da Civilização, regida inicialmente por Braudel e depois por Gagé. Mais informações em ROIZ & SANTOS (2012, p. 143-167).

⁴ Graduação em História concluída no ano de 1963, mestrado em 1966 e doutorado obtido em 1970. Já no final da primeira metade dos anos 1960, começou a ministrar aulas na Universidade de São Paulo, até a sua aposentadoria. Em 2009, tornou-se professor emérito desta instituição. Mais informações em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=A432F552C2C17FB6924FB6412B345CDD.b>
uscatextual_0 Acessado em 25/02/2025.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

juízo exterior e correm, assim, o risco de ver germinar a dúvida - desencantamento (CANDAÚ, 2016, p. 42).

O ano era 1984, quando a USP completava 50 anos de existência e os principais centros do país agitavam-se na campanha pelas Diretas Já, movimento que corroía popularmente a ordem ditatorial instaurada em 1964. Nesta data emblemática, Carlos Guilherme Mota, ao ser entrevistado por uma revista paulista denominada Interação, apresentou a seguinte periodização para a sua instituição de trabalho:

1934-1945 – é a universidade das oligarquias, com a presença das missões estrangeiras e o peso dos velhos catedráticos; 1945-1964 – dá-se a formação do pensamento radical de classe média; 1964-1969 – começa-se a descobrir a América Latina e surgem trabalhos como os de Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Dante Moreira Leite; 1969-1976 – período de ditadura mais forte, com o sufocamento da universidade, marcado no final pela morte de Vladimir Herzog e pela famosa reunião da SPBC; 1977-1984 – emergência da nova sociedade civil e da abertura (MOTA, 2011, p. 346).

Em um típico gesto de historiador, organizando com pretensões cirúrgicas o tempo, o entrevistado acima repartiu em fases a história da USP, do seu início até o momento vigente. Como toda periodização, momento original e presente vivido estabeleceram vínculos íntimos (CHESNEAUX, 1994, p. 92-99).

Se ao hoje foi reservado a abertura do novo, ao ontem, todavia, destinou-se o peso do velho. A USP das primeiras décadas, embora contasse com a presença alvissareira das missões estrangeiras, acabou recebendo um timbre de arcaísmo: “a universidade das oligarquias” e “os velhos professores catedráticos”. Oligarquias e cátedras funcionariam como signos do antiquado, marcas de um país ainda não modernizado. Tais elementos temporalizam a Universidade de São Paulo rumo a uma *alocronia*, ou seja, a um tempo pretérito, obsoleto, em que estaria estacionada (FABIAN, 2013). A nova sociedade civil, a abertura, apareceriam somente depois, já nas décadas finais do vigésimo século. A novidade não estaria no passado lembrado, mas sim no presente vivido. Este foi o tom predominante com o qual Carlos Guilherme Mota (des)qualificou os historiadores da missão francesa do tempo inicial da USP, chamado pejorativamente de “a época dos professores de luvas brancas” (MOTA, 2011, p. 349).

Suas críticas iniciaram ainda na primeira metade da década de 1970, no momento em que a memória afrancesada da USP tinha considerável circulação na – agora – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Já forte neste centro de ensino, a primeira apreciação reativa aos “mestres fundadores” apareceu no ano de 1974, distante do nascedouro da memória pró-franceses, quando o autor participou de diversos encontros acadêmicos fora da capital paulista: Cidade do México, no *Primer Encuentro de Historiadores Latinoamericanos*, realizado entre os dias 15 e 19 de julho na Universidade Nacional Autónoma do México; Brasília, em um colóquio realizado na Universidade de Brasília; e Recife, na mesa redonda “pesquisa histórica no Brasil” da XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso Científico (MOTA, 2011, p. 37). Desses textos iniciais, a crítica continuou em seu principal trabalho: a tese de livre-docência intitulada “A Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica”, apresentada a sua universidade no ano de 1975 (MOTA, 1975).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Longe daqueles que velam pela *memória comandada*, isto é, “os próximos” (RICOEUR, 2007, p. 82-105), uma leitura dissonante pode ser feita:

As missões culturais francesas, italianas etc. propiciaram a vinda de mestres – ou de futuros mestres – do porte de Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss, P. Monbeig, R. Bastide, Ungaretti [...]. Não será exagero afirmar que muitas carreiras universitárias de europeus (franceses notadamente) tiveram nestes “tristes trópicos” seu início. O modelo francês, que sempre impressionara a aristocracia rural do século XIX, voltava a ser utilizado, e de maneira metódica. De resto, a uma sociedade mais urbanizada deveria corresponder uma universidade *à la page*; a uma universidade nascida no momento de crise da oligarquia, os valores que lhe garantiam permanência ainda eram os da cultura francesa. O peso de Proust na literatura, de Comte, Taine e Bergson na filosofia, de Seignobos e Malet-Isac na história, de Vidal de la Blache na geografia, ainda não foi devidamente avaliado na formação ideológica das elites intelectuais criadas à sombra do interventor Armando Salles Oliveira (MOTA, 2011, p. 54).

Na fala do escritor, a leva de autores europeus aparece comodamente situada em um quadro cultural tradicional maior, seja do Brasil ou do próprio Velho Mundo. Daí a presença de personalidades oitocentistas, as quais persistiam no ambiente universitário brasileiro. Guilherme Mota fez questão de frisar que, na época da cooperação institucional França-Brasil, intelectuais como Braudel e Lévi-Strauss não tinham ainda se tornado figuras proeminentes, clássicos das ciências humanas no mundo.

Diferentemente dos guardiões da memória uspiana que tomaram os ilustres franceses por aquilo que se tornaram posteriormente aos anos 1930, Carlos Guilherme Mota, por sua vez, preferiu historicizar os indivíduos citados, pontuando que estes intelectuais estavam no início da carreira. Eles não eram figuras de proa no meio letrado francês. Parece haver aqui um esforço historicista de tomar as coisas no tempo do seu acontecer, a fim de diminuir o peso do futuro conhecido no passado descrito e, assim, escapar de versões teleológicas, comum nas memórias que consagram “pais fundadores” (PAUL, 2011). A intenção aparenta a de olhar para a missão francesa dentro da própria época dos missionários, e não *a posteriori*, o que levaria a enxergá-los como medalhões, destaque que passaram a ter somente depois, quando o empreendimento de cooperação França-Brasil se encerrou e tais autores já estavam na Europa, alocados em outras instituições de ensino superior.

É digno de nota também a citação de nomes como Charles Seignobos, Albert Malet e Jules Isaac, típicos nomes do famigerado “antigo regime” francês que os *Annales* teriam pretendido romper sob os aplausos dos discípulos brasileiros da missão francesa (BURKE, 2010; BELIEIRO, 2017). A História ensinada, mesmo com as presenças de Braudel, Gagé e Coornaert, não teria se despedido da influência dos historiadores oitocentistas, realizada através dos vários manuais *Malet et Isaac* e de *Introduction aux études historiques*, todos consultados e lidos na língua original. Rasurando esta pretensa continuidade, enfatizou-se a força da tradição nas culturas nacionais, tanto a brasileira quanto a francesa. Com isso, a criação da USP e de sua FFCL não apareceram sob o sigo da revolução cultural que seus idealizadores tanto enunciavam (ROIZ, 2009). Menos vanguarda e mais tradição, pouco haveria de excepcionalismo inovador na vinda dos docentes estrangeiros a São Paulo.

Anos depois, já no começo do século XXI, Mota (2010, p. 122) voltou a mensurar a importância dos manuais para os egressos de História e Geografia da época inicial da Universidade no Brasil:



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

nos anos 1940-1950, com a presença dos mestres missionários franceses nas universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, divulgaram-se novos manuais de história, utilizados no ensino de segundo grau na França. Os mais conhecidos eram os de Malet-Isaac, uma dupla que passava a ser citada nas salas de aula dos jovens professores recém-formados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Formados na tradição francesa, os primeiros licenciados da USP estariam longe de reproduzir em suas salas de aula os princípios de Marc Bloch e Lucien Febvre. A proximidade historiográfica e histórica não seria com os paladinos dos *Annales*, tampouco com o clima vanguardista dos anos 1920-1930, mas sim com o século XIX e sua dita escola metódica, materializados na valorização dos conteúdos históricos e da massa de fatos políticos, ensinados com base em uma cultura escolar enciclopédica e nacionalista. O bisturi crítico de Guilherme Mota parece cortar aqui a pretensão de laço umbilical envolvendo os *Annales* e os primeiros licenciados de História e Geografia da Universidade.

Os ventos de renovação que arejavam o ambiente intelectual francês, gerando empreendimentos como *Revue de Synthèse* e *Annales d'histoire économique et sociale*, não teriam chegado aqui quando da fundação da FFCL da USP. As palavras supracitadas foram proferidas em um evento ocorrido no Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo, no ano de 2001, voltado justamente para discutir as ideias francesas no Brasil do século há pouco findado. Três anos mais tarde, na efeméride dos 70 anos da USP, a fala virou um texto denominado “Ecos da historiografia francesa no Brasil: apontamentos e desapontamentos”, o qual compôs o livro “Do positivismo à Desconstrução: ideias francesas na América”, organizado por Leyla Perrone-Moisés – professora no Departamento de Letras Modernas - e publicado pela Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP) (MOTA, 2010, p. 117-141). Em tal produção, Guilherme Mota manteve seu tom ácido em relação a memória consagrada dos *maître à penser* que passaram por sua instituição de formação.

Mais uma vez falando fora de sua Faculdade de Filosofia, embora desta vez para uma audiência certamente formada por várias pessoas que eram não só egressas dela como trabalhavam nela⁵, Guilherme Mota não se furtou de lançar palavras nada lisonjeiras sobre aquele que, à época, era já o grande nome da missão francesa no Departamento de História da USP, quiçá da historiografia ocidental. Entrecruzando história e memória, vazadas a partir de um estilo oral, apontou-se com riqueza de detalhes a estadia braudeliana na FFCL:

Entre 1935-1937, Fernand Braudel viveu durante algum tempo em São Paulo, participando das primeiras missões francesas para a criação da Universidade de São Paulo. Como disse certa vez, ‘foi o período mais feliz de minha vida’. Marcou pessoas, agitou, deixou assistentes que se tornaram catedráticos influentes, fez conferências para ‘épater’ a nova burguesia urbana e confortar (em francês) os velhos troncos estamentais. Certa feita, num dia de inverno e garoa, ao iniciar uma de suas aulas-espetáculos para os filhos madurões da elite paulistana, da qual tentavam participar alguns jovens pequeno-burgueses pobretões, ele se dirigiu a um grupo de alunos, perguntando se haviam lido Marcel Proust. Silêncio aterrador. Braudel, após tirar suas luvas brancas, perguntou: ‘por quanto tempo mais os senhores pretendem continuar imbecis?’ (MOTA, 2010, p. 126-127).

⁵ A julgar pelo livro, dentre os nomes importantes da FFLCH estavam presentes: Alfredo Bosi, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Olgária Matos e Léyla Perrone-Moisés.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Na sequência da citação, o irreverente orador confessou que ouviu diversas vezes a menção da cena final de suas palavras da boca de um insuspeito ex-aluno de Braudel, membro da segunda turma do curso: Eduardo de Oliveira França, que chegou a assistir seu mestre francês na Cadeira de História da Civilização. Este mesmo historiador brasileiro, falecido em 2003, foi quem orientou Carlos Guilherme Mota em seu percurso acadêmico formativo, notadamente no mestrado e no doutorado, sendo, pois, fundamental em sua trajetória. Muito provavelmente, em razão da idade avançada (84 anos), ele não esteve presente na ocasião do evento ocorrido no IEA.

O historiador mais representativo da missão francesa foi (des)apreciado como alguém que estaria satisfazendo os anseios aristocráticos da elite paulista, que então buscava manter seu status distintivo junto ao restante da sociedade. Afagando o ego dos “quatrocentões” de São Paulo, com “suas aulas-espetáculos”, Braudel teria entrado no jogo e no julgo de classe, em uma época em que o conflito social dava o compasso e a régua na Pauliceia Desvairada (MERKEL, 2023, p.43-75). O figurino francês, a erudição histórica e o tom professoral de superioridade seriam marcas classistas da cumplicidade existente entre o mestre e a elite paulista que o patrocinava. Diante de tais afinidades eletivas, como ver na missão francesa uma renovação da história e da historiografia? Irmanado com “os barões do café”, como Braudel poderia representar o novo no Brasil, de modo geral, e na historiografia uspiana, particularmente?

Ato contínuo, do historiador da *longue durée* seguiu para (des)caracterizar seus colegas de missão franco-brasileira, todos eles vistos como partícipes da “dialética do colonialismo cultural francês” (MOTA, 2010, p. 127). A arrogância apontada em Braudel seria não tanto uma atitude isolada e pontual de um sujeito, como seria, na verdade, a manifestação da dinâmica de dominação existente entre um país de primeiro mundo – a França – e outro de terceiro mundo – o Brasil. Através da cultura, os europeus mantinham sua superioridade secular em relação aos americanos. Daí que

A opinião desses franceses – qualquer que fosse – sempre carregava um ‘plus a mais’, até os anos de 1970 (com uma ou outra exceção, como a vivida por Charles-Olivier Carbonell no início daquela década, quando foi contestado duramente por seu estilo autoritário, num anfiteatro da Cidade Universitária). Era um tempo em que não havia concursos. Os catedráticos mandavam e desmandavam, no estilo do *grand patron*. Os professores franceses *en mission* tinham um poder excepcional (MOTA, 2010, p. 127).

Autoritarismo, elitismo, dominação e superioridade foram os espinhos que Carlos Guilherme Mota colocou na coroa dos mestres franceses tão cuidadosamente trabalhada ao longo das décadas, a fim de espezinhá-los como indivíduos que, longe de representarem uma mudança qualitativa no cenário nacional, teriam sim mantido padrões históricos de desigualdade e opressão.

Como se vê, os (des)apontamentos de Guilherme Mota ao passado francês da historiografia uspiana trazem uma crítica política condenatória. O uso abundante de adjetivos negativos pelo historiador mostra que sua análise ocorreu não tanto no horizonte historiográfico propriamente dito, tampouco no pedagógico, mas sim no ético-político (WHITE, 2014): os mestres franceses dos anos 1930 teriam tido posturas reprováveis enquanto *Homo Politicus*, isto é, agentes que expressaram tais e quais ideias, posições, valores, relações etc., comprometidos com a manutenção de um quadro histórico de subdesenvolvimento - palavra forte no linguajar intelectual da segunda metade do século XX



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

- político, econômico e cultural. Com isso, abordou-se menos o historiador, no sentido de suas concepções historiográficas, ou o professor, com seu método de ensino, do que o sujeito, o animal político que reproduziu um projeto de classe elitista de longa data no país. O debate e o embate, portanto, são essencialmente políticos, voltados para o que os indivíduos em foco representam em termos de mudança ou permanência históricas.

Este enfoque radicalmente político encaminhou para um distanciamento da memória engrandecedora dos mestres europeus. A ironia e o sarcasmo, linguisticamente falando, representam os “trópicos do discurso” que afastam o sujeito do objeto sacralizado (WHITE, 2001, p. 13-39). A fim de precisar mais o contraste entre os espectros discursivos ora em foco, segue um extenso relato de Canabrava (2005, p. 26-27), bastante eloquente da memorialística do legado francês na USP:

A metodologia dos mestres franceses, sua personalidade, seu interesse pelo país, as relações de cordialidade afetiva e compreensão, e mesmo de estima pessoal que mantinham com os estudantes, os distinguiam dos demais professores. [...] Aulas maravilhosas de História, cheias de vida, ricas de substância, nenhuma palavra inútil. [...] A leitura dos estudos especializados pelo Mestre constituía-se em inesquecível mostra de sua faceta de ator: a dicção perfeita, as variações da voz, a expressão da fisionomia. Ao se despedir, ao término de cada aula, com o indefectível ‘la suite à la prochaine fois’, desolávamos a interrupção. Vivíamos em permanente estado de encantamento, todos os estudantes, sem distinção, a justificar o designativo que, muito depressa, firmou-se com respeito ao professor de História: ‘le prince Charmant’. Sim, encantador, não apenas pelo magnetismo das aulas, mas também pelo trato e aparência. Chegava para as aulas com luvas de couro na mão, jogadas com naturalidade sobre a mesa, o terno sempre escuro de linhas perfeitas, a gravata em harmonia, todo o conjunto se coadunava em elegância sóbria. O refinamento no trato conjugava-se com a atitude espontânea e afável de nos deixar à vontade. [...] O professor invariavelmente gentil, sempre com uma palavra afetuosa e amiga para cada aluno, ansioso por conhecê-lo mais de perto.

Produzido na data redonda dos 50 anos da principal instituição paulista de ensino superior, o depoimento da ex-aluna de Braudel marca bem a diferença em relação ao que seu colega de instituição, Carlos Guilherme Mota, vinha fazendo desde os anos 1970.

O deslumbramento dos anos de graduação parece ter reverberado até a época das palavras acima de Canabrava, de modo que a historiadora apresentou um relato carregado de lirismo, entendendo este conforme Luiz Costa Lima (2002, p. 348): “um sentimento, o deixar-se invadir por ondas emocionais em que o espírito se expande e regala; um estado de fantasia, onde a lenda, dispersa, nebulosa e etérea, ganha a palma sobre a história”. Conforme Maurice Halbwachs (1990), o lirismo é um dos componentes de uma *memória afetiva*. É como se tudo se revelasse edênico e fabuloso nos mestres franceses: da fala, passando pelos materiais de ensino, até chegar à indumentária.

Enquanto Alice Canabrava viu neles fineza, amabilidade, empatia e generosidade, Guilherme Mota, por seu turno, enxergou “uma postura superior em relações aos modestos professores locais” (MOTA, 2010, p. 122). O contraste das memórias salta aos olhos, evidenciando percepções opostas sobre os mesmos personagens. No memorialismo da historiadora, não há espaço para o contraditório: a tensão, a dúvida ou o conflito. Já na recordação do historiador, estes elementos compõem, os quais tecem uma realidade mais agônica e disputada. Se Canabrava trouxe uma memória afetiva, Mota apresentou uma reativa, marginal ao legado francês na FFCL.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

A controvérsia não encontra espaço na rememoração de Canabrava devido a sua saudação elogiosa aos antigos mestres franceses (um dos quais foi, inclusive, seu orientador de doutoramento, Jean Gagé). A catedrática de História Econômica fez seu depoimento sob o signo do deslumbramento experimentado no momento de sua juventude, quando deixou o interior de São Paulo e foi para a capital estudar em uma cidade que em quase nada lembrava Araras, sua terra natal. Imergindo neste fascínio dos anos de formação, reviveu a época de graduação, quando teria desfrutado de um momento ímpar em sua formação intelectual, tecendo um relato nostálgico no qual procura se aproximar dos mestres franceses, dirimindo a distância, a hierarquia, a diferença entre si e os catedráticos europeus⁶. Estes foram os pontos que Carlos Guilherme Mota procurou repor em seus relatos ofensivos a missão francesa, guardando, assim, reservas ao passado francês da historiografia uspiana, margeando e rasurando uma memória francófona.

Tal história, quais renovadores?

“A alteração do passado é mesmo um atributo da memória” (CANDAUI, 2016, p. 164).

Ao rejeitar o timbre de renovadores da História no Brasil, posto junto aos mestres franceses por parte importante da comunidade de memória uspiana, Carlos Guilherme Mota não apenas se afastou da francofilia desta reminiscência. Com tal movimento, o historiador da USP reordenou o passado de sua historiografia, colocando-o em novas bases, para ser erguidas agora sobre outros sujeitos. Afastando-se da missão francesa enquanto agente modernizador da historiografia brasileira, partiu em direção a um grupo de autores nacionais a quem popularizou de “redescobridores do Brasil”⁷, isto é, intelectuais que, em franco diálogo com as ciências sociais da época, escreveram sobre a formação histórica do país, perscrutando o problema da identidade nacional. Tratam-se dos chamados “intérpretes do Brasil”, renomados letrados que iniciaram sua obra intelectual com livros ensaísticos sobre a gênese da sociedade brasileira durante a primeira metade do século XX (BOTELHO & SCHWARCZ, 2009).

Se na reavaliação operada o marco temporal dos anos 1930 permaneceu, a Universidade, contudo, saiu de cena, emergindo intelectuais que não seriam tributários desta instituição:

Registre-se, como Francisco Iglésias, que algumas das obras mais valiosas de história não foram escritas por historiadores, mas [por] especialistas de outros campos. Podem ser apontados Oliveira Viana e Gilberto Freyre, na seara política e no estudo social, respectivamente. Note-se, neste passo, que nem Caio Prado Junior (possivelmente o historiador mais significativo do Brasil), José Honório Rodrigues e Sergio Buarque de Holanda tiveram suas formações e carreiras definidas pela vivência universitária. Vale lembrar que também Gilberto Freyre não é fruto de vivência universitária no Brasil, mas sim no exterior (MOTA, 1975, p. VIII).

⁶ A trajetória intelectual de Alice Canabrava foi ricamente analisada em JÚNIOR (2019).

⁷ Nos últimos anos, com uma proposta de divulgação de discussões teórico-historiográficas, o historiador José Carlos Reis tem difundido muito em seus livros a referida expressão. Ver REIS (2007).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Se não se escreve história sem datas, como provocou Leví-Strauss (2004, p. 09) em suas polêmicas antropológicas com Clio, no passado nacional da historiografia universitária a década de 30 do vigésimo século seria um momento diferencial, um marco mesmo, mas menos pela criação das Faculdades de Filosofia do que em razão da obra dos “intérpretes do Brasil”. A eles a ruptura com a tradição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) seria atribuída. Estes últimos sim teriam feito a História, fazendo-a ser outra, nova, singular.

Logo, foram autores nacionais que instituíram efetivamente “novos paramentos para a historiografia no Brasil”, na medida em que romperam com a tradição historiográfica da “elite oligárquica, empenhada na valorização dos feitos dos heróis da raça branca” (MOTA, 2011, p. 46). Com olhares atentos sobre a terra *brasilis*, tais pensadores representariam os “descobridores modernos” do Brasil, homens que escreveram livros de história em que se poderia encontrar um novo passado nacional. Nas páginas escritas por eles, um novo país se revelava aos brasileiros, assegurando-lhes um posto de inauguradores, pioneiros, desbravadores de uma realidade pretérita desconhecida. Espécie de intelectuais cabralinos, eles teriam colocado no horizonte da história nacional novas categorias (cultura, classe, tipo ideal, modo de produção etc.) e novos temas (cotidiano, alimentação, moradia, mentalidade, forças produtivas etc.).

Com o destaque dado a tais intelectuais, a ideia de história em foco diz respeito exclusivamente a de historiografia, ou seja, a dimensão de pesquisa histórica, e não a de ensino. Os “intérpretes do Brasil”, longe das salas de aula, foram tomados como escritores de livros de história, como letrados que, de suas pesquisas de gabinete, elevaram o saber histórico nacional a partir de tais produções. Significativamente, nada é falado a respeito do magistério superior que nomes como Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda e José Honório Rodrigues exerceram em alguns momentos de suas carreiras⁸. Se com os cultores da missão francesa na FFCL a dimensão de ensino foi, de alguma forma, levada em consideração, em Carlos Guilherme Mota, entretanto, a face da docência foi completamente ignorada, encarada como elemento desnecessário para renovar a História no Brasil. Porém, para além desta diferença, é possível apontar semelhanças entre os discursos em litígio.

Assim como a enunciação celebradora da memória dos mestres franceses, as ideias alternativas de Guilherme Mota trazem igualmente as categorias de fundação e modernização, as quais se equivalem. Mesmo tentando romper com aquele tipo de proposição, o autor de “A ideologia da cultura brasileira” operou com uma lógica de pensamento disruptiva, segundo a qual é preciso romper com o passado para dar lugar ao novo, ao moderno. Este só nasceria de um golpe de força, feito não tanto por um indivíduo, mas sim por uma coletividade. A fundação da historiografia brasileira moderna, a modernização dos estudos históricos no Brasil, inscrita no passado, não é questionada, posta em dúvida, sendo um tipo de destino manifesto da comunidade historiadora. Seguindo François Hartog (2017, p. 28), é possível dizer que há aqui a crença em História, isto é, no seu *telos*, na sua direção. Moderno, Guilherme Mota esteve atento ao futuro do passado, ao caminhar da História no Brasil, investindo esforços intelectuais no retrazar de sua marcha, o que o levou a se debater com os missionários franceses.

⁸ Freyre deu aula de antropologia na UDF, entre 1935-1939; Sergio Buarque de Holanda, após passar pelo curso de história desta universidade, foi catedrático da USP de fins dos anos 1950 até 1968; e José Honório Rodrigues passou por diferentes universidades do Rio de Janeiro, tais como Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Rio de Janeiro.



Dessa forma, o debate em questão diz respeito aos agentes desse processo modernizador da História no país, aos autores que refundaram a historiografia brasileira, merecendo, pois, o devido reconhecimento, a justa memória. A memória, situada em um contexto de forte disputa, visava esclarecer precisamente este passado da historiografia brasileira, como que colocando ordem no processo e premiando os supostos modernizadores da história. Ao se estabelecer, ao se hegemonizar, ela trazia como corolário a versão tida como verdadeira da história da historiografia brasileira, o passado tal como ocorreu. É este triunfo que tanto os discípulos nacionais da missão francesa quanto o próprio Carlos Guilherme Mota ambicionavam, a fim de entronizar uma história, a sua história, a dos fundadores da historiografia moderna no Brasil. No limite, buscava-se o par milenar da memória, qual seja: a fama, recurso simbólico que não só combate o esquecimento como garante prestígio e distinção para toda a pessoa que a possui (ASSMAN, 2011).

Se para historiadores uspianos como Eurípedes Simões de Paula, Pedro Moacyr Campos e Eduardo de Oliveira França, representando a memória francófona da FFCL, o posto de modernizadores da História no Brasil caberia aos nomes de Braudel, Gagé e Coornaert, para Carlos Guilherme Mota, em contrapartida, o lugar deveria ser ocupado por autores nacionais da década de 1930. Com isso, confrontava-se uma leitura interna, nacionalista, com uma outra externa, baseada em historiadores estrangeiros. Os professores de Guilherme Mota estavam ao lado de uma modernização exógena, vinda com os mestres franceses, enquanto que aquele historiador propugnava uma modernização endógena, realizada pelos próprios brasileiros. O desvio em direção ao nacional representava uma leitura oposta ao que estava posto na memória institucional do Departamento de História da USP, construída pelos herdeiros dos mestres de luvas brancas.

Tal disputa pelos renovadores da História no país ocorria em um momento de grande efervescência nacional. Falava-se no nacional-popular, bem como no nacional-desenvolvimentismo, principalmente nos meios intelectuais, nos quais se debatia os problemas do Brasil, os fatores que emperravam o desenvolvimento da nação (MOTTA, 2014). À direita e à esquerda, bastante polarizadas no contexto ditatorial pós-Golpe Militar de 1964, adotava-se um nacionalismo, ufanista em uns, revolucionário em outros. Brasil: ame-o ou deixe-o!, slogan da Ditadura Militar nos anos 1970, era a expressão autoritária de um sentimento nacionalista que estava fortemente disseminado no corpo social. Daí sua aceitação em vários setores sociais, notadamente na grande mídia (FICO, 1997).

Em tal atmosfera altamente agitada, a História, enquanto historiografia, ensinada e/ou pesquisada, enredava-se em discussões políticas, em projetos de nação, em defensores e inimigos da pátria, em alienados e críticos, em burgueses e revolucionários, em entreguistas e nacionalistas (BURMESTER, 1992). Sem necessariamente refletir esta conjuntura dos anos 1960-1970, a ofensiva de Guilherme Mota aos partidários da missão francesa traz muito as cores e os termos desta época: nação, modernização, desenvolvimento, nacional, estrangeiro, elite, popular, dominação, soberania etc. Debater o país era inseparável do debate sobre sua historiografia, passada, presente e futura, o que justificava a relevância da temática em litígio. Assim, não foi à toa que os ditos “intérpretes do Brasil” foram agenciados para divergir de uma memória institucional baseada em autores estrangeiros. Havia, como nunca no país, uma política do saber.

Este embate de Carlos Guilherme Mota com a memória oficial de seu Departamento talvez ajude a explicar a razão pela qual nenhum colega docente de instituição participou de sua banca de tese de livre-docência. Raymundo Faoro, Michel



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Debrun e Manuel Correia de Andrade foram os três examinadores que arguíram “A ideologia da cultura brasileira”, trabalho que foi realizado no interior de um componente curricular do curso de História, a disciplina de História Contemporânea, criada após a reforma universitária de 1968 que aboliu o sistema de cátedras (MOTTA, 2014). Entre os arguidores, todos eles externos à USP, chama atenção a presença de Raymundo Faoro, reconhecido desde 1958, quando publicou “Os donos do poder”, como um dos vários intérpretes do Brasil. O próprio Manuel Correia de Andrade, que se notabilizou no final de sua carreira por organizar em Recife um evento intitulado “redescobrimo o Brasil”, costuma igualmente ser visto como um intérprete da nação⁹.

A presença de tais nomes reforçou o diálogo com toda a tradição dos pensadores da identidade nacional que Guilherme Mota vinha não só travando há anos, como estava, na verdade, agenciando para confrontar a memória institucional francófona de sua unidade de trabalho. Além de escrever sobre autores como Caio Prado Junior, Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda, Roberto Simonsen, José Honorio Rodrigues, Raymundo Faoro, entre outros, o historiador da USP buscou uma interlocução direta com representantes desta linhagem intelectual. O que, aliás, foi feito não só em sua tese de livre-docência, mas também em vários outros textos¹⁰. E não sem tensão e discordâncias, conforme ocorreu com Sergio Buarque de Holanda no começo dos anos 1970, em que os dois se envolveram em um debate de réplicas e tréplicas a respeito da linguagem historiográfica (CARVALHO, 2017, p. 159-227).

Apesar de indicar nomes como os de José Honorio Rodrigues, Raymundo Faoro e Roberto Simonsen, a ênfase recaiu no famoso trio composto por Caio Prado Junior, Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda. Carlos Guilherme Mota teve papel importante na sedimentação do cânone historiográfico, o qual elevou aqueles três historiadores ao posto de autores incontornáveis do pensamento social brasileiro (FRANZINI & GONTIJO, 2009). Em “A ideologia da cultura brasileira”, os holofotes de análise, mas também de aplausos, recaíram majoritariamente sobre a trinca intelectual, à revelia de outros autores que, aqui e ali, podem-se surpreender em algumas páginas do texto, pois

Fez recuar para um terceiro plano obscuro trabalhos como os de Paulo Prado (*Retrato do Brasil*, 1928), Alcântara Machado (*Vida e morte do bandeirante*, 1929), ou Cassiano Ricardo (*Marcha para o oeste*, 1943). E para um segundo plano estudos contemporâneos como os de Fernando de Azevedo (*A cultura brasileira*, 1943) e Nelson Werneck Sodré (*Panorama do Segundo Império*, 1938). E, vale enfatizar, estas obras, apesar de tudo, contrapunham-se à extrema mediocridade da historiografia rançosa produzida nos institutos históricos e geográficos e nas academias de província (MOTA, 1975, p. 26).

Na conjuntura das décadas finais do século XX, a valorização dos autores acima era uma atitude relativamente comum, seja dentro ou fora da Universidade¹¹. De modo

⁹ É curiosa também a presença de Michel Debrun, professor francês radicado no Brasil desde 1950 e que ensinou filosofia, ética e ciência tanto na Universidade Estadual de Campinas quanto na USP. Muito provavelmente, a participação de tal filósofo tem a ver com seus estudos a respeito da noção de ideologia, especialmente em Gramsci, autor mobilizado por Carlos Guilherme Mota em sua tese de livre-docência.

¹⁰ Os livros “História e contra-História” (MOTA, 2010) e “Educação, contraideologia e cultura” (MOTA, 2011) trazem diversos artigos sobre os mais diferentes intérpretes do Brasil.

¹¹ O importante livro de entrevistas com historiadores e historiadoras do Brasil da segunda metade do século XX, mostra bem como os letrados do começo desta centúria eram lidos e debatidos por diversos estudantes e docentes do curso de História. Ver MORAES & REGO (2002).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

geral, eles já eram autores consagrados, com livros reconhecidos nacional e internacionalmente. No caso de intelectuais universitários, é possível citar historiadores como Francisco Iglésias e José Roberto do Amaral Lapa, os quais em seus balanços da história da historiografia brasileira reservaram um lugar especial aos intérpretes da nação. Não sem apontar críticas, o segundo vaticinou: “nada impede que se valorize devidamente a contribuição dessa geração de historiadores à história no Brasil. Contribuição inteligente, renovadora e que ao nosso ver identifica um momento significativo de nossa historiografia” (LAPA, 1976, p. 73). Apesar do caráter excessivamente ensaístico e da frágil pesquisa documental, os livros iniciais de Gilberto Freyre, Caio Prado Junior e Sergio Buarque de Holanda mereceriam um lugar digno no rol de obras que impactaram positivamente o pensamento histórico no Brasil.

No caso especificamente da USP, mais precisamente no Departamento de História, Raquel Glezer, em sua tese de doutoramento apresentada em 1977, fez também um reconhecimento semelhante ao de Amaral Lapa:

a destruição da visão oficial teve início na década de 1930, quando foram publicadas as primeiras obras com novas interpretações histórico-sociais que tiveram aceitação e repercussão imediata e iniciaram a transformação dos estudos históricos no Brasil, com autores como Caio Prado Junior, Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda e Oliveira Viana (GLEZER, 1976, p. 231).

A Revolução de 30 historiográfica, isto é, o processo que abalou as estruturas da historiografia tradicional no Brasil, poderia ser creditada a estes nomes. Certamente, Carlos Guilherme Mota concordaria com todas as ideias expressas pelos colegas de guilda acadêmica acima. Assim como eles, também mobilizou em seus escritos uma oposição marcante da cultura ocidental, bastante forte na historiografia, seja em sua dimensão de pesquisa, seja na de ensino: tradicional *versus* moderno. Os autores, os livros, os espaços, as instituições, os movimentos, em uma palavra, a história, foram enfeixados nesta dinâmica historicista do que é velho ou novo, atrasado ou inovador, estático ou dinâmico (BEVERNAGE & LORENZ, 2013). Segundo Itamar Freitas, este é o padrão narrativo das primeiras histórias da historiografia brasileira, seja em termos da pesquisa propriamente dita ou do ensino superior de história (FREITAS, 2006, p. 12-29). Foi dentro dessa dicotomia que o combate ora em foco foi travado, de modo que os personagens do discurso contrário foram taxados de tradicionais, ao passo que os aliados de modernos¹².

O elogio ao variado grupo dos “intérpretes do Brasil” desenhou um cenário oposto ao que foi montado para caracterizar a historiografia universitária da época. Como foi apontado, esta foi marcada pelo signo do atraso, da manutenção do caldo cultural oligárquico da história nacional, a despeito dos ilustres membros da missão francesa. Adensando a comparação entre uma realidade e outra, em sua tese de livre-docência, Carlos Guilherme Mota apontou:

Se o primeiro momento da produção historiográfica mais significativa do século XX no Brasil não está diretamente marcado pela vivência

¹² Interessante pontuar que Eurípedes Simões de Paula e Eduardo d’Oliveria França, em diversos textos, apresentaram várias ressalvas aos ditos “intérpretes do Brasil, tais como Gilberto Freyre, Caio Prado Junior e José Honório Rodrigues. Até mesmo Sergio Buarque de Holanda, que chegou a ser professor da USP por concurso de cátedra, recebeu antipatias daqueles dois historiadores uspianos. Ver SAAD (2016).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

universitária de seus autores que, regra geral, estudaram no exterior, ao segundo momento poderá ser consignada a primeira florescência significativa da universidade. De fato, foi no final dos anos 1940 que os trabalhos do labor universitário se fizeram sentir. Até então, já se disse alhures, a pesquisa histórica das faculdades de filosofia, criadas na década de 1930, não pareceu um enriquecimento imediato, mas sim um descaminho (MOTA, 1975, p. 26).

O marco de renovação da historiografia universitária, alocado no final dos anos 1940, não foi posto gratuitamente, pois é exatamente o momento em que se finda a missão francesa. Na esteira do trabalho de Fernanda Massi a respeito da cooperação universitária França-Brasil dos anos 1930, o retorno de Gagé no final do ano letivo de 1946, após reger a cadeira de História da Civilização Moderna e Contemporânea, pode servir como marco conclusivo do empreendimento cultural, haja vista que “a partir dos anos 50 os brasileiros formados pela Universidade passaram a ocupar as cadeiras deixadas pelos franceses” (MASSI, 1991, p.14).

A saída dos franceses teria aberto o caminho para a verdadeira modernização da historiografia uspiana. A partir daqui, destacou-se uma série de iniciativas, tais como teses de doutorado (como a de seu orientador Eduardo d’Oliveira França:1951), revistas especializadas (como a Revista de História:1950) e eventos e entidades acadêmicas (como a APUH e seus congressos: 1961). Signo maior de inovação na guilda historiadora, conforme certa cultura historiográfica, os *Annales* teriam realmente adentrado no meio acadêmico nacional em uma conjuntura pós-missão francesa:

A interdisciplinaridade, meta da Faculdade de Filosofia, concretizou-se nesses anos da Revista [de História] que, além de ser a mais importante no setor de Ciências Sociais, fora criada sob a inspiração da revista *Annales*, sabidamente aberta às diversas disciplinas que estudam o homem em sociedade (MOTA, 1975, p. XXII).

Se houve uma influência dos *Annales* na historiografia brasileira, ela teria começado não na improdutiva década de 1930, mas sim na segunda metade desta era, quando uma nova historiografia ligada ao ensino superior começou a deslanchar, descortinando novos horizontes para os historiadores e historiadoras do país. A renovação da historiografia universitária teria um marco inicial claro: fim dos anos 1940 e início da década seguinte.

Avançando pela segunda metade do século XX, a florescência da História na Universidade (de São Paulo) teria seguido firme e forte. Como signo inicial dessa nova era historiográfica, Guilherme Mota destacou nomes como Olga Pantaleão, Maria Teresa Petrone, Nícia Vilela Luz, Boris Fausto, Fernando Novais, Edgar Carone e José Roberto do Amaral Lapa (o único não formado pela USP), todas e todos identificados a uma historiografia de feição universitária renovada, em razão da formação ter ocorrido, significativamente, em fins dos anos 1940 e décadas de 1950 e 1960. Tratar-se-iam de historiadores e historiadores formados na segunda e/ou terceira décadas da Universidade,



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

muitos dos quais foram professores de Carlos Guilherme Mota, seja na graduação e/ou na pós-graduação¹³.

Empreendimentos coletivos também mereceram menção honrosa no escopo traçado pelo historiador uspiano, como os livros “Brasil em perspectiva” (1968) – organizado pelo próprio – e “História geral da civilização brasileira” (1960-1964), em seus volumes iniciais coordenados por Sergio Buarque de Holanda, diga-se de passagem. Ao alinhar todas estas iniciativas da historiografia universitária, Carlos Guilherme chegou bem próximo ao seu presente, tendo até mesmo se colocado como partícipe do processo de renovação descrito. Tal fato é um sinal eloquente do quanto se alojou a renovação da historiografia universitária em décadas posteriores ao nascimento da Universidade, de modo a marcar um distanciamento em relação aos mestres franceses, tão enaltecidos por uma memória oficiosa do Departamento de História da USP.

Ao mestre, com carinho

“Somos devedores de parte do que somos aos que nos precederam. O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram” (RICOEUR, 2007, p. 101).

Vale a pena frisar que o autor de “A ideologia da cultura brasileira” praticou algo idêntico ao que os discípulos da missão francesa fizeram, qual seja: o tributo aos mestres. Tal qual Eurípedes Simões de Paulo, Pedro Moacyr Campos, Eduardo de Oliveira França e Alice Piffer Canabrava, Carlos Guilherme Mota também exaltou seus professores, atribuindo igualmente a eles poderes de renovação da História. A diferença, entretanto, é a de que, no caso daquele último historiador, seus mestres são nacionais, criados e formados em uma instituição brasileira, a Universidade de São Paulo. Não obstante, a endogenia é a mesma: o olhar ensimesmado parte da própria realidade acadêmico-institucional para defender grandes transformações da História ao nível nacional. Há uma firme defesa dos pares universitários coetâneos, perfilando uma endogênese da historiografia brasileira, restrita a uma historicização de um departamento institucional específico. Tudo se passa como se a história da historiografia brasileira circulasse quase que exclusivamente dentro da USP, em uma dinâmica bastante internalista, a qual, inclusive, foi muito forte na segunda metade do século XX (RAMOS, 2022).

Ao fim e ao cabo, Guilherme Mota não rompeu completamente com o discurso da memória exaltadora da missão francesa na FFCL da USP, dado a presença em suas intervenções das mesmas categorias – fundação, modernização, desenvolvimento, contribuição - que enformaram os textos dos autodenominados discípulos dos professores estrangeiros. Além disso, o crítico dos missionários franceses, se por um lado olhou para fora de sua universidade ao destacar a contribuição dos intérpretes do Brasil, por outro acabou reproduzindo a mesma endogamia de seus adversários nacionais no momento em

¹³ O início do magistério superior de Carlos Guilherme Mota na USP deu-se justamente assistindo seus ex-professores Eduardo d'Oliveira França e Fernando Novais, os quais atuavam no componente curricular de História Moderna e Contemporânea.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

que tratou dos primeiros frutos da historiografia universitária brasileira nas décadas de 1940 e 1950.

Tal auto referenciação tem a ver com a alta carga emocional nutrida em relação a USP, de modo geral, e com a FFCL, de maneira particular. Daí se dizer que Eurípedes Simões de Paulo, Pedro Moacyr Campos, Eduardo de Oliveira França, Alice Piffer Canabrava e o próprio Carlos Guilherme Mota apresentaram uma identidade uspiã, e não apenas em razão da formação e da atuação profissional terem se dado nesta instituição, mas sim por se colocarem como sujeitos que deram uma enorme centralidade ao que se produzia em sua “casa”, não à toa muitas vezes chamada de escola¹⁴.

De fato, todos os nomes citados incorporaram de seus professores, colegas de trabalho e de sua própria vivência institucional um profundo sentimento de ligação e valorização da Universidade de São Paulo, tendo se referido várias vezes a esta instituição de forma elogiosa (exceto para a primeira década da USP, no caso de Guilherme Mota). Este ser uspiã, tão proclamado e cultivado por muitos, está na base da atitude endógena de elogio aos mestres. Não seria um exagero assinalar que ele reclama uma espécie de *dever de memória* aos mestres antecessores (RICOEUR, 2007). O enaltecimento destes implica a valorização da instituição, e vice-versa. Na economia afetiva dos uspiãos, mestre e instituição se equivalem, razão pela qual não reconhecer um é igualmente não dignificar a outra. Foi precisamente isso que ocorreu com Carlos Guilherme Mota, ao não destacar o valor da USP nos anos 1930: se os mestres franceses não eram tão excepcionais assim, por que a faculdade onde estavam deveria sê-lo? Mesmo criticando Braudel e seus companheiros de expedição, Guilherme Mota produzia sua ofensiva no mesmo registro sentimental da francofilia da memória preponderante no Departamento de História da USP.

Tanto Eurípedes Simões de Paulo, Pedro Moacyr Campos, Eduardo de Oliveira França, Alice Piffer Canabrava quanto Carlos Guilherme Mota realizaram, no fundo, um tributo aos mestres; franceses, no caso daqueles, e “nacionais” (paulistas?) no caso do autor de “A ideologia da cultura brasileira”. Não à toa, este trabalho, que foi o principal do autor, aquele que visava coroar sua carreira de pesquisador e de docente na USP, trouxe a seguinte dedicatória, antecedendo a página de agradecimentos¹⁵: “para Eduardo d’Oliveira França, meu professor, mestre em liberdade de pensamento (e expressão)” (MOTA, 1975, s/p). Esta breve menção ao ex-professor, orientador de mestrado e de doutorado, a quem ainda assistiu no tempo das cátedras, parece encerrar toda a marginália que Guilherme Mota percorreu em sua diatribe contra a missão francesa: da injúria aos franceses à honra aos mestres da USP, no canto da página.

Referências

Artigo de periódico

CAMPOS, P. M. Esboço da historiografia brasileira nos séculos XIX e XX. *Revista de história*, v.22, n.45, 1961a.

CANABRAVA, Alice Piffer. Minhas reminiscências. *Economia Aplicada*, V.1, N.1, 1997, São Paulo.

¹⁴ Vide as ditas escolas uspiãs de história e de sociologia.

¹⁵ As primeiras linhas desta seção trazem: “Ao professor Dr. Eurípedes Simões de Paula, nosso decano, sempre presente em todas as etapas da minha carreira – agradecimento especial” (MOTA, 1975, p. s/p).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

CAPELATO, M. H. R.; GLEZER, R.; FERLINI, V. L. A. A escola uspiana de história. *Estudos Avançados*, v.8, n.22, 1994.

COSTA, A. L. Clio no espelho: um estado da arte sobre a história dos cursos superiores de História no Brasil. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 14, n. 37, p. 251–281, 2022.

COSTA, A. L. A Escola Uspiana de História: panorama das contribuições da história da historiografia para um tema clássico. *Revista Brasileira de História*, V. 40, N. 85, Setembro-Dezembro, 2020.

FREIRE, D. J. F. Memória, história e identidade: o caso da “escola uspiana de história”. *Artcultura*, v.21, n.39, p.139-53, 2019.

FREIRE, D. J. F. A missão francesa na História (USP): relato inaugural e monumentalização (1949-1971). *Revista Estudos Avançados*, N.38, V. 110, Janeiro-Abril, 2024.

MARTINEZ, P. Fernand Braudel e a Primeira Geração de Historiadores Universitários da USP (1935-1956). *Revista de História*, n.146, p.11-27, 2002.

PAUL, Herman. self-images of the historical profession: idealized pratics and myths of origin. *Storia della Storiografia*, Num. 59-60, 2011.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio.” *Estudos Históricos*, V. 2, N. 3, 1989, Rio de Janeiro.

ROIZ, Diogo da Silva. Dos “discursos fundadores” à criação de uma “memória coletiva”: formas de como se escrever a(s) história(s) da Universidade de São Paulo. *Revista Brasileira de História da Educação*, N. 19, p. 137-185, jan./abr. 2009.

Capítulo de livro

BEVERNAGE, Berber; LORENZ, Chris. Breaking up time: negotiating the borders between present, past and future. In: _____. (Orgs.). *Breaking up time: negotiating the borders between present, past and future*. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação. In: _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

FRANZINI, Fábio; GONTIJO, Rebeca. Memória e História da historiografia no Brasil: a invenção de uma moderna tradição, anos 1940-1960. In: SOIHET, Rachel (Org.). *Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

FREITAS, Itamar. Itinerários do ensino superior de história no Brasil (primeiras leituras). In: _____. *Histórias do ensino de história no Brasil (1890-1945)*. São Cristóvão: Editora da UFES, 2006.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Michel de Certeau. A Operação Historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FERREIRA, Marieta. de Moraes. Os professores franceses e o ensino de história anos 1930. In: MAIO, M. C.; VILLAS BOAS, G. (Org.) *Ideias de modernidade e sociologia no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

LIMA, Luiz Costa. Nabuco: Trauma e Crítica. In: _____. *Intervenções*. São Paulo: Edusp, 2002.

Livro

ARRUDA, José Jobson; TENGARRINHA, José Manuel. *Historiografia luso-brasileira contemporânea*. Bauru, SP: Edusc, 1999.

ASSMAN, A. *Espaços de recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 2010.

CANABRAVA, A.P. *História econômica: estudos e pesquisas*. São Paulo: Hucitec, 2005.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1994.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FABIAN, Johannes. *O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FICO, Carlos. *Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A vida dos homens infames*. Rio de Janeiro, Forense, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HARTOG, François. *Crer em história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

LAPA, José Roberto do Amaral. *A história em questão: historiografia brasileira contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1976.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *História e etnologia*. Campinas: Unicamp, 2004.

MERKEL, Ian. *Termos de troca: Intelectuais Brasileiros e as Ciências Sociais Francesas*. São Paulo: Edusp, 2023.

MOTA, Carlos Guilherme. *Educação, contraideologia e cultura*. São Paulo: Globo, 2011.

MOTA, Carlos Guilherme. *História e contra-história*. São Paulo: Globo, 2010.

MOTTA, Rodrigo Pato Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MORAES, J. G. V. de; REGO, J. M. *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.

PESSOA, Fernando. *A obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1977.

REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil: De Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ROIZ, Diogo da Silva. *Os caminhos (da escrita) da história e os descaminhos de seu ensino: a institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1968)*. Curitiba: Appris, 2012.

ROIZ, Diogo da Silva; SANTOS, Jonas Rafael dos. *As transferências culturais na historiografia brasileira: leituras e apropriações do movimento dos Annales no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TRAVERSO, Enzo. *O Passado, Modos de Usar: história, memória e política*. Unipop, 2012.

WHITE, Hayden. *The practical past*. Northwestern: Northwestern University Press, 2014.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso*. São Paulo: EDUSP, 2001.

Dissertação/Tese

BELIEIRO, T. G. *A presença dos Annales no Programa de Pós-graduação em História da Universidade de São Paulo (1985-1994)*. Assis, 2017. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

BURMESTER, Maria Oliveira. *A (des)construção do discurso histórico: a historiografia brasileira dos anos 1970*. Tese de livre-docência apresentada a Universidade Federal do Paraná, 1992.

CARVALHO, Raphael Guilherme de. *Sergio Buarque de Holanda, do mesmo ao outro: escrita de si e memória (1969-1986)*. Curitiba, 2017. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná.

COSTA, A. *De um Curso d'água a Outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP*. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GLEZER, Raquel. *O fazer e o saber na obra de José Honório Rodrigues: um modelo de análise historiográfica*. Tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo, 1976, 2 Vols.

JÚNIOR, Otávio Erbereli. *A trajetória intelectual de Alice Piffer Canabrava: um ofício como sacerdócio (1935-1997)*. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MASSI, F. P. *Estrangeiros no Brasil: a missão francesa na Universidade de São Paulo*. Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

MOTA, Carlos Guilherme. *A ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. Tese de livre-docência apresentada ao departamento de história da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1975.

RAMOS, Matheus Pinheiro da Silva. *Um lugar de produção e a produção de um lugar: a construção da centralidade do eixo Rio-São Paulo na historiografia Acadêmica Brasileira (1990-2021)*. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

RODRIGUES, L. *A produção social do marxismo universitário em São Paulo: mestres, discípulos e um seminário (1958-1978)*. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SAAD, Cesar Leonardo Van Kan. *Um teorista nos trópicos: a escrita de Teoria da História do Brasil de José Honório Rodrigues (1939 – 1949)*. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

Notas de autoria



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Licenciado e mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Catolé do Rocha. E-mail: diego.freire@ifpb.edu.br.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

FREIRE, Diego José Fernandes. “Os professores de luvas brancas”: marginais do passado da historiografia uspiana. *Sæculum – Revista de História*, v. 30, n. 52, p. 89-110, 2025.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 27/02/2025

Aceito em 28/07/2025




Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

O curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sob o signo da renovação: um ensaio sobre o “balanço historiográfico” da professora Denise Mattos Monteiro e a temporalização da história da historiografia norte-rio-grandense

The History Program at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) under the Sign of Renewal: An Essay on the "Historiographical Balance" of Professor Denise Mattos Monteiro and the Temporalization of the History of Historiography in Rio Grande do Norte

Bruno Balbino Aires da Costa

 <https://orcid.org/0000-0003-3538-182>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Resumo: No dia 27 de maio de 2004, ocorreu a mesa-redonda intitulada *Balanço da Historiografia Norte-Rio-Grandense*. Essa atividade fez parte do *I Encontro Regional da Associação Nacional dos Professores Universitários de História* (ANPUH), realizado entre os dias 25 e 29 de maio, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal-RN, cuja finalidade principal era o de criar um espaço para a discussão sobre o saber histórico produzido no Estado do Rio Grande do Norte. Com o intuito de refletir sobre o assunto, a professora Denise Mattos Monteiro e as suas colegas do Departamento de História (DHI) da (UFRN), Marlene Mariz e Fátima Martins Lopes, propuseram a referida mesa-redonda. Essa foi a primeira ocasião em que a história da historiografia potiguar foi discutida por historiadores profissionais. Diferentemente de suas colegas de departamento, a professora Denise Mattos Monteiro construiu sua fala a partir de um texto cujo título é homônimo ao da mesa-redonda, voltado para o aprofundamento da reflexão em torno da história da historiografia norte-rio-grandense. Nesse texto, Denise Monteiro destaca, como um dos capítulos dessa historiografia, a “renovação” ocorrida no curso de História da UFRN, mais especificamente, no que se refere ao quadro docente da instituição. Este artigo objetiva analisar como a escrita da história de Denise Monteiro, particularmente, em seu texto “Balanço da historiografia norte-rio-grandense” (2006), estabelece uma temporalização da história da historiografia, tendo como um dos seus principais marcadores, o curso de História da UFRN.

Palavras-chave: História da historiografia norte-rio-grandense; Balanço historiográfico; Curso de História; Renovação.

Abstract: On May 27, 2004, the roundtable titled *Balanço da historiografia norte-rio-grandense* was held. This activity was part of the *I Encontro Regional da Associação Nacional dos Professores Universitários de História* (ANPUH), occurred from May 25 to 29 at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), in Natal-RN. The main purpose of the event was to create a space for discussion about the historical knowledge produced in the state of Rio Grande do Norte. To reflect on this topic, Professor Denise Mattos Monteiro, along with her colleagues from the Department of History (DHI) at UFRN, Marlene Mariz and Fátima Martins Lopes, proposed the aforementioned roundtable. This was the first time the history of North-Rio-Grandense historiography was discussed by professional historians.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Unlike her department colleagues, Professor Denise Mattos Monteiro structured her presentation based on a text that shares the same title as the roundtable, focusing on a deeper reflection on the history of North-Rio-Grandense historiography.

In her text, Denise Monteiro highlights the “renewal” of the UFRN History program, particularly in relation to the institution's faculty, as one of the key chapters of this historiography. This article aims to analyze how Denise Monteiro's historical writing, particularly in her 2006 text “Balanço da historiografia norte-rio-grandense”, establishes a periodization of the history of historiography, with the UFRN History program as one of its main milestones.

Keywords: *History of North-Rio-Grandense Historiography; Historiographical Assessment; History Program; Renewal.*

Introdução

Era uma quinta-feira à noite, mas não um dia qualquer. Era 27 de maio de 2004, mais um dia de atividades realizadas no *I Encontro Regional da Associação Nacional dos Professores Universitários de História* (ANPUH¹), ocorrido entre 25 e 29 de maio em Natal-RN, mais precisamente, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Um pequeno adendo antes de prosseguir: apesar de existir desde 7 de agosto de 1986, a seção do Rio Grande do Norte da ANPUH só conseguiu reunir condições materiais para realizar o seu primeiro evento estadual dezoito anos depois de sua fundação (ROCHA, 2006). Portanto, não era um encontro qualquer. Foi, talvez, o mais importante congresso de historiadores profissionais ocorrido, até então, no estado.

Volto a data de 27 de maio de 2004. Nesse dia, a professora Denise Mattos Monteiro compôs uma das mesas-redondas do *I Encontro* intitulada “Balanço da historiografia norte-rio-grandense”, ao lado de suas colegas do Departamento de História (DHI) da UFRN, Marlene Mariz e Fátima Martins Lopes. Pela primeira vez, a história da historiografia potiguar foi discutida por profissionais da história.

Como sugere o próprio título da mesa-redonda, cada uma das participantes deveria refletir acerca da produção historiográfica norte-rio-grandense. A proposição temática dessa comunicação alinhava-se com a finalidade geral do evento: “proporcionar a profissionais e estudantes de História um espaço para a discussão do saber histórico produzido no Estado do Rio Grande do Norte” (ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 2006, p.5) Nesse sentido, a palestra da professora Marlene Mariz (2006) deteve-se em fazer um breve levantamento cronológico de autores e obras cujo objeto de reflexão era o Rio Grande do Norte, evidenciando a contribuição de cada um deles e delas para a “evolução” do saber historiográfico potiguar. A professora Fátima Martins Lopes (2006) dedicou-se à discussão acerca das fontes que haviam sido utilizadas e dos usos destas pelos sócios do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN).

Diferentemente de suas colegas de departamento, a professora Denise Mattos Monteiro construiu sua fala a partir de um texto cujo título é homônimo ao da mesa-redonda,

¹ É importante ressaltar que, a partir de 1993, o nome da entidade passou a se chamar Associação Nacional de História, mantendo-se, todavia, o acrônimo. Com vistas a preservação da cor local, resolvi manter a grafia original presente na documentação.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

voltado para o aprofundamento da reflexão em torno da história da historiografia norte-rio-grandense. O texto não era totalmente inédito. Na verdade, a maior parte das reflexões nele presente, já havia sido apresentada em uma outra oportunidade: na ocasião de sua palestra na semana universitária da Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN), hoje Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no dia 29 de setembro de 1995 (MONTEIRO, 1995, não publicado).²

Apesar de não ser um texto completamente novo, pois trata-se de uma espécie de atualização e ampliação das ponderações da palestra de 1995, Denise Mattos Monteiro leu-o e tornou-o conhecido para um público bem mais amplo, se comparado ao da semana universitária da Universidade Regional do Rio Grande do Norte. Pode-se considerá-lo como um marco, em grande medida porque representou um dos primeiros esforços de disponibilizar ao grande público da comunidade historiadora do Rio Grande do Norte, um exame sobre a história da historiografia norte-rio-grandense de forma sistemática e crítica. Nesse texto, Denise Monteiro destaca como um dos capítulos da história da historiografia potiguar, a renovação ocorrida no curso de História da UFRN, mais especificamente, no que se refere ao quadro docente da instituição.

Este artigo objetiva analisar como a escrita da história de Denise Monteiro, particularmente, em seu texto “Balanço da historiografia norte-rio-grandense” (2006), estabelece uma proposta de temporalização da história da história potiguar, tendo como um dos seus principais marcadores, o curso de História da UFRN.

O Balanço historiográfico como gênero

O objetivo do texto de Denise Monteiro e, por conseguinte, de sua fala no *I Encontro da ANPUH-RN*, como o próprio título sugere, era fazer um “balanço historiográfico”. Essa forma narrativa era bastante usual entre os historiadores brasileiros do século XX, dedicados ao estudo da história da historiografia brasileira (FREIRE, 2020). Os costumeiros balanços periódicos caracterizaram uma certa forma de trabalho historiográfico realizado no Brasil, especialmente, nas décadas de 1960 e 1970, interessada em dar uma visão de conjunto do que foi produzido sobre a escrita da história em um determinado período específico (ano, décadas etc.), seja assinalando “datas representativas de eventos, obras e historiadores”, seja dirigindo-se “para o atendimento de projetos específicos” (LAPA, 1985, p.51). Não se tratava de fazer, apenas, uma espécie de “estado da arte” do conhecimento histórico, isto é, um inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar (FERREIRA, 2002).

Em linhas gerais, o balanço era um gênero textual que retomava “ideias, autores e trabalhos anteriores, com o intuito de expor um percurso temporal, geralmente linear” (FREIRE, 2020, p.145). Não era uma mera enumeração descritiva de autores e obras, mas “uma operação de temporalização relativamente ampla da produção intelectual em apreço” (FREIRE, 2020, p.145). Não é sem razão que, para Denise Monteiro (2006), o uso desse gênero implicaria necessariamente numa abordagem que considerasse a “evolução”, os problemas e as perspectivas relativos à historiografia norte-rio-grandense. Dito de outro modo, fazer um balanço dessa historiografia significava avaliar criticamente “o que tem sido

² O texto da semana universitária da Universidade Regional do Rio Grande do Norte não foi publicado. Todavia, tive acesso ao texto original graças a Denise Mattos Monteiro que, gentilmente, permitiu sua digitalização.



produzido pelos historiadores em nosso Estado, mas principalmente sobre o nosso Estado” (MONTEIRO, 2006, p.51).

Nesse diapasão, Denise Monteiro dialogava diretamente com a perspectiva de historiografia defendida por José Roberto Amaral Lapa, um dos grandes especialistas em história da historiografia brasileira, a qual a definia como a “análise crítica do conhecimento histórico e historiográfico, e do seu processo de produção, reconhecendo, portanto, um conhecimento científico que se perfila pelos métodos, técnicas e leis da ciência histórica” (1981, p.19). Para José Roberto Amaral Lapa (1981), o exame historiográfico seria um procedimento da própria elaboração científica da história que se volta para si mesma, isto é, para uma reflexão crítica sobre a elaboração do conhecimento histórico. É por essa razão que o balanço, como um *modus operandi* do fazer historiográfico, implicava em uma temporalização da história, afinal, se fazia necessário “captar a profundidade do conteúdo das obras, da palavra, das ideias e da própria ação dos historiadores ao longo de sua vida”, buscando interpretar o seu significado, dando “numa visão de conjunto, a perspectiva da evolução dos estudos da História, dos rumos que até então seguiram e a projeção futura que podem ou não vir a assumir” (LAPA, 1981, p.24). Por esse ângulo, o balanço produzido pelos historiadores e pelas historiadoras do presente pressupunha, simultaneamente, uma reflexão sobre o passado, mais especificamente, o passado da história, e uma perspectiva futura, um futuro da história.

Dialogando com essa concepção de historiografia, Denise Monteiro compreendia que o balanço tratava-se de apontar caminhos, partir do “velho para engendrar o novo”, ou seja, “buscar a renovação dos estudos e pesquisa na área de História, a partir de diagnósticos que nos permitam pensar novos temas, problemas e metodologias a serem desenvolvidas” (MONTEIRO, 2006, p.51). Por esse prisma, o gênero balanço historiográfico não era tão-somente um olhar crítico ao passado construído, mas uma forma de evidenciar possíveis caminhos de intervenção do historiador e da historiadora no presente, para que o conhecimento histórico *no* e *sobre* o estado do Rio Grande do Norte pudesse ser revisitado sob o signo da renovação.

Na prática, partir do velho para o novo significava, para Denise Monteiro, estabelecer uma narrativa cronológica da “evolução” historiográfica sobre o passado da história nordestino-grandense em direção ao presente, elencando no tempo os membros da comunidade acadêmica que se dedicaram a escrita da história do Rio Grande do Norte, partindo desta construção para interpretar os seus significados. É preciso esclarecer, contudo, que a noção de “evolução” é caudatária do conceito moderno de história assentado numa visão teleológica de tempo, em que o futuro cumpriria um objetivo expectado do passado, dito de outra maneira, um tempo orientado, dotado de um sentido histórico, no qual o depois procura a razão do antes (HARTOG, 2017; PROST, 2020). Dessa maneira, o termo “evolução” – empregado no conceito moderno de história – pressupõe uma certa ideia de progresso que supostamente urdiria o elo entre passado-presente-futuro, sugerindo uma continuidade de percurso a ser realizado no tempo (KOSELLECK, 2013). É preciso registrar que a historiadora Denise Monteiro não partilha dessa visão historicista de história. Todavia, ao utilizar o termo “evolução”, a historiadora endossa uma perspectiva linear e progressista em relação ao conhecimento histórico.

Denise Monteiro entende que o novo não é uma realização do velho, ou melhor, uma consecução do *télos*; pelo contrário, a historiografia renovada é um movimento de ruptura com o que ela denominou de “historiografia clássica”. Nesse sentido, a historiadora parece



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

desconsiderar a existência da simultaneidade do velho e do novo.

Em um dos seus ensaios sobre crítica literária, T. S. Eliot (1989) chama a atenção para o fato de que os escritores escrevem não somente com a própria geração a que pertencem seus ossos, mas também com a tradição que o antecedeu, constituindo uma ordem simultânea entre passado e presente. Da poesia à escrita da história, um texto nunca é uma manifestação linguística totalmente presentista. Dessa forma, a categoria “evolução” é bastante problemática, uma vez que estabelece uma continuidade em um percurso que pode ser assinalado tanto por rupturas em relação passado, como também por retornos.

A partir do termo “evolução”, Denise Monteiro estabelece uma classificação dos acontecimentos na ordem do tempo e uma periodização. Seu balanço foi um dos primeiros esforços de temporalização da história da historiografia do Rio Grande do Norte. Dessa maneira, a historiadora dividiu essa “evolução” em três fases distintas: a) a “historiografia clássica”; b) a historiografia produzida pelos professores da UFRN no final dos anos 1970 e início dos anos 1980; e c) a iniciada nos anos 1990.

A “historiografia clássica”

A primeira fase, denominada de “clássica”, corresponde aos primeiros setenta anos do século XX, caracterizada pela produção dos sócios do IHGRN e pela publicação das “obras seminais”, isto é, as escritas da “História do Rio Grande do Norte” de Tavares de Lyra (1921), Rocha Pombo (1922) e Luís da Câmara Cascudo (1955). Toda a historiografia potiguar anterior ao IHGRN é solenemente silenciada, a despeito dos elementos de continuidade que os sócios do Instituto mantiveram com a memória histórica elaborada pelos historiógrafos norte-rio-grandenses do século XIX, como Manoel Ferreira Nobre³ e Alberto Maranhão⁴ (COSTA, 2017). Denise Monteiro não expressou a razão desse silenciamento. É possível aventar que ela tenha se detido na historiografia elaborada pelo IHGRN e dos autores das “obras seminais” devido ao papel central que estes tiveram na formação da memória histórica norte-rio-grandense, muito embora, essa construção já estivesse sendo formulada desde a segunda metade do século XIX (COSTA, 2017).

Do ponto de vista da matriz teórica, essa “historiografia clássica”, segundo Denise Monteiro (2006), assentava suas bases nas concepções de história típicas da cultura histórica oitocentista. Era uma escrita da história comprometida com a formação de uma certa identidade norte-rio-grandense e profundamente matizada pelo pensamento conservador (MONTEIRO, 2006).

Em linhas gerais, uma historiografia assinalada por:

uma visão de sociedade esvaziada de conflitos sociais; uma visão de política como atividade exclusiva das elites; a recorrência, como tema dos estudos, de determinados fatos históricos enobrecedores, nos quais celebravam-se certos personagens históricos que deles participaram; a predominância da descrição sobre a interpretação, originando uma histórica crônica ou factual; e a ausência do que nós chamamos hoje de rigor

³ Manoel Ferreira Nobre escreveu a considerada primeira história do Rio Grande do Norte, intitulada “Breve Notícia sobre a província do Rio Grande do Norte (1877).

⁴ Alberto Maranhão, sócio fundador do IHGRN, publicou “O Rio Grande do Norte – ensaio histórico” (1898). Esse texto foi a primeiro esforço de construir um lugar para o Rio Grande do Norte na memória histórica nacional.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

metodológico, especialmente no que diz respeito à ausência de informações sobre a base documental desses estudos. (MONTEIRO, 2006, p.52)

Entre muitas acepções possíveis para o termo “clássico”, talvez, um dos seus significados, apontados por Ítalo Calvino, que mais se aproxima do sentido empregado por Denise Monteiro para nomear essa historiografia, seja “aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (1993, p.15). É a ressonância das visões de mundo e das leituras de história que essa escrita da história construiu e que continua a encontrar eco no universo beletrista norte-rio-grandense que a faz “clássica”. Nesse entendimento, essa historiografia espelharia o próprio conservadorismo de parte da sociedade potiguar, especialmente de suas elites políticas e intelectuais, que foram convocadas, desde a fundação do IHGRN em 1902, a escrever a história do Rio Grande do Norte (COSTA, 2017). Se as obras clássicas, segundo Ítalo Calvino (1993), servem para entender o que somos e aonde chegamos, a “historiografia clássica” norte-rio-grandense, para Denise Monteiro, possibilita a compreensão dessa cultura histórica até então vigente. É justamente em oposição a esses modos de pensar e fazer história, incompatíveis com a atualidade do saber histórico acadêmico, que a história regional elaborada pela historiadora ao longo de sua trajetória acadêmica, se colocou ao longo de sua carreira como docente da UFRN. E para distinguir essa produção da anterior, o uso do conceito de renovação foi central. Mas sobre esse ponto em particular, retornarei mais à frente.

Da promessa de um avanço à concretização da renovação: segunda e terceira fases da historiografia norte-rio-grandense

Para Denise Mattos Monteiro (2006), a segunda fase da historiografia norte-rio-grandense iniciara-se na virada da década de 1970 para os anos 1980, marcada pelo surgimento da produção acadêmica dos docentes do DHI da UFRN. Nessa fase, a autora estabelece uma nítida distinção entre a elaboração do saber especializado advindo da Universidade a partir dos acadêmicos frente ao conhecimento histórico construído pelos historiadores da historiografia “clássica”. Essa forma de opor a cultura acadêmica a outra considerada não especializada não é uma invenção de Denise Monteiro.

Na cena intelectual brasileira, essa oposição já se fazia presente pelo menos desde os anos 1940 e 1950, especialmente, no campo da crítica literária, em que o exercício do comentário literário começou ser regulado por uma outra racionalidade, a qual o esforço de qualificar ou desqualificar os que se dedicam a ele, passou a ser feito “segundo critérios de ‘competência’ e ‘especialização’ originários da universidade” (SÜSSEKIND, 1993, p.18). Portanto, a retórica da diferença operacionalizada por Denise Monteiro é caudatária dessa percepção muito anterior a ela, que pusera de forma assimétrica o saber acadêmico e o conhecimento elaborado pelos diletantes. Dessa maneira, o saber histórico construído pelos professores acadêmicos seria superior, mais evoluído, em relação à criação dos historiadores da “historiografia clássica”.

No entanto, aqui vale fazer uma ressalva importante: a ideia de produção acadêmica utilizada por Denise Monteiro se restringe aos trabalhos realizados por professores e professoras da Universidade no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*: mestrado e doutorado.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Quadro 1 – Titulação (pós-graduação) dos docentes do DHI da UFRN no ano de 1988

Docente	Titulação (pós-graduação)
Alberto Pinheiro de Medeiros	Especialização
Ana Emília Melo Cortez	-
Avani Rodrigues Policarpo Nóbrega	-
Carlos Jussier Trindade dos Santos	-
Cláudio Augusto Pinto Galvão	Especialização
Claudionor Barroso Barbalho	Especialização
Denise Monteiro Takeya ⁵	Mestrado
Fausto Pinheiro Neto	-
Francisco Adalberto Nóbrega	-
Geraldo Batista de Araújo	-
Hélio Dantas	-
Iramar Soares de Araújo	Especialização
Jaci Silva do Nascimento	-
João Batista Ferreira da Silva	-
João Wilson Mendes Melo	-
José Geraldo de Albuquerque	Mestrado
Magnus Gadelha Fernandes	Especialização
Márcia Maria Lemos de Souza	Mestrado
Maria das Graças Brandão Soares	-
Maria Dione de Souza	Especialização
Maria Ferdinanda Silveira S. Cruz	-
Maria Jerusa Tinôco Bulhões	Especialização
Maria Leneide Câmara de Oliveira	Mestrado
Marlene da Silva Mariz	Mestrado
Mariza Moura de Miranda	Mestrado
Tarcísio da Natividade Medeiros	-
Wicliffe de Andrade Costa	Mestrado

Fonte: quadro elaborado pelo autor⁶

Essa observação se faz necessária, tendo em vista que muitos membros do corpo docente do DHI da UFRN, à época, não eram mestres nem doutores. Como se pode observar no quadro acima, dos vinte e sete professores que compuseram o corpo docente do DHI no final década de oitenta, apenas sete possuíam pós-graduação *stricto sensu*. Além

⁵ Com o divórcio, a professora Denise Mattos Monteiro retirou o sobrenome Takeya. Ao longo desse texto, irei tratá-la pelo seu nome atual.

⁶ Dados recolhidos dos históricos funcionais do setor de acervo funcional do Departamento de Administração de Pessoal (DAP), da Pró-reitora de Gestão de Pessoas (PROGESP) da UFRN e do Manual informativo do curso de História da UFRN de 1988.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

disso, alguns deles faziam parte do IHGRN – tais como: os professores Hélio Dantas, João Wilson Mendes, Tarcísio Medeiros e Cláudio Augusto Galvão – como publicavam artigos em sua revista – obedecendo as regras de produção do conhecimento histórico definidas pela agremiação, portanto, dentro do escopo das concepções de história da “historiografia clássica” (NOBRE, 2023). Logo, consoante Denise Mattos Monteiro, a segunda fase da historiografia norte-rio-grandense não fazia referência ao trabalho coletivo do DHI da UFRN, mas sim, à elaboração de dissertações de mestrado defendidas por quatro docentes em particular: Marlene Mariz, Márcia Maria Lemos de Souza, Wicliffe de Andrade Costa e a própria Denise Monteiro.

Quadro 2 – Dados referentes aos primeiros docentes mestres do DHI da UFRN

Docente	Título da dissertação	Instituição	Ano de defesa	Orientador
José Geraldo de Albuquerque	“Henrique Castriciano de Souza (Um reformador social)”	UFPE	1982	Mario Márcio de Almeida Santos
Maria Leneide Câmara de Oliveira	“Saúde e História: estudo de micro regiões do Rio Grande do Norte”	PUC-SP	1982	Yvone Avelino Dias
Mariza Pinheiro de Moura	“O Histórico no teatro político de Aristófanes”	UFPE	1982	Armando de Albuquerque Souto Maior
Marlene da Silva Mariz	“1930-1934. A Revolução de 30 no Rio Grande do Norte”	UFPE	1982	Marc Jay Hoffnagel
Denise Mattos Monteiro	“Um outro Nordeste: o algodão na economia do Rio Grande do Norte (1880-1915)”	PUC-SP	1983	Estefânia Knotz Canguçu Fraga
Márcia Maria Lemos de Souza	A política econômica salineira e o Rio Grande do Norte (1965-1974)	PUC-SP	1988	Helena Fanganiello
Wicliffe de Andrade Costa	A implantação do protestantismo no Rio Grande do Norte (1879-1908)	UFPE	1988	Marc Jay Hoffnagel

Fonte: quadro elaborado pelo autor⁷

De acordo com ela, a produção acadêmica dos quatro professores representava um avanço intelectual “ou pelo menos a promessa de um avanço, com a possibilidade de renovação do conhecimento histórico, através do desenvolvimento de novos temas e problemáticas e da preocupação com o rigor teórico-metodológico nas pesquisas” (2006, p.52). No entanto, algo chama atenção: o silenciamento em relação aos trabalhos dos professores José Geraldo de Albuquerque, Maria Leneide Câmara de Oliveira e Mariza Pinheiro de Moura que defenderam suas dissertações de mestrado também na década de 1980. Os três trabalhos foram desenvolvidos nas mesmas universidades que os outros professores mencionados por Denise Monteiro.

⁷ Dados recolhidos do site: www.historiografia.com.br



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Como se pode averiguar no quadro 2, com exceção do trabalho de Mariza Pinheiro de Moura: *O Histórico no político de Aristófanes* (1982), as outras duas dissertações tomaram o Rio Grande do Norte como objeto de pesquisa. Se foram escritas em universidades comuns aos outros mestres do DHI (PUC-SP e UFPE) e tiveram a história norte-rio-grandense como foco de investigação, por que, então, não foram considerados pela historiadora, como pesquisas que renovaram a historiografia potiguar?

Todo processo de estabelecimento de uma memória disciplinar, da qual a elaboração de um balanço historiográfico é um exemplo, está implicado, necessariamente, em uma operação ambivalente de lembrança e de esquecimento (RICŒUR, 2007). Obviamente, a professora Denise Monteiro tinha conhecimento dessas dissertações, portanto, esse esquecimento/silenciamento não é, meramente, fruto de um lapso de memória. Pode-se aventar que esse silenciamento e/ou esquecimento tenha a ver com a abordagem teórico-metodológica ou a temática escolhida pelos professores. De fato, as dissertações de José Geraldo de Albuquerque e Maria Leneide Câmara de Oliveira estavam voltadas para campos de pesquisa – biografia e medicina popular, respectivamente – que não eram tão estimados por alguns historiadores brasileiros das décadas de 1970 e 1980, muito em função da preponderância dos estudos em história política, história social e história econômica. Talvez, a autora desconsiderasse a relevância dessas temáticas de pesquisa para o que ela chamou de renovação da historiografia norte-rio-grandense. O gesto de não referenciar as dissertações dos seus colegas de departamento, como marcadores do avanço intelectual dessa historiografia, pode demonstrar uma certa forma de desprestígio quanto às obras dos respectivos autores.

Para a professora Denise Monteiro, a despeito do avanço, a segunda fase não conseguiu estabelecer uma renovação profunda. O projeto de um trabalho coletivo foi “abortado”, posto que os mestres do DHI não continuaram desenvolvendo pesquisas científicas – com exceção da própria autora que prosseguiu com sua pesquisa, tornando-se a primeira docente do departamento a obter o título de doutorado em História – tese defendida no Programa de Pós-graduação em História da USP em 1992, sob a orientação de Edgar Carone, intitulada *Europa, França e Ceará: origens do capital estrangeiro no Brasil*.

Conforme Denise Monteiro (2006), a renovação da historiografia norte-rio-grandense só começava a se concretizar efetivamente na terceira fase, iniciada nos anos 90. Consoante a professora, nesse período ocorreram dois movimentos: o primeiro, vinculado à chegada de novos docentes ao DHI da UFRN, por meio de concursos públicos, e o segundo, a geração de egressos do curso de história da UFRN que escreveram dissertações de mestrado que tomavam o Estado como objeto de estudo da História (MONTEIRO, 2006). No que se refere ao primeiro, o que poderia ser percebido apenas como uma renovação no quadro de professores do DHI da UFRN na década de 1990 – com a chegada de novos docentes – foi considerado como um marcador de uma nova.

E aqui cumpre fazer duas observações importantes: a primeira, é a centralidade dada à produção acadêmica da UFRN, o que excluía, por exemplo, o corpo docente do departamento de história da UERN⁸; e a segunda, o destaque conferido às duas dissertações escritas pelos orientandos de Denise Monteiro: o trabalho de Muirakytan

⁸ Na década de 90, havia apenas três cursos de graduação em História no estado do Rio Grande do Norte: o da UFRN, situado no campus central em Natal; o do CERES (UFRN), em Caicó; e o da UERN, no campus central em Mossoró.



Macedo intitulado “A penúltima versão do Seridó: espaço e história no regionalismo seridoense (1998)”, defendida no programa de pós-graduação em ciências sociais da UFRN; e o de Henrique Alonso, cujo título é “O homem da esperança: uma experiência populista no Rio Grande do Norte-1960-1966” (1996), desenvolvido no programa de pós-graduação em história da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – ambos à época, professores efetivos do departamento de história do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), da UFRN. Portanto, para Denise Monteiro, a renovação da historiografia norte-rio-grandense foi um movimento centrado na produção intelectual de alguns docentes cuja formação passava, necessariamente, pela pós-graduação *stricto sensu* e oriundo de um lugar social específico: a UFRN.

A historiadora conclui seu “balanço historiográfico” destacando dois desafios a serem enfrentados pela comunidade de historiadores do Rio Grande do Norte à época: o primeiro, construir coletivamente uma visão sistematizada da história do Estado sob nova perspectiva; e a segunda, “encontrar os mecanismos que possam traduzir para o ensino fundamental e médio (...) o conhecimento produzido pelas novas pesquisas” (2006, p.54). Para ela, esses desafios passavam, obrigatoriamente, pelo processo de renovação, em outras palavras, pelo rompimento em relação às visões do passado elaboradas pela “historiografia clássica”. Para esse entendimento, renovar significava afirmar-se frente a uma concepção de história e de sociedade, ao qual se queria romper e/ou se contrapor. Daí o duplo papel de sistematizar o que foi construído pelo saber histórico produzido no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, e transpor esse conhecimento para o ensino básico.

Considerações finais

Ao longo de sua carreira acadêmica, Denise Monteiro esteve comprometida em renovar o saber histórico sobre o Rio Grande do Norte. Por essa razão, compreendia que a pesquisa acadêmica seria o caminho para que o conhecimento histórico, produzido na Universidade, fosse socialmente disseminado. Para ela, a renovação da história do Rio Grande do Norte era, portanto, capilar: deveria começar pela Universidade e atingir a sociedade, iniciando-se no ensino superior e alcançando o chão da escola. Em outros termos, a autora está se valendo de uma concepção de educação assentada na ideia de transposição didática que não concebe a escola e os docentes do ensino básico, como pesquisadores (CHEVALLARD, 2005). Nessa chave interpretativa, a Universidade, mais precisamente, os programas de pós-graduação, é o *locus* da produção do conhecimento a ser ensinado pelas escolas.

Além de denotar um tipo específico de fazer científico, qual seja, aquele elaborado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, o conceito de renovação é pensado como um marcador fundamental da temporalização da história do Rio Grande do Norte e, por conseguinte, um elemento importante de distinção entre o que era tido como novo e o que era considerado tradicional/clássico na historiografia norte-rio-grandense.

Foi com o intuito de renovar a História do Rio Grande do Norte que Denise Monteiro dedicou parte de sua trajetória como docente na UFRN⁹ e a totalidade de sua obra

⁹ Escrevo “parte” porque a carreira acadêmica de Denise Monteiro não se resumiu à pesquisa e ao ensino de história do Rio Grande do Norte. Além de suas atividades laborais como professora, Denise Monteiro engajou-se politicamente, vindo a participar, por exemplo, das atividades promovidas pelo sindicato dos docentes.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

historiográfica. Contudo, para ela, essa renovação não poderia ser possível sem uma profissionalização dessa história, ou seja, uma escrita da história elaborada por historiadores profissionais, acadêmicos, inseridos no ambiente da pós-graduação *stricto sensu*. Daí a centralidade conferida à produção historiográfica dos professores do curso de História da UFRN, especificamente, os pós-graduados, como um marcador da renovação da historiografia norte-rio-grandense.

REFERÊNCIAS

ANAIS DO I ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RN, 1., 2004. Anais. Natal: EDUFRN, 2006

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

COSTA, Bruno Balbino Aires da. *A casa da memória norte-rio-grandense: o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e a construção do lugar do Rio Grande do Norte na memória nacional (1902-1927)*. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2017

ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In: *Ensaio*. São Paulo: Art Editora, 1989.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas de “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, número 79, p. 257-272, 2002

FREIRE, Diego José Fernandes. *O passado da história: os historiadores e as historiadoras da Universidade de São Paulo e a história da historiografia brasileira na década de 1970*. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2020

HARTOG, François. *Crer em História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

KOSELLECK, Reinhart. História como conceito mestre moderno. In: KOSELLECK [et al.]. *O conceito de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

LAPA, José Roberto do Amaral. *A História em questão: historiografia brasileira contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1981

_____. *História e historiografia: Brasil pós-64*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Estudos brasileiros: v.87)

LOPES, Fátima Martins. Fontes para História do Rio Grande do Norte no IHGRN. In: ANAIS DO I ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RN, 1., 2004. Anais. Natal: EDUFRN, 2006



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

MARIZ, Marlene da Silva. Balanço da Historiografia norte-rio-grandense. In: ANAIS DO I ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RN, 1., 2004. Anais. Natal: EDUFRN, 2006

MONTEIRO, Denise Mattos. *História do Rio Grande do Norte: pontos para uma reflexão*. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE. 1995. Não publicado.

_____. Balanço da historiografia norte-rio-grandense. In: ANAIS DO I ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RN, 1., 2004. Anais. Natal: EDUFRN, 2006

MORAES, José Geraldo Vinci de; REGO, José Marcio. *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Ed.34, 2002

NOBRE, Clivya da Silveira. “Não houvesse no Brasil esses autodidatas precursores”: docentes e a produção do Ensino Superior de História no Rio Grande do Norte (1955-1991). Dissertação (mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

RICŒUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007

ROCHA, Raimundo Nonato. Apresentação. In: ANAIS DO I ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RN, 1., 2004. Anais. Natal: EDUFRN, 2006

ROSENBERG, Harold. *A tradição do novo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

SÜSSEKIND, Flora Rodapés, tratados e ensaios: a formação da crítica brasileira moderna. In: _____. *Papéis colados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993

Notas de autoria

Bruno Balbino Aires da Costa - Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), do Mestrado em Ensino de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (ProfHistória/UERN) e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: bruno_balbino@hotmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

COSTA, Bruno Balbino Aires da. O curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sob o signo da renovação: um ensaio sobre o “balanço historiográfico” da professora Denise Mattos Monteiro e a temporalização da história da historiografia norte-rio-grandense. *Sæculum – Revista de História*, v. 30, n. 52, p. 111-123, 2025.

Contribuição de autoria



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 28/01/2025

Aceito em 08/07/2025




Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](#)

O positivismo no retrovisor das teorias do ensino de História


Positivism in the rearview of history teaching theories

Tiago Alinor Hoissa Benfica

 <https://orcid.org/0000-0003-3059-0665>

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

Eudes Fernando Leite

 <https://orcid.org/0000-0002-2934-0522>

Universidade Federal da Grande Dourados

Resumo: O trabalho investiga a representação do termo “positivista” entre os historiadores ligados ao campo do ensino de História no final do século XX. Sob a perspectiva histórica, procura-se compreender o que era considerado positivismo, naquele momento. Para realizar a proposta do artigo, debruça-se sobre algumas produções sobre o ensino de História, visando identificar relações entre a noção de positivismo e sua presença nesses livros. Constata-se certa distinção entre o conceito de positivismo e seu emprego nos trabalhos observados. Verificou-se o uso pejorativo do rótulo positivista para definir autores que não se autoidentificavam como pertencentes a essa corrente teórica, entendido aqui como uma estratégia retórica acusatória e depreciativa, motivada por discordâncias político-ideológicas no contexto da redemocratização do Brasil.

Palavras-chave: Epistemologia. Axiologia. Ciência.

Abstract: This paper investigates the representation of the term “positivist” among historians involved in the field of History teaching at the end of the 20th century. From a historical perspective, we seek to understand what was considered positivism at that time. To carry out the article’s proposal, we focus on some productions on History teaching, aiming to identify relationships between the notion of positivism and its presence in these books. We note a certain distinction between the concept of positivism and its use in the works observed. We observed the pejorative use of the positivist label to define authors who did not identify themselves as belonging to this theoretical current, demonstrating a certain accusatory and derogatory rhetorical strategy, motivated by political-ideological disagreements in the context of the redemocratization of Brazil.

Keywords: Epistemology. Axiology. Science.

Introdução

O modelo filosófico proposto por Auguste Comte, em meados do século XIX, denominado de “positivismo”¹, possui como fundamento a intenção de abarcar um

¹ Auguste Comte não foi o primeiro pensador a utilizar-se do termo positivismo. Saint-Simon, influenciador de Comte, já empregava o termo “positivo” para se referir ao método científico e para a política que deveria se tornar “positiva”. Para uma leitura sobre a aproximação do pensamento desses dois autores, ver: FERNÁNDEZ, Alberto José; PALLADINO, Gustavo Hernán. El primer Positivismo. Algunas consideraciones sobre el pensamiento social en Saint Simon y Comte. *IX Jornadas de Sociología*. Faculdade de Ciências Sociais,



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

conhecimento certo, seguro, preciso, um movimento direcionado a evolução e ao progresso. Na teoria do conhecimento, busca-se destacar com precisão a descrição do conhecimento como sendo compatível com o fenômeno observado, isto é, o conhecimento para ser aceito como científico precisaria estar devidamente correlacionado ao objeto de estudo. O positivismo é propositivo, construtivo e organizativo; desta forma, ele está em contraste com o conhecimento negativo, desconstrutivista ou fruto da especulação metafísica (COMTE, 1988; ARANA, 2007; RIBEIRO, 1996). Pretende ser a filosofia que sintetiza a natureza da ciência, advogando um discurso que se eleva das particularidades culturais em direção à universalidade da razão; dessa forma, apresenta um tom otimista com relação à capacidade humana de produzir um discurso que abarque no universal a ideia de humanidade. Assim, a Humanidade, na esfera da moral, poderia dispensar a necessidade da religião no processo de agregação social.

O historiador Francisco Falcon (1997, p.106) escreveu que o positivismo “era o ‘saco de pancada’ [dos historiadores] a respeito do qual todos estavam praticamente de acordo em bater, enquanto se apropriavam dos seus métodos de crítica documental”. Essa observação marca o incômodo com o emprego do positivismo de forma pejorativa e inadequada. Daí vem a questão que serviu de “fio de Ariadne” deste texto: Por que o positivismo foi eleito o “saco de pancada” de alguns historiadores, como um adjetivo pejorativo no campo da história?

Segundo Michel Löwy (2018, p.12), a ideia central da corrente positivista é “separar os julgamentos de fato dos julgamentos de valor, a ciência da ideologia”. Com esse entendimento, haveria espaço, no pensamento positivista, para uma distinção entre uma epistemologia e uma axiologia. Mesmo historiadores ligados aos *Annales* permaneceram nessa condição ambígua na qual se confunde ideologia e epistemologia: “o conflito entre os marxistas e os *Annales* é, portanto, duplo: ideológico e epistemológico. Geralmente, os marxistas reduzem o epistemológico ao ideológico, não os distingue, o que dificulta ainda mais a interlocução entre ambos.” (REIS, 2010, p.124).

O problema aqui é conhecer o significado do termo positivismo entre os historiadores, sobretudo os que marcaram época enquanto autores e organizadores de algumas coletâneas sobre o ensino de História, para, então, tentar responder duas questões: 1- Existe uma correlação entre aquilo que os historiadores tomaram enquanto positivismo com aquilo que os positivistas de fato escreveram? 2 - O uso do termo positivista arrasta consigo uma estratégia retórica utilizada como categoria acusatória? Para responder a essas questões, nas próximas páginas estão algumas características da filosofia positivista no âmbito da teoria do conhecimento e na contribuição para a filosofia moral e a política, para depois expor a análise de sete obras, na maior parte coletâneas, que já foram leituras obrigatórias no campo do ensino de História.

Positivismo enquanto filosofia da ciência/teoria do/a conhecimento/epistemologia

É característica fundamental do positivismo a ideia de demonstrabilidade, ou seja, a observação controlada como etapa da construção do conhecimento científico. A vertente mais conhecida ou mesmo clássica do positivismo é a empírica. Dentro desta perspectiva, o

Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011. Disponível em: <<https://www.aacademica.org/000-034/770>>. Acesso: mar. 2025.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

método do conhecimento científico é *a posteriori*, e neopositivistas mais radicais, como Moritz Schlick, afirmam que não há “juízos sintéticos *a priori*”, discordando com contundência de Immanuel Kant. Quando o positivismo se afasta do empírico, em direção ao conhecimento mais abstrato, é feita a distinção entre as “proposições analíticas/proposições empíricas [que] corresponde a distinção ciências formais/ciências empíricas” (ARANA, 2007, p.99). O fundamento empírico na filosofia positivista é tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada, e para a sua afirmação a teoria de Comte exibe um contraste claramente antimetafísico, isto é, o mundo que não é acessível pela experiência não é objeto da ciência: “diz o positivismo lógico, as afirmações da metafísica são sem sentido. São menos que falsas: são sem sentido” (ARANA, 2002, p.107). A ciência detém-se no que lhe é acessível: atém-se ao dado.

No pensamento comteano, há um claro evolucionismo na classificação das ciências que, partindo das ciências formais, abstratas, reconhece, posteriormente, o desenvolvimento das empíricas, como a biologia e a química; já o último degrau do conhecimento a ser construído seria o da sociologia. Um dos herdeiros de Comte, Émile Durkheim (2001), o pai da sociologia acadêmica – cuja primeira grande obra, *As regras do método sociológico*, foi publicada no final do século XIX, – tem como um dos princípios da sua teoria o conceito de “fato social”, que indica que o cientista social precisa tratar os fatos como coisas, ou seja, como dados, matéria prima para o objeto do sujeito cognoscente (pesquisador). Nessa perspectiva, o conjunto de crenças e avaliações prévias dos indivíduos deveriam ser postas em suspensão para conseguir melhor descrição e apreensão do fenômeno social. Contudo, “ater-se ao dado não quer dizer necessariamente parar na imediatividade do dado”, pois é o tratamento metodológico que conferiria às informações o ascender ao status de confiabilidade científica (ARANA, 2007, p.51).

Uma vez efetuada a devida observação do fenômeno/objeto, o método positivista aponta para a necessidade de procurar variáveis e identificar padrões de sucessão e de semelhança para conseguir um conhecimento seguro, a ponto de ser possível fazer previsões: essa é a busca de leis da ciência. Portanto, a capacidade de produzir um conhecimento eficaz é a assertividade das previsões de maneira estatística aproximativa (COMTE, 1988). Esse é o núcleo do pensamento positivista: observação, análise e experimentação, controle, previsão dos fenômenos. A previsibilidade aproximada é o que carrega a ideia de leis, a explicitação constante das relações que existem entre os fenômenos.

Enquanto Filosofia Prática: política, ética... e religião

O positivismo tem na teoria dos três estados o exemplo do fim da providência histórica, baseada em um organicismo, que refletiria as fases do desenvolvimento não apenas da sociedade, mas também do homem individual e do pensamento científico. Os três estados são: 1- teológico-fictício; 2- metafísico; 3- positivo-científico. No primeiro, o estado teológico, a humanidade busca dar explicações para os fenômenos naturais por meio de ficções espontâneas, narrativas mitológicas, desprovidas de qualquer prova. Esse estado é provisório, e é dividido em: a) fetichista, b) politeísta, c) monoteísta. Já o segundo estado, o metafísico, traz abstrações personificadas ou entidades como tentativas de explicar os fenômenos naturais, passando à argumentação laica até a síntese da prova; ele é também de temporalidade transitória, não se revelando na história de modo totalmente linear, sendo



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

encontrado exemplos dele desde a Grécia Antiga à Idade Moderna, e é esta seção da teoria a que menos recebeu atenção de Comte, cuja principal característica é a metamorfose do pensamento religioso ao pensamento científico. O terceiro estado é homônimo à própria escola filosófica, é ponto de chegada do pensamento, lugar definitivo, que deve se debruçar sobre si mesmo, a fim de que se extraia a exata apreciação da realidade exterior. (ARANA, 2007; COMTE, 1988)

Tanto o positivismo quanto o marxismo – com a sua “linha do tempo” dos modos de produção – são filosofias materialistas, propositoras de teleologias e que manifestam forte influência no pensamento ocidental. São filosofias do século XIX e, sendo produtos de um tempo histórico, sofrem mutações e produzem ramificações, a exemplo do que ocorreu com o marxismo e a geração das tendências leninistas, trotskistas, althusseriana e da Escola de Frankfurt. Da mesma forma, não se pode imaginar ser o positivismo um bloco monolítico ou uma seita sectária incrustada na historiografia. Por isso, a ideia de progresso ou evolução da humanidade, sistematizada na teleologia de Comte na lei dos três estados, é refutada por Durkheim (2001, p.45):

supondo que esta evolução existe [...] com efeito, a prova de que se trata de uma representação subjetiva está no fato de esse progresso da humanidade não existir. O que existe, a única coisa que se pode observar, são sociedades particulares que nascem, se desenvolvem e morrem independentemente umas das outras.

João Ribeiro (2001) já apontou que existem diferenças dentro do positivismo na projeção do papel do Estado feito por Auguste Comte – o governo é necessário e essencial – e por Herbert Spencer – o governo é um mal necessário e provisório. Das ideias de Comte há encadeamentos com correntes evolucionistas, o positivismo dissidente, o determinismo, o experimentalismo, e a constitucionista norte-americana com “programas liberal-democráticos” (RIBEIRO, 2001, p.53).

Ainda no campo da política, o positivismo possui aproximações e afastamentos com o liberalismo que pode soar contemporâneo para certas correntes, uma vez que o individualismo é criticado e relegado em benefício do interesse do social, e o positivismo esvazia a ideia de direito natural para acentuar os aspectos do dever: “o homem só existe individualmente como membro de outros grupos” (RIBEIRO, 2001, p.26).

O positivismo se distancia de princípios marxistas e liberais que colocam o sujeito como agente/personagem de modificação da sua realidade histórica, o que o marxismo se expressa pelo conceito de consciência de classe. Tal posicionamento é explícito no estruturalismo durkheimiano, que se opõe à “crença de que nos seria possível mudar, consoante nosso desejo, a ordem social, sem levar em consideração hábitos, tradições, constituição mental dos homens e das sociedades” (DURKHEIM, 1921, p.267, apud ARANA, 2007, p.91).

Talvez o aspecto mais criticado do positivismo comteano seja a tentativa de se criar artificialmente uma religião. Na verdade, o positivismo é laico ou ateu, e é como estratégia de preencher o papel social ocupado pela religião no quesito da convergência e da coesão grupal que Comte propôs a Religião da Humanidade à sociedade que alcançasse o estado positivo. Nessa filosofia religiosa, o homem não é visto como uma espécie em degeneração rumo à extinção ou ao julgamento final, mas sim é orientado à redenção na própria terra, o que seria visualizado mediante uma teleologia evolucionista.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Com a proposta da Religião da Humanidade, Comte idealiza a política, o papel da mulher na sociedade e atribui o comando da sociedade a uma sociocracia, com proeminência dos sociólogos. Para o sacerdote, idealizou-se ele como “o moderador normal da vida pública, como a mulher o da vida privada”, e ele também seria o ouvidor do proletário (COMTE, 1988, p.202).

Independentemente da rejeição da proposta de se criar uma religião, Comte deixou bem claro que a religiosidade não deve ser negligenciada nas ciências sociais: “Em uma palavra, a Humanidade substitui definitivamente a Deus, sem esquecer jamais seus serviços provisórios” (COMTE, 1988, p.24). Assim, o papel da religião é o de congregar as individualidades, para então enfrentar o grande problema humano: subordinar o egoísmo ao altruísmo” (COMTE, 1988, p.194).

Positivismo no ensino de História

Na década de 1980, com a crise da ditadura militar brasileira e a consequente redemocratização, o mundo acadêmico intensificava uma dimensão antes negada: a militância política em todas as esferas do social, da mudança progressista, do “otimismo pedagógico”, que se auto proclamava “crítico”. Na universidade pública, delineava-se um ajuste de contas com o passado, com aquilo que incomodava no presente, com o passado que trazia a continuidade da concentração de riqueza e de poder. A ideia de uma “revolução social” reaparece na formação de professores. E, na esfera teórica, quem seria o inimigo da pretendida revolução? No campo historiográfico e pedagógico, o escolhido foi o positivismo.

Um exemplo do que seriam as características do positivismo foi descrito pelo historiador e organizador da coletânea *O ensino de história e a criação do fato*, publicada pela primeira vez em 1988: “Ciência, no sentido positivista, suposta detentora de verdades universais e definitivas, imutáveis e indiscutíveis. E do passado, pois a História não tem, para muitos, nenhum compromisso com o presente, já que só se preocuparia com ‘o acontecido’” (PINSKY, 2009, p.9). O positivismo, nesses termos, era considerado uma forma de apego ao evento ocorrido, sem maiores compromissos com o tempo presente.

As obras selecionadas² para análise neste trabalho foram publicadas por volta da década de 1990, embora algumas tiveram a primeira edição ainda na década de 1980; a maioria das obras teve novas edições no início dos anos 2000. A escolha delas tem como principal motivo de seleção o contexto de sua publicação, pois nas décadas de 1980 e 1990 se configuravam grupos acadêmicos que dão corpo à área do ensino de História. Os livros analisados ainda são bastante citados em teses e dissertações que versam sobre o ensino de História ou acerca da história do ensino de História. Foi, conseqüentemente, um período importante na configuração de um campo dentro do campo, cuja principal característica seria dotar o ensino de história de uma identidade própria, marcada pela tarefa de formar pessoas comprometidas com alguma transformação social de perfil igualitarista.

Uma coletânea foi mantida nesta lista por se enquadrar no período recortado para

² As obras analisadas foram: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. [1ª edição: 1997]; LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir E. (orgs.). *A memória e o ensino de História*. [1ª edição: 2000]; MATTOS, Ilmar R. de (org.). *Histórias do ensino da História no Brasil*. [1ª edição: 1998]; NIKITIUK, Sônia(org.). *Repensando o ensino de História*. [1ª edição: 1996]; PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. [1ª edição: 1988]; SILVA, Marcos A. (org.). *Repensando a História*. [1ª edição: 1984]; FONSECA, Selva G. *Caminhos da história ensinada*. [1ª edição: 1993]



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

análise, e não exatamente para exemplificar ou confirmar ou mesmo negar a hipótese do trabalho: é a obra *História do ensino da História no Brasil*, organizada por Ilmar de Mattos. É uma coletânea que faz jus ao nome: história do ensino. Grosso modo, diferente de outras obras analisadas, pois esta não apresenta um viés normativo/ideológico/propositivo para o ensino de História, mas faz uma síntese do que já foi prática um dia. Nessa coletânea, não foi encontrado o termo positivismo ou palavra derivada. Mas é a ausência que aqui chama atenção, o que foi explicado pelo autor de um dos textos, o professor Francisco José Calazans Falcon, que escreveu revisitando a própria memória enquanto docente da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil/FNFi-UB e com suporte de registros escritos; um deles, do final da década de 1950, aborda desafios elencados então na Instituição:

Busca de metodologia e filosofias próprias”. Era o reconhecimento daquele vazio teórico a que já me referi. Também neste caso a prática seria complicada uma vez que o início da influência da historiografia dos “Annales” coincidiria com a ‘entrada em cena do marxismo’. (FALCON, 1998, p.121).

Veja-se que o positivismo não foi citado como inspirador da historiografia hegemônica antes da “revolução” dos *Annales* ou do marxismo no Brasil. As observações de Falcon (1998) apontam para um movimento de inserção paralela das influências teóricas e metodológicas da conhecida Escola dos Annales e das compreensões advindas do pensamento marxista.

Em outra obra, *O saber histórico na sala de aula*, referida acima, na nota 2, a vinculação do positivismo como sendo o “outro” a ser superado ou em superação também aparece na temática do recorte temporal da pesquisa e do ensino, conforme constatação de Maria de Lourdes Monaco Janotti, mediante uma ponderação reflexiva:

temas recentes da História Imediata são mais prestigiados e acatados do que o estudo dos acontecimentos passados por significativos setores da pesquisa e do ensino, que pensa, assim, reagir contra o racionalismo positivista e marxista, ocultador das descontinuidades (JANOTTI, 2009, p.43).

A autora expõe uma percepção das práticas e tendências da área do ensino de História, e uma reação, ao que a mesma aponta, ao presentismo vivenciado no ensino da história³. Janotti (2009, p.48) faz um posicionamento contra hegemônico à tendência beligerante da época: “não é sem razão que autores importantes do início do século, como Seignobos, após terem sido rotulados indevidamente de positivistas, como se isso fosse um demérito (...) atualmente estão sendo relidos e revalorizados”. A análise da autora aponta para um problema de caráter epistemológico, uma vez que a remissão a um conhecido historiador pretérito, tomado e inserido sob o manto do positivismo, funcionaria como cunha responsável por obliterar análises mais sofisticadas da produção intelectual desse autor, produzindo um tipo de isolamento de fundo político-ideológico. Cabe observar que os reconhecidos historiadores Charles Langlois e Charles Seignobos integraram a denominada

³ A respeito do presentismo, consultar o importante “Regime de Historicidade: presentismo e experiências do tempo” (2013), do historiador francês François Hartog.



Escola Metódica. Outra observação: não é incomum o equívoco de se equivaler o historicismo alemão ao positivismo.

Charles Langlois e Charles Seignobos vivenciaram a chamada *Belle Époque* (1870-1914), quando certo otimismo com a ideia de humanidade e de civilização era comum nos meios eruditos franceses. No entanto, o termo positivista não cabia na autoidentificação dos autores, e uma leitura da obra *Introdução aos estudos históricos* é suficiente para entender o porquê lhes atribuíam a insígnia de “escola metódica”. Em alguns trechos da obra, fica patente a tradição erudita da qual eles faziam parte, e que foi referida por François Furet (1986). Na obra em tela, há outros trechos em que o afastamento do positivismo é explícito: “A história deve, portanto, fugir à tentação de imitar o método das ciências biológicas” (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p.152). A ideia de que o produto científico receberia uma crença ingênua de que o historiador produziria um conhecimento “pronto e acabado” também não se encontra na referida obra: “Devemos ler os trabalhos dos historiadores com as mesmas precauções críticas de que nos cercamos quando lemos documentos” (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p.161), isto é, interrogando-os de vários modos, lembrando-se da crítica interna e externa. A própria ideia de progresso é criticada pelos autores: “Da mesma concepção otimista de uma direção racional do mundo defluiu a teoria do progresso contínuo e necessário da humanidade. Embora perfilada pelos positivistas, não passa de mera hipótese metafísica. No sentido vulgar, ‘progresso’ é uma expressão subjetiva que serve para designar as transformações que se processam no sentido de nossas preferências” (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p.201). Por fim, em várias passagens, é perceptível o afastamento dos autores das chamadas filosofias da história. Tal afastamento deixa patente o olhar sobre a escola metódica como a “herdeira” dos eruditos. A esse grupo, de acordo com a dupla francesa, foram atribuídas características subjetivas especiais, e o esforço dos historiadores metódicos na obra “Introdução aos estudos históricos” era tornar mais explícito os caminhos que os melhores eruditos e eles próprios traçaram no fazer história.

Na coletânea *A memória e o ensino de História*, Loraine Giron (2000, p.25) evoca contribuições de teóricos do positivismo acerca da teoria das representações sociais ou inconsciente coletivo: “para a filosofia sintética (positiva), a memória constitui um conjunto de representações reproduzidas, oriundas do inconsciente, quando a vivência anterior é reconhecida”. Reconhece-se a importância da memória enquanto ato cognitivo e responsável por articular sujeitos, experiências e contextos históricos nos quais as imagens do passado são elaboradas e, conseqüentemente adquire sentido no mundo social.

Em outra utilização do termo positivista, de modo não pejorativo, Elza Nadai (2009) toma como referência as palavras de François Furet, na obra *A oficina da História*, chamando de “revolução positivista” o que teria ocorrido no século XIX com a expansão da história enquanto disciplina. Essa disciplina possuía, de um lado, uma doutrina do progresso de tradição filosófica e, de outro, uma elaboração metódica com uma matéria, técnicas e fontes para a construção da história do Estado-nação. A elaboração do método histórico, com o estabelecimento do fato histórico⁴ – que deveria ser apontado, datado e descrito –, passando também pela crítica interna e externa do documento, é uma conquista dos

⁴ Furet não deixou de fazer críticas ao positivismo quanto a ideia de fato histórico, que associa a essa corrente uma “consciência ingênua” da realidade, por ser ele sozinho pobre de explicação ou mesmo ilusório (FURET, 1986, p.64).



eruditos e dos antiquários; já a filosofia moral aponta para a formação do cidadão em uma organização política, utilizando-se da ideia de progresso para explicar a mudança e a especificidade do Estado-nacional e do conceito de civilização para se pensar a universalidade da própria evolução. Portanto, era a busca de uma verdade a ser encontrada e uma lição – moral – a ser ensinada, o que dava à história um método, um objeto de ensino (o Estado-nação) e uma função social, a própria ideia de cidadania (FURET, 1986). Na obra de Furet (1986, p.132), o “método celebrado pelo positivismo” apresentava características de inovação no ensino, pois deveria “despertar o espírito dos alunos para a análise crítica, em lugar de se dirigir apenas à sua memória”.

Da ideia de neutralidade e objetividade

A pretensão de se obter um conhecimento neutro, construído com base nos dados do mundo externo ao corpo humano, no qual as impressões subjetivas não contaminassem o conhecimento sistemático, causa incômodo em parte dos historiadores.

O historiador Marcos A. da Silva organizador da coletânea *Repensando a história*, refere-se ao embate do novo contra o velho no campo da história, e em sua escrita observa-se a utilização do binômio marxismo *versus* positivismo. Noutro livro organizado, ao tratar da hierarquia na estrutura do sistema educacional brasileiro, Silva (1984) apontava a ideia da natureza do conhecimento histórico, considerando-a um tipo de ideologia; por isso, ele avaliou que o positivismo pretendia ser um “conjunto neutro e asséptico, isento de contaminações pelo reino deste mundo, tão bem sintetizado na Ciência dos positivistas – para alguns, o princípio oposto da Ideologia”. (SILVA, 1984, p.18). Uma vez que o autor considera a “ideologia como prática de poder”, a ideia de ciência também seria em si uma ideologia, e, assim, não haveria a possibilidade ou mesmo o horizonte da neutralidade científica, já que todo o conhecimento é ideológico, e por isso, pertencente a um grupo de poder.

Dessa forma, no campo histórico, seria inútil a busca pela verdade a ser apreendida e contemplada, e o que seria legítimo era o reconhecimento da existência de um campo de disputa de valores políticos e sociais, de modo que a história engajada era vista como imperativo à prática docente. Tal prática é defendida por Michael Löwy (2018, p.30), autor marxista cuja escrita exhibe a necessidade de engajamento beligerante⁵: “enquanto o positivismo quer ‘naturalizar’ as ciências históricas, o stalinismo-lyssenkismo tenta ‘ideologizar’ as ciências da natureza”.

A concepção de um conhecimento científico tendo em vista um horizonte de neutralidade também desagrada à Selva Fonseca (2005, p. 91), baseada em suas interpretações de Langlois e Seignobos sobre o método histórico: “concepção de ciência fundamentada nas ideias positivistas do século XIX, a qual legitima esta divisão social do trabalho, bem como a autonomia e a neutralidade como garantia de objetividade”. Por sua vez, Elza Nadai (2009, p.31) em um de seus textos anota que o termo positivista também é utilizado para criticar a ideia de neutralidade para afirmar a necessidade de construir o

⁵ A questão da beligerância ou da prática da militância no ensino de História é pouco discutida nos seus prós e contras no Brasil, embora seja bastante incentivada, uma vez que o compromisso do professor com causas referidas como progressistas é visto quase como um imperativo nos escritos sobre ensino. Um trabalho que apresenta a discussão sobre beligerância/combatividade e neutralidade no ensino é feito pelo espanhol Jaume Trilla Bernet (1955).



objeto: “o historiador, até então sujeito separado e independente do objeto de estudo, descobriu que também constrói o seu objeto de investigação, superando a ideia tradicional e ingênua de que os ‘fatos falam por si só’”. Nesses trechos, observa-se que a crítica recai sobre a pretensão de que o positivismo poderia oferecer um conhecimento puro, estranho ao mundo histórico, portanto isento de qualquer traço humano. Existiria, na pretensão positivista, uma possibilidade higiênica de produzir conhecimento histórico separado da própria condição humana – e histórica – do pesquisador.

Nesse movimento analítico, ao positivismo foi associado a ideia da pretensão de uma objetividade que não passava de idealismo; logo, não se deveria falar em objetividade, mas sim em controle da subjetividade: “o observador precisa esclarecer sua orientação, impossibilitando-o de esconder-se atrás da pretensa objetividade que lhe dá a tradicional apuração positivista (ou seja, o mito da neutralidade)” (RODRIGUES; PADRÓS, 2000, p.129). Os exemplos citados mostram que o desejo de objetividade ou neutralidade atribuído ao positivismo é tratado de modo pejorativo⁶ ou mesmo com sarcasmo.

Da ideia de agente histórico

Subsiste certo entendimento de que o domínio do conhecimento histórico – do conteúdo e de suas implicações na existência humana – é sim um tipo de condição potencializadora na atuação política humana, especialmente à ação coletiva. O domínio do conteúdo histórico deveria, pois, ser conjugado à perspectiva de mudança de uma futura historicidade. No entanto, a instrumentalização desse conhecimento é motivo de divergências acirradas. Para a esquerda política, os principais valores a serem promovidos são os de igualdade, liberdade e justiça social e econômica, valores apoiados pelos historiadores marxistas e também pelos dos *Annales*. Não obstante, nessa seara, o que se observa é um quase consenso de que “o positivismo está a serviço do conservadorismo e da reação” (CERRI, 1997, p.145). No horizonte do marxismo existiria uma cidadania voltada para a participação política com a perspectiva de propor mudanças rápidas e radicais. Outra forma de mudança social, quando necessária, baseada na perspectiva positivista seria mais lenta. Nessa leitura, o positivismo é tomado enquanto filosofia que avaliza intelectualmente a permanência e o conservadorismo social.

A partir disso, associar tradicionalismo e positivismo passou a ser uma característica identificada aos pais da escola metódica francesa. Progressivamente, as distinções entre um modelo epistêmico de construção e explicação do conhecimento acerca do passado passa a ser confundido com uma concepção ideológica, cuja finalidade seria contribuir na manutenção da ordem social e nas diferenças de classes sociais. O crescimento da perspectiva da historiografia francesa no Brasil também serviu para alimentar a confusão sobre as bases teóricas a tal ponto que considerar os *Annales* uma espécie de derivação do positivismo veio à tona, demonstrando por um lado o crescimento do campo da história e, doutro lado, a ideologização do debate teórico nesse mesmo campo. Mas, a grande

⁶ Atualmente ainda é possível encontrar trabalhos que se utilizam do positivismo como categoria pejorativa, que o associa a práticas pedagógicas tradicionais e à historiografia considerada ultrapassada ou tida como teórica e metodologicamente inferior, conforme se observa na dissertação de Aline Marques de Freitas (2020). Nessa dissertação, sobrou até para a historiografia promovida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e à implantação dos Estudos Sociais, ocorrida na década de 1970, a acusação de se guiarem por princípios positivistas. Ainda há, portanto, um patrulhamento de práticas e concepções de história e de ensino rotuladas de positivista e de tradicional.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

suspeição em relação ao positivismo seria sua finalidade político-ideológica no processo de manutenção da ordem estabelecida.

Além da historiadora Circe Bittencourt, outros autores buscaram mostrar que o positivismo seria favorável ao *establishment* na historiografia, para formar cidadãos passivos, e para tal, essa corrente promoveria no ensino o uso dos heróis nacionais ou mesmo do Estado como sendo esses os verdadeiros agentes históricos: “a historiografia tradicional, pautada na concepção positivista, que privilegiou a ação dos ‘heróis nacionais’, em detrimento de outros sujeitos históricos, teve respaldo na política de preservação patrimonial em nosso país” (ORÍ, 2009, p.135).

Ao realizar uma crítica à construção da identidade nacional pautada em nomes vinculados ao Estado brasileiro e pertencentes aos setores dirigentes, Nadir Helfer (2000, p.78) associa liberalismo ao positivismo, sem nenhum respaldo teórico explícito: “a concepção de História (...) nos planos de ensino dos professores é conservador e liberal-positivista (...) na figura do General Osório ou de Duque de Caxias, a concepção individualista de homens, confirmando a visão liberal, bem como o culto ao herói, ilustrativo da História positivista”.

Contudo, discordando do que foi dito logo atrás, conforme já foi apontado por Cerri (1997), a mobilização de sujeitos extraordinários para dar dignidade aos agentes históricos na forma dos heróis nacionais não é prática do positivismo, assim como não provém dessa corrente uma historiografia caracterizada por narrar “fatos isolados”, conforme explicitara o próprio Augusto Comte: “o verdadeiro campo que convém à nossa análise histórica deve somente conter os resultados mais gerais da exploração ordinária do passado, descartando toda apreciação demasiado detalhada” (COMTE, 1969, p.8, apud CERRI, 1997, p.143). Uma história, segundo os princípios de Comte, deveria ser essencialmente teórica, elaboradora de leis gerais e prevendo comportamentos sociais, e, assim, ela seria uma ciência auxiliar da sociologia!

Fonte histórica, temporalidade e eurocentrismo

É comumente atribuída aos positivistas a associação entre fonte histórica legítima e o documento escrito, exemplificada por essas palavras contidas na Coletânea *Repensando a História* (SILVA, 1984): “aquela concepção sacralizada e positivista de que a História só aparece quando há documento escrito” (MARSON, 1984, p.54). No mesmo sentido, acompanha um texto da coletânea “A memória e o ensino de História” denominado História Imediata e Pensamento Único, que atribui ao positivismo a exigência da fonte escrita e do recuo temporal para o historiador chegar à neutralidade científica: “tal argumentação apoia-se numa valoração do velho positivismo que não reconhecia cientificidade a nada que fosse interpretação histórica contemporânea e que tratava o documento escrito como sendo a única fonte para o trabalho investigativo do historiador”. (RODRIGUES; PADRÓS, 2000, p.131). Para esses autores, na “perspectiva positivista”, o historiador precisa trabalhar com arquivo, que guarda os documentos oficiais, os papéis envelhecidos do Estado e dos homens ilustres (RODRIGUES; PADRÓS, 2000).

Antes de prosseguir, parece importante anotar que não há uma indicação explícita sobre qual seria a obra referência que afirma de modo contundente que a fonte histórica legítima seria apenas o documento escrito. Na obra *Introdução aos Estudos Históricos*, de Langlois e Seignobos (1946), a palavra documento é utilizada algumas vezes a mais do que



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

a palavra fonte, e por documento incluía-se também a categoria de objetos físicos, além do papel, e sem esquecer que a arqueologia surgiu no século XIX impressionando leigos e historiadores que a tratavam como ciência “auxiliar” da história, e havia ainda os museus que se tornaram elemento da cultura histórica de grandes cidades, que guardava ícones, objetos tecnológicos pretéritos, ferramentas etc. E, na tradição dos antiquários, a numismática e a heráldica por si só demonstram que o caráter de documento histórico era maior do que o simples documento escrito e explícito em suas intenções. Sendo assim, é importante ter em vista que a heurística e a hermenêutica fazia parte do cotidiano do historiador erudito da “escola metódica”. E, ainda, na nota de rodapé n. 16, há menção do “testemunho oral” que o investigador poderia tomar parte (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p.25).

Na obra *O saber histórico na sala de aula*, o positivismo também foi mencionado de forma negativa, quanto se buscou fazer uma afirmação por contraste ao que se deveria evitar: “segundo os princípios da História, denominada positivista, e numa perspectiva tradicional do ensino, o uso escolar do documento tem servido para destacar, exemplificar, descrever e tornar inteligível o que o professor fala” (SCHIMDT, 2009, p.61).

Coletâneas, por óbvio, encerram textos de autorias distintas e podem trazer compreensões teóricas diversas ou complementares. O fio condutor pode ser o tema ou até mesmo a origem dos escritos, o que significa reconhecer a complexidade e até mesmo a diversidade de abordagens – e autorias – a respeito de um grande tema sem que o resultado seja conciliador no que respeita às conclusões apresentadas nos capítulos. Mas o mérito dessas publicações está na diversidade que pode possibilitar ao leitor um olhar mais amplo tanto em relação ao tema, quanto às perspectivas analíticas existentes no interior de uma comunidade de pesquisadores. Uma coletânea pode permitir observar um problema a partir de lugares – teóricos, metodológicos, disciplinar – distintos, promovendo uma compreensão extensa sobre determinado assunto.

Com relação à temporalidade, de acordo com a lei dos três estados de Auguste Comte, o positivismo surge apresentando uma concepção temporal linear e evolutiva e é necessariamente eurocêntrico. Há críticas que relegam ao positivismo formulações de noções de tempo histórico associadas à ideia de progresso capitalista ou de evolução: “tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-nação” (BITTENCOURT, 2009, p.23). Em texto de Elza Nadai e Circe Bittencourt (2009, p.97), as autoras sintetizam o que seria a concepção de tempo histórico em uma perspectiva positivista, conforme observado por elas na produção didática: “tempo linear, uniforme e evolutivo”.

As críticas ao eurocentrismo adicionam também ao positivismo o fato de desenvolver um ensino tradicional e conseqüentemente de má qualidade, pois estaria desvinculado da realidade do aluno, como se nota em um comentário de uma pesquisa sobre duas escolas: “comprovam a visão eurocêntrica, positivista de História, completamente desvinculada do cotidiano do aluno”. (HELLFER, 2000, p.60). A mesma autora citou Selva Fonseca (2005), que atribuía aos positivistas a responsabilidade pelo desprezo da história imediata que perdurou durante a maior parte do século XX devido a uma possível exigência de objetividade para conferir *status* de ciência: “vem da tradição positivista a definição da História como estudo do passado morto, separado do presente. (...) o estudo do presente é excluído do campo da história, pois carece de objetividade e cientificidade” (FONSECA,



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

2005, p.15). Para reforçar esse argumento, Fonseca (2005) cita a obra *Introdução aos estudos históricos*, escrita por Langlois e Seignobos, em que interpreta uma frase que tratava do uso de fontes primárias e secundárias para daí justificar uma possível falta de interesse desses historiadores pela história do tempo presente. A frase em discussão é: “Seria preferível confessar desabusadamente a realidade. Uma ciência tão complexa quanto a história, onde é preciso acumular ordinariamente milhões de fatos, antes que uma conclusão possa ser formulada, não pode edificar-se sobre este perpétuo recomeçar” (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p.161). Na mesma página, a autora evoca uma crítica de Walter Benjamin à concepção positivista na ideia de progresso, ideia essa que seria a do “tempo da dominação em contraposição ao tempo histórico” (FONSECA, 2005, p.16).

Aqui se entende que, no trabalho do historiador, não é possível recorrer na maioria das vezes às fontes primárias, o que seria um “perpétuo recomeçar”, mas sim que ele lança mão da bibliografia disponível sobre o assunto, o que já foi chamado de fontes secundárias e pelos autores denominados de “material de segunda mão”. Portanto, a discussão do método histórico não adentrava a questão de o historiador não poder discorrer sobre fatos do tempo presente, algo que nem era de interesse da dupla francesa. A citação em debate foi retirada da última seção do livro, denominada “Livro III - Operações Sintéticas - Capítulo I: Condições gerais da construção histórica”.

Um olhar mais empático sobre o texto de Langlois e Seignobos não corrobora a afirmação de que o historiador não deveria se debruçar sobre fenômenos do presente. Sem dúvida, os historiadores da virada do século XX se preocupavam mais em estudar temas mais recuados no tempo, fenômenos históricos da antiguidade e do medievo. Mas por que os historiadores tinham essa atração para objetos que se situavam em um passado mais recuado? Talvez por que as ciências sociais, como, por exemplo, a nascente sociologia, já se preocupava com o presente, seguindo a ideia de uma divisão do trabalho dentro das ciências humanas. No entanto, não parece que os autores cerceavam temas da história contemporânea, conforme observado nas palavras da dupla francesa:

A evolução das sociedades civilizadas se acelerou de tal modo nos últimos cem anos que, para a inteligência da sua forma atual, a história destes últimos cem anos importa mais que a dos dez séculos anteriores. Como explicação do presente a história se reduziria quase que ao estudo do período contemporâneo” (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p.223-224).

O positivismo no ensino: tradicional e ruim

Nas obras analisadas, não é difícil observar que o “positivismo” é frequentemente associado à inutilidade, algo muito parecido com o uso que se faz do termo “tradicional” (BITTENCOURT, 2009, p.16). Igualmente, é fácil encontrar julgamentos de valor como, por exemplo, acerca das aulas expositivas que, na opinião de Ubiratan Rocha (2001, p.55-56), contribui para formar alunos passivos: “esse tipo de ensino cai como uma luva para a visão positivista da História. Parece que foi feito para o outro. História linear, causal, evolutiva, política, dos vencedores, dos heróis, constituem, no seu conjunto, o alvo da preferência desse professor”. As afirmações duras do autor parecem ter se desgastado com o suceder do tempo, pois, passado uma década, na 8ª edição de 2012, elas foram retiradas completamente do texto (ROCHA, 2012).

Na virada dos anos 2000, Ubiratan Rocha não foi o único a perceber que professores



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

manifestavam tendências “positivistas”. Na mesma coletânea *Repensando o ensino de História*, há um texto escrito por Marília Cruz (2001) que expõe o resultado de uma pesquisa, realizada com alunos da pós-graduação em Educação, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, ou seja, profissionais possuidores de diploma de ensino superior e habilitados na licenciatura. Vamos para o que se constatou, partindo da primeira linha do texto da coletânea:

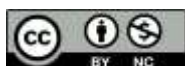
Uma concepção positivista da História, caracterizada pela ideia de um conhecimento absoluto, definitivo, pois comprovado pelos “fatos”. Transformações que ocorrem de maneira mecânica, num encadeamento de causas e consequências. A História, como um conhecimento global, organizando todo o passado da humanidade num *continuum* harmonioso, que sofre transformações em conjunto, como se a humanidade se constituísse num todo que evolui a partir de causas e consequências comuns. Enfim, há um conhecimento pronto, acabado, não passível, portanto, de questionamento. (CRUZ, 2001, p.67).

Na 8ª edição da coletânea *Repensando o Ensino de História*, de 2012, Marília Beatriz Azevedo Cruz acrescenta o nome de Rodrigo Lamosa como coautor. Os autores continuam afirmando que havia sido encontrada uma “concepção positivista da História que predominava na visão da maioria dos entrevistados”, mas retiraram os elementos que descreviam claramente o que seria uma concepção positivista da história. No entanto, os autores mantiveram, agora de modo implícito, a associação do positivismo ao “modelo tradicional de ensino”, a uma postura de “transmissão de conhecimentos” que seria composto por “verdades inquestionáveis” que desvaloriza o “saber do aluno e da sua realidade” (CRUZ; LAMOSA, 2012, p.72).

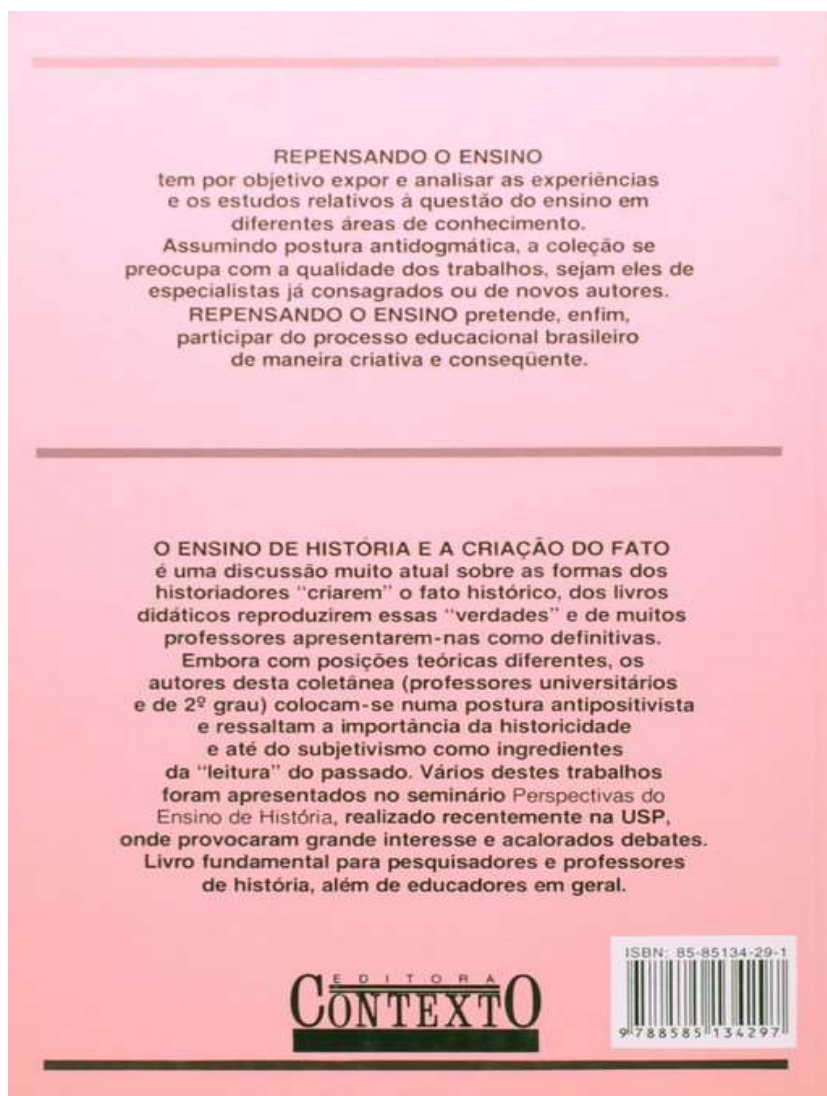
Em outra famosa obra, *O ensino de história e a criação do fato*, organizada por Jaime Pinsky, observa-se que da 9ª edição de 2001 foi extraído um texto presente na edição publicada em 2009, intitulado *Belas mentiras? A ideologia nos Estudos sobre o livro didático* de autoria de Maria Carolina Bovério Galzerani. O título do texto já é sugestivo de seu caráter provocativo; nele há menção de um tipo de categoria de livros didáticos rotulada de positivista, o qual se prestaria a apresentar dados e informações, aparentemente, o que revelaria a tentativa de neutralidade dos autores desses livros; entenda-se que, a postura de neutralidade, faria parte do “perfil” positivista.

Como mostrado até aqui, alguns textos das coletâneas analisadas podem apresentar diferenças na publicação nas novas edições: capítulos com trechos excluídos, ou, a exclusão de um capítulo, como foi o caso da obra *O ensino de história e a criação do fato*. Nesta obra, na contracapa, a versão mais antiga acessada para esta pesquisa, a 9ª edição de 2001, é reveladora, pois ela estampa qual era o alvo a ser atingido, exibindo claramente uma tonalidade beligerante no seu discurso:

Figura 1 – Contracapa do livro



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



FONTE: (PINSKY, 2001).

A seguir o trecho que interessa à presente análise:

Embora com posições teóricas diferentes, os autores desta coletânea (professores universitários e de 2º grau) colocaram-se numa postura antipositivista e ressaltaram a importância da historicidade e até do subjetivismo como ingredientes da 'leitura' do passado (PINSKY, 2001).

Na edição mais recente consultada, os textos da contracapa acima foram retirados. A observação dos textos de Ubiratan Rocha e de Marília Cruz, presentes das primeiras edições das coletâneas, junto com a contracapa de edições mais "antigas" do livro *O ensino de história e a criação do fato* permitem inferir que, com o passar do tempo, o uso do termo positivismo como categoria acusatória e ferramenta beligerante foi sendo reduzido, pois algumas impropriedades parecem ter sido identificadas pelos autores dos textos das coletâneas.

Na obra anteriormente referida, Jaime Pinsky também faz relato de suas memórias: "A História positivista ensinada nas escolas era considerada (não sem certa razão) uma visão



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

reacionária da sociedade e os melhores estudantes faziam grupos de estudos [para ler autores marxistas]” (PINSKY, 2009, p.20-21). No entanto, a interpretação marxista da história que apareceu nos livros didáticos da década de 1980 também não era o que o autor desejava: “Substituiu-se o positivismo – com sua série desconectada de causas/efeitos – pela teleologia, em que há uma causa primordial para todos os fenômenos e a tendência dele para um fim necessário” (PINSKY, 2009, p.22-23). Entretanto, Pinsky não se referiu com exatidão qual seria essa historiografia positivista. É possível inferir, contudo, que o referido positivismo se manifestasse no formato de um saber histórico preocupado com eventos fundadores, personagens heroizadas e marcos cronológicos ressaltados.

Conforme as obras trazidas por este trabalho, no Brasil, as correntes historiográficas que são apresentadas com dignidade de existência são ligadas ou estão intimamente relacionadas ou ao marxismo ou à escola dos *Annales*. Entre essas duas correntes há debates e acusações mútuas na esfera da epistemologia e/ou da ideologia/axiologia. Esta última seria, de acordo com José Reis (2010, p.122), o hiato entre ambas, uma vez que os *Annales* seriam tecnocratas e se afastam de qualquer compromisso teleológico, da crença ou do progresso ou da revolução:

Os *Annales* pensam a história de modo metodológico, tecnológico, positivista, sem nenhuma apreciação negativa dessa opção teórica. Os *Annales* são neodurkheimianos nas duas primeiras gerações e antropológico-foucaultianos na terceira. Eles são neopositivistas, estruturalistas e pós-estruturalistas, e não apreciam o evento da mudança que ele representa. São anti-iluministas e antimarxistas, os *Annales* são antiprogressistas, antirrevolucionários, descontínuistas, não teleológicos.

O esforço de classificação de José Reis utiliza-se do termo positivista fora do escopo monolítico e maniqueísta, diferente do que foi feito por muitos autores das coletâneas analisadas. O positivismo trazido é o de tradição durkheimiana, que não coleciona “fatos desconexos”, ao contrário, ressalta a duração, a quase imobilidade do tempo das estruturas sociais tão celebrada pela “história das mentalidades”. É um “neopositivismo” que desconfia da capacidade otimista para a humanidade superar rapidamente os seus problemas sociais.

Com relação ao repúdio ao positivismo apontado até aqui, observa-se uma distinção clara com seu antagonista teórico: para o marxismo, a ideologia está incrustada no conhecimento científico ou acadêmico, e o conhecimento histórico é necessariamente ideológico. O positivismo permite uma separação, de um lado, do método que busca o conhecimento verdadeiro, o que pode ser chamado de epistemologia, e de outro lado, uma axiologia, dos valores e ideologias políticas, que tem todo direito de existir, mas que é distinguível: uma coisa é a epistemologia, outra coisa é a axiologia.

Sendo assim, considerar a pretensão positivista enquanto um conhecimento objetivo ou impermeável a ideologias, caracterizando-o como heresia, não é a única postura coerente adotada no campo acadêmico. A proposta de uma ciência social embasada nos critérios de neutralidade e objetividade não são conceitos que precisam ser tratados como se fossem párias, pois, na Teoria do Conhecimento existem correntes teóricas que advogam a possibilidade e métodos de se obter um conhecimento menos susceptível de crenças subjetivas.

A seguir, encontram-se as acusações equivocadas ao positivismo, representado, ao que tudo indica, como algo parecido a um “inimigo imaginário”:



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

a) *documento escrito como única fonte histórica legítima e crença ingênua de que o documento representa o passado tal como existiu, de modo a constituir um conhecimento “pronto e acabado” do passado.*

Langlois e Seignobos, de tradição da *ars antiquaria* e erudita (FURET, 1986), identificados erroneamente de positivistas, apresentaram métodos de crítica documental, da hermenêutica, e até mesmo apontam a possibilidade de trabalhar com o “testemunho oral” na virada do século XX. Além disso, o rigor do método almejava proporcionar à história um conhecimento seguro, em evolução, em bases que reconhecia diferenças em comparação às ciências biológicas.

b) *ressaltar heróis e personagens políticos e colecionador de “fatos desconexos”*

Uma história com bases positivistas negaria a crença de um sujeito realizar mudanças conforme a própria vontade ou a do seu grupo sem levar em consideração hábitos e tradições da sua sociedade. Como foi apontado por Cerri (1997), o positivismo é uma história teórica, que buscaria apresentar resultados gerais, e não ressaltar uma personalidade. A divergência sobre o conceito de agente histórico é um campo de batalha legítimo, mas que foi travado com “inimigos imaginários” ou mal nomeados. O positivismo referido por Cerri é o de tradição durkheimiana, que não coleciona “fatos desconexos”, ao contrário, o que ressalta é a duração, a identificação dos padrões nos fenômenos sociais.

c) *história como conhecimento do passado “morto”*

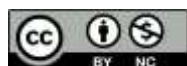
Não foi encontrado na literatura consultada qualquer autor que afirmasse que o conhecimento histórico deve ficar recuado no tempo. Em Comte, ao contrário, sua proposta de sociologia visava a entender e a intervir em problemas do tempo presente. Langlois e Seignobos (1946) exaltaram a importância da história contemporânea para a compreensão da própria contemporaneidade. Talvez tenha existido uma divisão de trabalho implícita ou mesmo uma concorrência entre a História e a Sociologia, mas não foi verificado a recomendação de que o historiador deve se ater a um passado distante.

d) *teoria monolítica*

Considerando que a filosofia positivista inicia-se com Comte, pode-se destacar que a sua fase clássica inclui também os escritos de Durkheim, e já entre esses dois autores é possível notar algumas diferenças, e ainda muitas outras seriam verificadas nos autores considerados neopositivistas. Essa é uma atenção necessária a ser apontada: o positivismo também é um corpo teórico dinâmico, o que fica patente quando se verifica as obras de Arana (2007), Ribeiro (1996) e Reis (2010), e ainda pode ser citado o positivismo lógico em seu Círculo de Viena, que não tem preocupações de natureza historiográfica. Contudo, muitos historiadores do ensino de História trataram o positivismo como teoria monolítica, escrita há mais de um século.

Considerações Finais

Neste artigo buscou-se condensar as principais características da filosofia positivista, para, em seguida, comparar as suas apropriações e representações efetuadas por historiadores, a maioria deles ligada ao ensino. A principal contribuição do positivismo situa-se no campo da epistemologia ou teoria do conhecimento, ramo da Filosofia no qual o positivismo busca sintetizar os princípios gerais do método científico, baseado nos conhecimentos que exigem a observação direta ou indireta do fenômeno, buscando a previsibilidade e possibilidade de intervir no objeto.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

No campo da Filosofia acadêmica, o positivismo é uma teoria respeitada, embora seja referida por alguns como uma teoria ingênua, sobretudo em sua fase clássica, devido a uma aparente crença descuidada na ideia de realidade e objetividade. Não obstante, existem os neopositivistas como, por exemplo, Karl Popper, Moritz Schlick e Rudolf Carnap do positivismo lógico, suficientes de serem citados para afirmar que o positivismo não é um bloco monolítico; seus princípios passam por modificações e ajustes e continuam influentes na teoria do conhecimento, tanto nas ciências de observação (factuais) como nas ciências lógicas (tautológicas). Mesmo na sociologia e entre positivistas como Émile Durkheim, há a recusa de certos princípios de Comte, como, por exemplo, a ideia da lei dos três estados, identificada por Durkheim como crença metafísica; no entanto, ainda nos dias atuais, a autoidentificação ou o reconhecimento por outros acadêmicos de um autor positivista é suficiente para iniciar um mecanismo discursivo de desqualificação, tanto no campo da história quanto na educação, muitas vezes com argumentos que não resistem a uma verificação cuidadosa.

Aqui, observou-se nas obras elencadas da área do ensino de História que, na grande maioria das vezes, o positivismo é evocado para ser utilizado como categoria acusatória, com a finalidade de recusar alguma relevância ao texto criticado. Poucos foram os autores da área do ensino de História que evocaram o positivismo para ressaltar alguma contribuição nos estudos das ciências sociais. Das sete obras analisadas, apenas uma não fez referência ao positivismo, e das seis obras que o fizeram, em todas elas há referências negativas. Das referências analíticas sobre o positivismo, que não foram escritas tendo em vista juízo de valor, destacam-se os nomes de Loraine Giron, Maria de Lourdes Mônaco Janotti e Elza Nadai⁷. Esta última, no entanto, também chegou a fazer críticas aligeiradas ao positivismo.

Em relação às acusações dirigidas ao positivismo, em que ponto elas são congruentes, ou seja, são de fato verificadas nas ideias do positivismo clássico de Comte? Na esfera dos valores, da ideologia, ou da axiologia, naquilo que Jaume Trilla Bernet (1995) denomina de temas controvertidos, as críticas estão sim respaldadas nos escritos de Comte, como, por exemplo, nos princípios e ideias eurocêntricas da lei dos três estados e da ideologia do progresso capitalista, na visualização de ideias machistas e também um certo conservadorismo social.

Não obstante, algumas críticas possuem tonalidades demasiadamente fortes, deixando de referenciar que os escritos de Comte são produtos do seu próprio tempo; tal ímpeto deletério por vezes encobre elementos progressistas então defendidos pelos positivistas, tal como a laicidade do Estado e o pacifismo, que Comte ousou sonhar como sendo resultado da sociedade industrial, embora com o fim da *Belle Époque* tal desejo demonstrou ser uma fantasia. Destarte, alguns conceitos caros ao positivismo não deveriam entrar no index de palavras censuradas, tal como progresso e civilização: são eles exemplos que propõem temas controvertidos, dignos de discussão, que dizem respeito a uma filosofia da história; do contrário, a recusa em considerar legítimo tais temas pode acarretar na aceitação passiva do niilismo e da ideia de decadência iminente da humanidade.

Já a respeito das questões metodológicas, verificou-se maior inconsistência nas críticas, pois, muitas acusações feitas ao positivismo não estavam respaldadas nos escritos

⁷ Elza Nadai foi orientanda de Maria Janotti no mestrado e no doutorado, ambos realizados na Universidade de São Paulo.



apontados como sendo de autores positivistas. Por exemplo, Charles Langlois e Charles Seignobos, autores “acusados” de serem positivistas, deixam explícito o afastamento do positivismo clássico e de ideologias políticas. Para esses autores, o modelo historiográfico à luz de seu tempo deveria obedecer a certos princípios responsáveis por conferir maior rigor à produção dos “estudos históricos” e, portanto, na direção do alcance de resultados confiáveis ou científicos. Repunha-se, assim, a grande demanda da produção do saber na virada do século XX: o conhecimento científico.

O que foi verificado possui relação com o fenômeno das disputas teóricas entre correntes em busca da hegemonia na formulação de um pressuposto teórico – e político – na educação brasileira. Nas décadas de 1980 e 1990, o marxismo fazia parte da base da estrutura teórica do ensino, que lhe dava sustentação ideológica e metodológica nos embates contra o modelo de história heroizante. Sendo assim, verificou-se, parafraseando o conceito de tipo ideal de Max Weber (2004), que o positivismo já foi um tipo de “anti-herói” no ensino de História, uma criação teórica idealizada para se referir àquilo que se desejava evitar, de modo a nomear, identificar e combater o “inimigo”. Daí que o termo “positivismo” aparece constantemente associado à palavra “tradicional”, ou mesmo “oficial”, quando designa a “história oficial”.

O emprego da palavra “positivismo”, em tom acusatório e de detração, responde a uma condição específica e historicamente identificada na história do ensino de História no Brasil. Está vinculada a saída do regime militar, a disputa pela hegemonia no campo da produção, da difusão e do ensino de História, as demandas pela expansão de cursos formadores de licenciados em História e, não menos expressivo, ao desenvolvimento de uma historiografia de ofício no país. Não é extemporâneo apontar que esse movimento implica na forja de uma identidade para os viventes do campo histórico, no qual não é incomum o uso da palavra “historiador” para definir o professor licenciado em História, dotando e conectando esse indivíduo a certo lugar de pertença e a um tipo de fazer especializado e politicamente referido.

Referências

ARANA, Hermas Gonçalves. *Positivismo: reabrindo o debate*. Campinas: Autores Associados, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11ª edição. São Paulo: Contexto, 2009, p.11-27.

BURGUIÈRE, André. *Dicionário das Ciências Históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

CERRI, Luis Fernando. As concepções de história e os cursos de licenciatura. *Revista de História Regional*. UEPG. N 2 (2). p.137-152, 1997.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Nova Cultural, 1988 [Coleção Os Pensadores].

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino da História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia (org.) *Repensando o ensino*



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

de História. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001, p.67-76.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo; LAMOSA, Rodrigo. O ensino da História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação: um balanço após quinze anos. In: NIKITIUK, Sônia (org.) *Repensando o ensino de História*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.71-84.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

FALCON, Francisco. História das idéias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.91-126.

FALCON, Francisco José C. A cadeira de História Moderna e Contemporânea e o ensino e a pesquisa históricos na FNF-UB. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de Mattos (org.). *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998, p.111-134.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da história ensinada*. 8ª edição. Campinas: Papyrus, 2005.

FREITAS, Aline M. *Concepções historiográficas e ensino de história: representações das práticas docentes (Caxias do Sul/ RS, 1997-2019)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2020.

FURET, François. *A Oficina da História*. Tradução Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa, Editora Gradiva, 1986.

GALZERANI, Maria Carolina B. Belas Mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2001, p.105-109.

GIRON, Loraine S. Da memória nasce a História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (orgs.). *A memória e o ensino de História*. São Leopoldo: Edunisc, 2000, p.23-38.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiência do Tempo*: Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HELPER, Nadir E. A memória do ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (orgs.). *A memória e o ensino de História*. São Leopoldo: Edunisc, 2000, p.53-96.

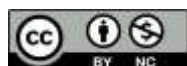
JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11ª edição. São Paulo: Contexto, 2009, p.42-53.

LANGLOIS, Charles; SEIGNOBOS, Charles. *Introdução aos estudos históricos*. São. Paulo: Renascença, 1946.

LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (orgs.). *A memória e o ensino de História*. São Leopoldo: Edunisc, 2000.

LOWY, Michael. *Marxismo contra positivismo*. Tradução de Reginaldo Di Piero. São Paulo: Cortez, 2018.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos Antônio



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

(org.). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero /ANPUH, 1984, p.37-64.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009, p.27-36.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009, p.93-120.

NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de história*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Repensando o ensino de história*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

ORÍÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11ª edição. São Paulo: Contexto, 2009, p.128-148.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. Edição revisada e atualizada. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *O ensino de história e a criação do fato*. 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2001.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009, p.11-26.

REIS, José Carlos. *O desafio historiográfico*. Rio de Janeiro: EdFGV, 2010.

RIBEIRO, João. *O que é positivismo*. 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1996.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia (org.) *Repensando o ensino de História*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2012, p.51-70.

_____. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia (org.) *Repensando o ensino de História*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001, p.47-66.

RODRIGUES; Gabriela; PADRÓS, Enrique S. História Imediata e Pensamento Único. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (orgs.). *A memória e o ensino de História*. São Leopoldo: Edunisc, 2000, p.123-140.

SCHMIDT, Maria A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11ª edição. São Paulo: Contexto, 2009, p.54-66.

SILVA, Marcos A. da. A vida e o cemitério dos vivos. In: SILVA, Marcos Antônio (org.). *Repensando a História*. 3ª edição. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984, p.15-24.

TRILLA, Jaume. Educación y valores controvertidos: Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 7, OEI, 1995.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Notas de autoria

Tiago Alinor Hoissa Benfica - Doutor em História pela Universidade Federal de Grandes Dourados (UFGD). Professor da educação básica na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, município de Rondonópolis-MT. E-mail: tiagoalinor@gmail.com

Eudes Fernando Leite - Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor de graduação e de pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: eudesleite@ufgd.edu.br.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

BENFICA, Tiago Alinor Hoissa; LEITE, Eudes Fernando. O positivismo no retrovisor das teorias do ensino de História. *Sæculum – Revista de História*, v. 30, n. 52, p. 124-143, 2025.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 18/12/2024

Aceito em 19/03/2025



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)