

Ashjan Sadique Adi
Fábio Bacila Sahd
(Orgs.)

ORIENTE MÉDIO E PALESTINA PESQUISADOS A
PARTIR DO BRASIL: REFLEXÕES ACADÊMICAS,
MARGINAIS E CRÍTICAS

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações

2020



NAVEGANDO

O TERRORISMO E AS ASSOCIAÇÕES COM OS CONTEXTOS ISLÂMICOS/ÁRABES: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS PÓS 11 DE SETEMBRO EM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DE UMA ESCOLA EVANGÉLICA ADVENTISTA *

Ashjan Sadique Ad¹

Roberto Mauro da Silva Fernandes²

Onze de setembro foi um evento histórico, mas lamentavelmente, não pelas dimensões da catástrofe. É desagradável pensar nisso, mas em termos de escala, os ataques não foram algo incomum – embora talvez seja verdade que nenhum outro crime da história tenha tido um número maior de vítimas humanas instantâneas. Infelizmente, porém, existem muitos outros crimes terroristas com efeitos mais duradouros e mais extremos. Não obstante, 11 de setembro foi um evento histórico, pois ocorreu uma mudança: a direção em que as armas estão apontadas mudou. E isso é algo novo, radicalmente novo. Chomsky, 2002.

Introdução

Desde a década de oitenta vem ocorrendo um crescimento exponencial de grupos evangélicos no Brasil. Em 1980, os números de

* DOI - 10.29388/978-65-81417-18-5-0-f.301-330

¹ Doutoranda em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus Campo Grande. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal. Membro do GRACIAS - Grupo de Antropologia em Contextos Islâmicos e Árabes. Diretora da Secretaria das Mulheres da FEPAL – Federação Árabe-Palestina do Brasil.

² Pós-doutorando em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO (Paraná). Bolsista CAPES do Programa Nacional de Pós-Doutorado - PNPd. Doutor e mestre em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal. Membro do GEPES - Grupo de Pesquisa Redes de Poder, Migrações e Dinâmicas Territoriais.

evangélicos/as aproximavam-se de 7,9 milhões, já na primeira década do século XXI a marca se aproxima a 42,3 milhões. Isso demonstra um crescimento próximo a 540%, sendo, conseqüentemente, a religião que mais cresce e influencia o cotidiano dos/as alunos/as (MARIZ; GRACINO, 2013).

Relacionada a esta expansão, ampliam-se a presença e a interferência deste segmento religioso no âmbito das discussões no Congresso Nacional, no que diz respeito aos direcionamentos para a Educação Básica no país. Primeiramente, podemos destacar a polêmica envolvendo o material didático intitulado *Escola Sem Homofobia*, elaborado pelo Ministério da Educação e vulgarmente denominado como "kit-gay". Este material educativo pró diversidade sexual e de gênero é componente do Programa Brasil Sem Homofobia, desenvolvido a partir de 2004, com o propósito de elaborar políticas públicas de combate à violência contra a população LGBT. O programa, assim como seu material, tornaram-se objeto de inúmeras críticas (e até mesmo, distorções) por parte de políticos/as evangélicos/as e conservadores/as, que culminaram em sua proibição (PEREIRA, 2013) e consequente desmonte de uma importante proposta para um país efetivamente democrático e respeitador da feliz inevitabilidade do diverso.

Outro episódio digno de atenção está relacionado aos impasses entre o Neopentecostalismo e a aplicação da Lei 10.639/03 na Educação Básica. Segundo Santiago (2016), o ensino de história, cultura e religiões afro-brasileiras nas escolas tem sido dificultado pelo fundamentalismo cristão (em versão neopentecostal) que, no chamado "currículo oculto" das práticas escolares, demoniza as religiões de matriz africana, contribuindo para a perpetuação do racismo contra negros e suas crenças, apesar de sua importância na formação da identidade nacional, juntamente com a das etnias indígenas, ambas historicamente ocultadas e deturpadas, inclusive, nos e pelos livros didáticos.

Fato importante também é o posicionamento pró-Estado de Israel de vários grupos de vertente evangélica no Brasil em temas rele-

vantes para o sistema internacional, entre os quais, manifestações de rejeição acerca do Hamas, concebido como grupo terrorista, legitimações dos ataques de Israel contra a Faixa de Gaza, apoio às ocupações no território da Cisjordânia e da Jerusalém Oriental.

A título de exemplo, quando o governo federal divulgou, em 23 de julho de 2014, uma nota condenando os ataques israelenses em Gaza e convocando o embaixador brasileiro em Tel Aviv para consultas, no dia seguinte, cerca de 80 pessoas – em sua maioria evangélicos/as – foram ao Ministério de Relações Exteriores protestar contra a decisão. Segundo a pastora Jane Silva, presidente da Associação Cristã de Homens e Mulheres de Negócios e a Comunidade Brasil-Israel: "Quando o governo fala mal de Israel, fala mal de nosso Jesus. E Israel tem o direito de se defender e de existir. Israel é palco da história bíblica e está muito claro para nós que o Hamas é um grupo terrorista que quer destruí-lo" (FELLET, 2014).

O discurso que aproxima cristianismo e judaísmo em prol de Israel deixa transparecer que o islamismo tem o objetivo de destruir judeus/as e cristãos/as, colocando em segundo plano o fato de que grupos de resistência como o Hamas realizam ações contra o Estado de Israel porque este é o invasor. E parece que, ao final, todas as ofensivas se justificam e se reduzem ao Terrorismo, apesar das constatações numéricas ao contrário como estas: 1300 palestinos/as mortos/as vs 13 israelenses (Ibid)³ como atestam as estatísticas do conflito denominado Chumbo Fundido de 2008/2009.

Outro exemplo da exaltação ao Estado de Israel pode ser observada na inauguração, em 2014, do Templo de Salomão, da Igreja Universal do Reino de Deus, em São Paulo: na cerimônia, bispos da Universal vestiam quipá e talit, acessórios tradicionais judaicos, e o hino

³ A morte de nenhum grupo étnico/religioso é justificável, nem de israelenses nem de palestinos/as, judeus/as ou muçulmanos/as, entretanto, é preciso destacar que, enquanto, os discursos oficiais (imprensa, planos de governo, materiais educativos) apontam que as ações terroristas causam os maiores danos, os números mostram que as maiores vítimas são palestinos/as.

de Israel foi executado. Do lado de fora do templo, foram hasteadas as bandeiras da Universal, do Brasil e de Israel (FELLETT, 2014).

Mais recentemente, segmentos evangélicos (parlamentares, pastores/as etc.) manifestaram apoio à decisão dos Estados Unidos de reconhecer Jerusalém como capital de Israel e transferir para lá sua embaixada antes localizada em Tel Aviv. Consoante Schreiber (2017) da BBC Brasil, os evangélicos acreditam que a decisão do então presidente norte-americano Donald Trump lhes dá mais força para pressionar o governo brasileiro a também reconhecer Jerusalém como capital israelense.

Segundo a reportagem, o deputado evangélico Jony Marcos do Partido Republicano Brasileiro (PRB-SE) afirmou que: "A comunidade evangélica aqui no Brasil vê com muitos bons olhos a atitude do governo Trump. É um movimento importante para que o Estado de Israel se firme, para que o povo judeu se firme, anunciando para o mundo que Jerusalém historicamente sempre foi a cidade santa dos judeus e do cristianismo". Observamos claramente nesta fala a exclusão de Jerusalém como cidade santa, igualmente, para os religiosos de vertente islâmica. Consoante Schreiber (2017), lideranças evangélicas argumentam que a Bíblia define os judeus como o povo prometido e Jerusalém, a capital de Israel e que essas profecias bíblicas devem ser cumpridas para que se concretize a esperada volta de Jesus Cristo.

Tais constatações de apoio e confluência das instituições pentecostais ao judaísmo e Israel, por outro lado, demonstram um tratamento pejorativo ao Islã e seus membros, seja nas falas públicas (como demonstrado anteriormente), seja na produção de material informativo (e seu teor discursivo de ódio). A título de exemplo, tomamos **o artigo intitulado** *Perigo islâmico chega ao Brasil com refugiados do Centro Apologético Cristão de Pesquisas (CACCP)* - uma organização evangélica paraeclesialística - referindo-se à "periculosidade" daqueles/as que são muçulmanos/as.

O mais interessante neste caso é que o título mencionado é, na realidade, um sobre título. A reportagem é do jornal Folha (2015) a respeito da chegada ao estado do Paraná de imigrantes da Ásia, da África e do Oriente Médio. Alguns vieram na condição de refugiados e geralmente são contratados por empresas brasileiras, que exportam carnes para países majoritariamente muçulmanos, para trabalhar no abate Halal (uma forma específica de abate definida pela lei islâmica da Sharia que torna o consumo de determinadas carnes permitido), bem como, versa sobre como as empresas empregam esse tipo de funcionário e como o número de mesquitas e mussalas (salas de oração) foram ampliadas nos últimos anos no estado do Paraná. O título original da matéria é: *Chegada de refugiados muçulmanos muda cidades do interior do Brasil*. Entretanto, no site da CACP, a reportagem foi renomeada para: *Perigo islâmico chega ao Brasil com refugiados*. Por que? Tratar-se-ia de mero discurso de ódio?

Assim, passamos a indagar quais as razões destes discursos anti-Islã, associando-o a ameaças, barbárie e periculosidade. Assim, encontraríamos nos livros didáticos de escolas pentecostais o mesmo teor narrativo? Ademais: tais narrativas estariam presentes nos livros didáticos de história?

No que se refere ao ensino de História, este há muito tempo deixou de ser pensado como ato contínuo de decorar nomes, datas e fatos (RÜSEN, 2006). Essa premissa ainda presente nos bancos escolares, sobretudo em virtude dos vestibulares, não é mais aceita pela comunidade acadêmica, que estabelece para a ciência histórica o papel de contínuo desenvolvimento da criticidade acerca das temáticas que lhes pertencem, focando as análises principalmente nos discursos produzidos acerca dos fatos ou assuntos em questão.

Neste sentido, torna-se importante conhecer como o conceito e a narrativa sobre Terrorismo têm sido discutidos pelos/as professores/as de História e, conseqüentemente, pensado pelos/as alunos/as. Logo, nossa preocupação está circunscrita às possíveis associações entre Ter-

rorismo e contextos islâmicos/árabes presentes nos livros didáticos e, em especial, como tais vínculos influenciam a consciência histórica dos/as alunos/as e, por conseguinte, seus comportamentos diante de fenômenos sociais controversos alusivos à problemática de identidade, (inter)culturalidade, diversidade, conflito, resistência, (in)tolerância da qual faz parte nosso objeto de análise e que ganharam ainda mais importância após os atentados de 11 de setembro de 2001.

Sendo assim, considerando a importância do ensino, do papel do/a professor/a e dos livros didáticos de História, nos enveredamos no sentido de verificar como a produção editorial de cunho religioso trata de temas polêmicos como é o caso do Terrorismo, sobretudo, porque a escola é uma instituição formal de educação que se propõe a contribuir para a atuação política e ética dos/as alunos/as. Como afirma Rüsen (2010), por meio da intervenção editorial estatal ou religiosa, existe uma grande interferência na consciência histórica dos sujeitos a partir da relação com estes manuais, entendidos como materiais políticos, forjados a partir de leis e interesses que atenderão determinados objetivos dirigidos a como pensar (e não pensar) certos temas.

Logo, para averiguar algumas das intervenções supracitadas acerca do tema Terrorismo, escolhemos os livros didáticos de História do ensino fundamental da Rede Adventista de Educação. Esta rede educacional está vinculada à Igreja Adventista que é a sétima entre as dez igrejas com maior número de adeptos no Brasil, sendo um de seus focos de trabalho a Educação (FAVRETO, 2017).

A Rede Adventista de Educação está presente em 165 países, representada por 7.842 instituições que atuam da Educação Infantil ao Ensino Superior e internatos, com 1.750.651 milhões de alunos/as e aproximadamente 94 mil professores/as. Na América do Sul, são 890 instituições educacionais de ensino fundamental, médio e superior, cerca de 20 mil professores/as e aproximadamente 318 mil estudantes. Há 122 anos no Brasil (desde 1896), com a 1ª escola inaugurada em Curitiba, possui 458 unidades, 10 mil professores/as e 210 mil alunos/

as, situada entre as maiores redes confessionais do mundo (EDUCAÇÃO ADVENTISTA, 2017)⁴. Os dados apresentados nos auxiliam a visualizar o campo de abrangência de suas instituições e a possível influência sobre a consciência e relações sociais dos sujeitos escolares, a depender do modo que temas como o Terrorismo são apresentados nos livros e trabalhados em sala de aula.

Sendo assim, analisar as possíveis relações entre Terrorismo e contextos islâmicos/árabes, nos livros didáticos pós 11 de setembro, consiste em tema de relevância atual, considerando o compromisso social, ético e político da educação para os processos de Respeito e Convivência, no sentido de que “[...] devemos aprender a *coexistir* com o Outro através de uma relação de reconhecimento de seus direitos em exercer livremente sua maneira de viver” (NETO, 2010, p. 69), ainda que diferente da nossa, mas tão digna quanto.

Bem como, optamos por tal debate, pois acreditamos que é possível contribuir com a implantação de uma cultura de paz entre os povos. Segundo a Fundação ATMAN (2008), a formação de uma cultura para a paz permeia a criação de projetos que se encaminhem a uma mudança nos livros didáticos de História. Logo, os livros de História são o lugar ideal para a implementação de mudanças que podem levar a essa cultura para a paz.

Desta maneira, utilizando o conceito substantivo e o conceito de segunda ordem e a partir da análise dos livros didáticos de História - sob autoria de Filho e Xavier (2016) - utilizados pela escola Adventista, o nosso objetivo é analisar nestes materiais os discursos editados pós 11 de setembro sobre Terrorismo e suas possíveis associações com os contextos islâmicos/árabes. Especificamente, analisamos os livros do ensino fundamental e nossas conjecturas partem de verificações realizadas nos manuais do 7º e do 9º ano.

⁴ De acordo com o site da Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas há um total de 517 instituições educacionais Adventistas, 180 Presbiterianas, 99 Batistas, 58 Metodistas, 54 Luteranas e 3 de Evangélicos Associados (ABIEE, 2018).

Para tal, realizamos pesquisa documental e bibliográfica em livros, artigos, teses, dissertações e relatórios de organizações internacionais, bem como, acessamos sítios das instituições para coletar dados referentes ao tema que nos dispomos a discutir. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar haja vista que utilizamos referências da História, da Psicologia, da Educação e das Relações Internacionais. Embora o debate seja sobre o ensino de História, torna-se impossível realizar uma discussão acerca dos discursos sobre terrorismo sem recorrermos aos debates realizados em outras áreas das Ciências Humanas.

Dito isso, além desta introdução, este ensaio está dividido em mais três seções. Na segunda seção, realizamos uma apresentação dos conceitos que norteiam nossa discussão. Nesta, expomos a definição de conceito substantivo e conceito de segunda ordem e sua relação com as narrativas presentes nos livros didáticos de História. Na terceira seção, os livros didáticos de história do 7º e 9º ano da Escola Adventista são analisados. No manual do 7º ano, já no capítulo primeiro há o debate acerca das origens do Islã, no material do 9º, a discussão do capítulo treze versa sobre as relações entre a globalização e o Terrorismo Internacional do século XXI. Nestes dois capítulos temos de fato os debates mais dedicados aos temas terrorismo e Islã, assim como, são nestes que diretamente as associações discursivas entre Islã e Terrorismo são encontradas. Reservamos a última seção para as nossas considerações finais, nas quais, destacamos porque o termo terrorismo deve ser apresentado como conceito substantivo.

Discursos, religião e educação: apresentando os pilares de nossa discussão

a) Narrativa, livro didático e consciência histórica

A Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações que buscam entender os sentidos que os/as jovens, as crian-

ças e os/as professores/as atribuem a determinados conceitos históricos e suas narrativas (SCHMIDT; GARCIA, 2006).

Jörn Rüsen, Professor de História Geral e História da Cultura na Universidade de Witten/Herdecke, Alemanha, desenvolve seus estudos a partir de uma ampla discussão a respeito de como se pensa a história, quais as motivações sociais do ensino dessa ciência, qual a natureza do saber envolvido nesse fenômeno social e quais são seus usos para a vida humana (CERRI, 2005).

Sua tese principal dirige-se ao fato de que se pode e se deve reverter a “irracionalização” da história, ou seja, reverter o fato de que “a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática” (RÜSEN, 2006, p. 9).

Deste modo, sua visão integrada de Didática da História, Teoria da História e Historiografia⁵, traz uma importante contribuição para o campo de pesquisa brasileiro situado entre a História e a Educação. Neste sentido, os textos do historiador permitem conhecer elementos da concepção de História e de Educação que sustentam suas posições quanto à Didática da História (CERRI, 2005).

⁵ O conceito de Didática da Histórica, que convencionou-se definir como um campo intermediário entre as produções acadêmicas e o aprendizado dos alunos e alunas, debruça-se sobre o ofício do/a historiador/a e sobre o aprendizado histórico em geral. Um olhar a respeito de como o conhecimento produzido cientificamente localiza-se e posiciona-se na sociedade como potencialidade de orientação, assim como se rearticula com o pensamento histórico comum, presente na sociedade. Isto é, à Didática da História coube a função de um metaolhar sobre a prática dos/as historiadores/as a garantir que a ciência da história seja útil para o desenvolvimento da orientação da vida prática das pessoas. Por sua vez, a Teoria da história de Rüsen é considerada uma teoria capaz de lidar com diferentes paradigmas da ciência da história, como o historicismo, o positivismo, o marxismo, a hermenêutica e a história social. Daí sua preocupação com os princípios formais que são comuns aos estudos históricos em todas as suas variantes (RÜSEN, 1997). Esta teoria ainda pode ser apresentada como resposta aos desafios da pós-modernidade, que remete diretamente ao diálogo histórico entre o realismo objetivista e o construtivismo radical. A historiografia, por sua vez, define-se como a análise da produção do conhecimento histórico e das condições desta produção, mas, também, como o estudo de suas condições de reprodução, disseminação, circulação, consumo e crítica (FICO; POLITO, 1992).

Consoante Rösen (2006), de uma disciplina pragmática e externa aos estudos históricos, a Didática da História evoluirá para uma perspectiva reflexiva sobre a sociedade e o conhecimento histórico, desempenhando um papel analítico sobre a própria ciência da História e agindo como um recurso de autoconsciência desse campo, em função da preocupação da Didática da História sobre o papel da História na vida cultural e na educação, em suma, com os usos e abusos da História na vida social.

O objetivo da pesquisa em Didática da História é investigar o aprendizado histórico enquanto uma das dimensões e manifestações da consciência histórica e como processo fundamental de socialização e individualização humana. Conforme Rösen (2006, p. 16), “a questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro”.

A Didática da História analisa as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática, por isso, passa a incluir o estudo do papel da História na opinião pública, as representações nos meios de comunicação de massa, as possibilidades e limites das apresentações históricas visuais em museus e outros campos, que possam ser trabalhados por historiadores/as e educadores/as (CERRI, 2005).

Para Rösen (2001), a necessidade de usar a história deriva da vida prática cotidiana. É diante da contingência de agir que cada ser humano recorre às experiências vividas e às representações do sentido do tempo. Essa ideia constrói a reflexão sobre si e os outros, no tempo, como o princípio norteador da produção de saber sobre a história. Segundo Cerri (2005, p. 2):

Da reflexão sobre a história, inerente à vida prática de todo ser humano, à História como ciência, há uma distância qualitativa e quantitativa [...], mas a essência da atividade é a mesma: conhecer a si e aos outros no tempo, de modo a buscar elementos de explicação do mundo para orientar (se) no tempo.

Fundamentado nas reflexões filosóficas de Rüsen (1993), o conceito de consciência histórica parte do pressuposto de uma necessidade de orientação temporal intrínseca aos seres humanos, sendo o produto de um conhecimento histórico desenvolvido, principalmente, a partir das escolas. Como argumenta Barca (2012), com uma maior compreensão histórica da inter-relação de diferentes períodos temporais, os seres humanos veem-se como parte de um contexto humano bem mais amplo do que suas próprias vidas e adquirem ferramentas conceituais para se orientarem e se constituírem como agentes do seu próprio tempo.

Portanto, segundo Rüsen (1993), a consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com certa consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social. Logo, a Didática da História conceitua a consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. Portanto, é necessário pensar que a consciência histórica pode exercer um papel importante nas operações mentais que estruturam a identidade humana, sendo um fator básico em sua formação e capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos e suas relações. Concomitantemente, este conceito está relacionado com o processo educacional que também é basilar para o desenvolvimento humano (RÜSEN, 2006).

Para entender essa operação, primeiramente, temos que identificar os procedimentos da narração histórica, definir seus diversos componentes, descrever sua coerência e inter-relações. Quando isso for feito, poderemos obter um entendimento de como o passado adquire sua modelagem histórica específica e de como a história é constituída por atos discursivos específicos, formas de comunicação e padrões de pensamento, possibilitando um *insight* a respeito da função cultural da história na vida social (RÜSEN, 2006).

De modo mais específico, para compreender como se estrutura a consciência histórica dos sujeitos em contexto de escolarização, o historiador inglês Peter Lee (2005) investigou os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Os conceitos substantivos dizem respeito aos conteúdos históricos presentes nos materiais didáticos de História, tais como, Grécia Antiga, Império Romano, Revolução Francesa, Colonização do Brasil, Ditadura Militar Brasileira, Continente Africano, Oriente Médio, Mundo Islâmico etc.

Já os conceitos de segunda ordem referem-se às ideias que estruturam a natureza do conhecimento histórico, dentre elas, a explicação, a objetividade e a narrativa histórica. Ou seja, enquanto conceito substantivo corresponde ao conteúdo, conceito de segunda ordem relaciona-se ao modo como determinado conteúdo é abordado, narrado, influenciando na construção de determinadas ideias dos/as alunos/as sobre determinado tema, a partir de uma narração particular.

Sendo assim, através da narrativa histórica, tem sido possível conhecer as concepções dos sujeitos escolares (alunos/as, professores/as etc.) sobre o papel da História nos valores de (inter)culturalidade em contextos de diálogo, de tensão ou de conflito e assim, promover uma consciência histórica e social atuante frente às questões contemporâneas (BARCA, 2012).

Neste sentido, é importante destacar que um dos materiais de acesso ao conhecimento histórico mais utilizado pelos/as estudantes é o livro didático. Este que para além de um compêndio especificamente organizado para fins de educação escolar, é uma das mais importantes ferramentas didático-metodológicas dos/as professores/as. Em entrevista para Mattos (2006), Souza afirma: “[...] geralmente o material didático representa ‘o livro da verdade’ para o aluno: ele nunca erra, nunca se equivoca”, afirma. “Se o livro escolar traz uma informação errada e o professor não está preparado para apontá-la, ela certamente será aceita como verdadeira pelo aluno, que pode vir a descobrir seu equívoco só anos mais tarde, ou até nunca.”

b) O(s) Terrorismo(s)

De acordo com Pelegrino (2002), a palavra terrorismo advém do termo latim *terrere* que significa tremer e a despeito da inexistência de uma definição unânime e consensual de terrorismo pela comunidade internacional, o sistema das Nações Unidas adotou, em 1997, a seguinte definição:

[...] todo ato que obedeça à intenção de causar morte ou graves danos corporais a civis não combatentes, com o objetivo de causar a morte, intimidar uma população, obrigar um governo ou uma organização internacional a realizar ou abster-se de realizar um ato (LAFER, 2006, p. 132).

Porém, a visão do terrorismo contemporâneo enquanto ameaça externa foi fundamentalmente modificada pelos atentados de 11 de setembro de 2001, transformando seu significado e trazendo uma nova discussão ao tema. Nesse sentido, terrorismo internacional inclui todo o tipo de terrorismo que tenha consequências diretas na política internacional, via de regra, extrapola os limites das fronteiras territoriais nacionais, sendo que sua prevenção e repressão interessam, sobretudo, à comunidade internacional, tendo em vista que os seus efeitos não se limitam mais ao Estado em que foi cometido (SILVA; CARMO; PORTUGAL, 2010).

Portanto, terrorismo e terrorismo internacional são fenômenos distintos. De toda forma, o terrorismo deve ser considerado como uma construção social conduzida por grupos que agem sob impulso de contradições de ordem religiosa, étnica ou ideológica, sendo um meio para alcançar determinados fins, e não, um objetivo em si. É, portanto, uma ação política, não ato de providência divina ou fatal, nem uma expressão de irracionalidade ou puro ativismo religioso, mas um fenômeno interligado aos temas de revolta, insurgência e oposição à opressão e que não pertence, especificamente, a qualquer religião, cultura

ou região (MOREIRA JR., 2010), a despeito do que diz a mídia, as autoridades governamentais ou o senso comum.

A Psicologia Social também compreende o terrorismo em uma perspectiva política. A título de exemplo, o psicólogo Clark McCauley (2002), diretor do Centro Solomon Asch para Estudo de Conflitos Etnopolíticos no Bryn Mawr College, da Pensilvânia, passou a ver o terrorismo como "a guerra dos fracos" – um meio pelo qual os grupos a que faltam recursos bélicos, militares ou poder político para lutar, utiliza contra suas forças opressoras. Por sua vez, para o psicólogo e especialista em Terrorismo, Fathali Moghaddam (2005), do departamento de psicologia da Universidade de Georgetown, o medo da aniquilação cultural pode ajudar a alimentar sentimentos terroristas.

Em seu livro *Como a globalização desencadeia o Terrorismo: os benefícios desequilibrados de um mundo é o motivo da combustão da violência*, o autor argumenta que a rápida globalização forçou as culturas díspares a entrar em contato com a ameaça de dominação ou de desaparecimento, e assim, podemos interpretar o Terrorismo islâmico como uma forma de reação à percepção de que o modo de vida tradicional está sendo atacado e está para ser extinto.

Ademais, o terrorismo pode ser classificado de várias formas, considerando características ligadas às suas finalidades e objetivos, tais como: terrorismo indiscriminado e seletivo, terrorismo segundo os/as agentes envolvidos/as, terrorismo apoiado por grupos específicos, terrorismo apoiado por estados violadores das leis internacionais, terrorismo apoiado por organizações independentes, terrorismo conforme os meios utilizados para sua efetivação, duração e extensão da ação (LARA, 2011). Nesta diversidade de concepções, encontramos o Terrorismo Doméstico, o Terrorismo de Guerra, o Terrorismo Psicológico, o Terrorismo Político, o Contraterrorismo (WILKINSON, 2006), o Terrorismo de Estado (LEITE FILHO, 2002), o Terrorismo Resistência (AREND, 2005) e mais recentemente, o Ciberterrorismo (WEIMANN, 2004). A existência de tantas classificações para o terro-

rismo, a exemplo das onze nomenclaturas citadas acima, refletem a importância deste fenômeno na conjuntura atual.

Além destas conceituações formais, temos as generalizações (não desinteressadas) que definem terrorismo como quaisquer movimentos de oposição e/ou questionamento das estruturas sociais, como aqueles que se convencionou denominar, por parte de agentes de Estado da China, à ação dos/as rebeldes do Tibete e do Turquestão ou ao lançamento de pedras pelos/as jovens palestinos/as contra as tropas israelenses de ocupação na Cisjordânia e Gaza ou o polêmico conceito de “Narcoterrorismo” aplicado na região dos Andes, que inclui as FARC – Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia.

No Brasil, durante o regime militar, grupos de oposição foram classificados como terroristas e/ou defenderam a utilização do Terrorismo como método de ação (SOUZA; MORAES, 2014). No livro intitulado *As tentativas de tomada do poder*, de 1985, e republicado recentemente com o nome de *Orvil*, o termo foi aplicado a diversos grupos que teriam se utilizado do método (MACIEL; NASCIMENTO, 2012). Organizações de extrema direita, porém, como o Comando de Caça aos Comunistas e o Grupo Secreto, não receberam tal classificação, embora suas ações pudessem ser prontamente classificadas nestes termos se fossem adotados os mesmos critérios. Assim como, a abertura política promovida a partir do final dos anos 1970 implicou a formação de grupos no próprio Estado que se situavam “à direita” daquele que então o controlava, destacando-se, entre as ações, a que culminou na explosão do Riocentro, em 1981. Estes grupos não foram, igualmente, considerados terroristas (SOUZA; MORAES, 2014). Observamos, aqui, que a classificação de ação terrorista é geralmente vinculada a grupos considerados de esquerda, enquanto que as mesmas ações quando perpetradas por grupos considerados de direita, não recebem tal denominação.

Não-associações: Terrorismo como conceito substantivo

No livro didático de História do 7º ano adotado pela escola Adventista, o primeiro capítulo é denominado *As Origens do Mundo Islâmico*. Como o título sugere, há uma tentativa de discutir a criação do Islã no século VII. A narrativa é realizada de maneira cronológica e o capítulo é subdividido em sete tópicos, o escopo é apresentar ao/à aluno/a a ideia de que a religião islâmica não está associada apenas às sociedades árabes (esta é a mensagem do tópico intitulado “peregrinos”), de igual modo, discorre sobre a importância geográfica da península arábica e como esta configurava-se antes da ascensão de Maomé à posição de líder religioso e político. Aponta também o processo da criação e estabelecimento do Islã e os principais eventos deste processo histórico. Em seguida, há a discussão acerca de como os Omíadas e Abássidas organizaram o Islã após a morte de Maomé, logo, nesta parte é possível ler sobre as incursões islâmicas ao norte da África e à Península Ibérica, a conversão de outros povos à religião muçulmana etc. O capítulo termina com um debate acerca da cultura e religiosidade islâmicas.

Grosso modo, o capítulo apresenta aos/às alunos/as temas comumente debatidos em qualquer outro livro didático. Entretanto, o que nos chamou atenção foi a associação entre o conceito Terrorismo e o Islã. Este liame é apresentado de maneira mais explícita em dois momentos. No primeiro, na subseção *O mundo árabe durante a vida de Maomé*, há um boxe informativo sobre a Jihad. No texto, temos a informação de que para estudiosos/as e representantes do islamismo moderno, a Jihad não deve ser uma ação destinada a atacar inocentes, muito menos, deve ser pensada como mecanismo para imposição da religião:

Segundo a crença muçulmana, há dois tipos de Jihad [Guerra Santa]: uma que indica a guerra como último recurso a ser usado, e outra que indica a “luta” ou “esforço” interior que cada pessoa trava contra

seus impulsos egoístas na esperança de encontrar paz [...] A Guerra Santa seria basicamente uma reação a qualquer tipo de ameaça aos valores islâmicos. Dessa forma, muitos desses intelectuais islâmicos discordam das várias ações de características terroristas atribuídas a alguns membros da comunidade árabe-islâmica atual (FILHO; XAVIER, 2016, p. 10).

O outro momento está na atividade sobre o assunto no final do capítulo. O exercício é referente aos atentados de 11 de setembro:

No dia 11 de setembro de 2001, um terrível acontecimento chamou a atenção de todo o planeta: os atentados terroristas aos Estados Unidos da América. Lugares estratégicos foram atacados, levando centenas de pessoas à morte. Investigações identificaram a participação de grupos fanáticos islâmicos que se opõem à política externa dos Estados Unidos. A partir de então, muitos pensam que o islamismo é uma religião que promove o terrorismo, **o que não é verdade**.

Segundo o Dicionário informal, a palavra terrorismo pode conter os seguintes significados:

Modo de coagir, ameaçar ou influenciar outras pessoas, ou de impor-lhes a vontade pelo uso sistemático do terror.

Forma de ação política que combate o poder estabelecido mediante emprego da violência (FILHO; XAVIER, 2016, p. 19, grifo nosso).

Entre as perguntas que compõem a atividade, uma merece destaque: “a) Porque o fanatismo representa um perigo a qualquer sociedade ou religião? Explique.”. Nós tivemos contato com a edição concernente ao livro do professor. Neste, há respostas orientando o/a docente a direcionar o debate. No caso da pergunta em questão, o professor é aconselhado a levar os/as alunos/as a perceberem que o fundamentalismo religioso não é uma práxis inerente do Islã:

Resposta pessoal

Desenvolva a capacidade de análise crítica, levando o aluno a perceber que, diferente do que muitas vezes é imposto pela mídia, o fanatismo religioso não se restringe a apenas uma religião, uma institui-

ção religiosa ou mesmo determinada expressão de religiosidade (FILHO; XAVIER, 2016, p. 19).

De modo geral, tanto no boxe informativo quanto na atividade supracitada há uma tentativa de não vincular ações contemporâneas denominadas de terroristas ao islamismo e aos/às árabes como elemento idiossincrático de tal religião e povos. Logo, há aparentemente um esforço de passar esta mensagem aos/às alunos/as do 7º ano da escola Adventista. Em nossa opinião, estas “falas” contribuem no sentido de construir uma formação de consciência histórica entre os/as discentes que destrói o olhar pejorativo (que é imposto pela mídia, jornais, filmes, livros etc.) sobre a religião islâmica e os povos árabes.

Entretanto, há outros aspectos que nos chamam mais atenção: o fato do conceito Terrorismo ser apresentado em um capítulo que versa sobre eventos relacionados ao século VII. O Islã é um fenômeno da Idade Média, o Terrorismo uma ação/estratégia de grupos de resistência/libertação/reivindicativos do século XX e XXI.

Ao que parece, os autores do livro intentam promover a associação entre Islã e Terrorismo no sentido de introduzir no debate elementos que no contexto hodierno são importantes para desmistificar incoerências sobre o Terrorismo. Embora seja possível compreender que a intenção não é apontar esta estratégia de guerra (o Terrorismo) como diretriz da religião muçulmana, a referência ao Terrorismo - que não é um mecanismo bélico/político somente de grupos de orientação islâmica - não deveria ser realizada como comparação para derrubar estigmas. O Terrorismo não deveria ser mostrado aos/às alunos/as como conceito de segunda ordem, ou seja, presente na narrativa explicativa do conceito substantivo Islã.

Vamos retomar a atividade anteriormente apresentada. O enunciado da questão faz referência aos atentados de 11 de setembro (uma ação que se enquadra no conceito de Terrorismo internacional) no interior de um capítulo que versa sobre as origens do Islã, com o objetivo de não associar o islamismo com Terrorismo. Esta estrutura é

arriscada a depender da forma como o/a professor/a pode conduzir o debate. Sabemos que a *versão do/a professor/a* geralmente fica restrita ao/à profissional, e assim, ele pode realizar as associações que pensar necessário de acordo com sua visão de mundo e de sujeito histórico. Afinal, as palavras “fanatismo” e “Terrorismo” pautam as intenções da atividade presente no capítulo sobre o Islã.

Desta forma, acreditamos que o Islã deve ser apresentado, do ponto de vista didático, como conceito sem associações com o Terrorismo. Este deve ser discutido à parte, pois trata-se de outro conceito substantivo. Isto é, consideramos adequado que o tema Terrorismo deve estar disposto no livro como capítulo em separado. Geralmente nos livros didáticos, quando as origens, o desenvolvimento e a consolidação do cristianismo são discutidos, não é comum associar tal conceito a grupos considerados fundamentalistas cristãos do contexto atual.

A título de exemplo, a Inquisição foi uma instituição oriunda do cristianismo na Europa, sabe-se que a tortura foi uma prática comum utilizada pelas autoridades eclesiásticas para descobrir se as pessoas estavam ou não “possuídas” pelo demônio. A historiografia ocidental revela que tal prática foi utilizada também para coagir politicamente grupos de pessoas considerados opositores (mulheres tidas como bruxas, pois detinham conhecimentos medicinais, intelectuais/filósofos que contestavam as premissas da Santa Sé, nobres que rebatiam a hegemonia da igreja etc.).

Comumente, não há menção de associações entre tais práticas medievais às sociedades ocidentais que também fazem uso da tortura como prática investigativa pelas forças de segurança (seja em regimes de exceção ou democráticos). O processo de construção do cristianismo é discutido de forma periodizada, cada evento a seu tempo. Assim, por que no capítulo as origens do Islã o tema é apresentado aos/às alunos/as associado a “gatilhos mentais” que sugerem que tal religião se utiliza do Terrorismo como instrumento político?

Observamos assim, que o conceito Terrorismo está plasmado no livro como conceito de segunda ordem junto ao conceito substantivo “Mundo Islâmico”, logo, associando os conceitos e deixando entender que Islã e Terrorismo são fenômenos sociais historicamente imbricados.

Por sua vez, em nossa análise do livro didático do 9º ano, constatamos que no capítulo 13, intitulado *Desafios do Mundo Globalizado*, o tema Terrorismo é discutido junto ao item 5 denominado *Violência em Escala Global*. Inicialmente, o texto aborda que os casos de violência ligados a atos terroristas tornaram-se mais comuns e destrutivos. Apontam que estas ações podem ser promovidas por grupos de extrema-esquerda ou de extrema-direita (remetendo à ideia de extremismo, radicalismo, fanatismo), ligados a lutas nacionalistas e movimentos separatistas, utilizando como exemplo a organização basca: ETA (Euzkadi Ta Askatasuna).

Em seguida, o texto discorre a respeito das questões do Oriente Médio como cruciais para o aumento do Terrorismo no mundo, já que a região interessava às grandes potências durante a Guerra Fria, tornando-a um foco de atividades terroristas (FILHO; XAVIER, 2016b, p. 266). Ademais, encontra-se na mesma página uma foto de soldados israelenses com a seguinte legenda: *soldados israelenses no território de Gaza*, como se a presença destes na região estivesse vinculada apenas ao aspecto da segurança na “Guerra contra o Terror”, mas não à ocupação do território palestino.

No próximo parágrafo, o texto apresenta o conceito de fanatismo atrelado às ideias de violência e intolerância, juntamente com o conceito de fundamentalismo islâmico enquanto preocupação dos países ocidentais. Ademais, apresenta a ideia de Terrorismo como uso da violência em nome de uma interpretação radical da religião contra a modernidade ocidental, sendo esta uma ideia equivocada resultante do posicionamento de Huntington (1993) referente a um suposto choque

civilizacional; e como fator secundário, a interferência ocidental em países islâmicos.

No item 6 - denominado *Invasões Estadunidenses no Afeganistão e no Iraque*, há uma discussão a respeito do ataque norte-americano ao Afeganistão em busca dos membros da Al-Qaeda e de seu líder Osama Bin Laden. Observamos como os termos “radicais” e “fundamentalista” são utilizados na explicação dos fatos: “Em pouco tempo, os governos dos “radicais” do Talibã, de orientação “fundamentalista”, foi derrubado” (FILHO; XAVIER, 2016b, p. 267, grifos nossos). Bem como, há a apresentação da chamada Doutrina Bush e menções à invasão ao Iraque.

Nos itens 7 e 8, a política externa do presidente Barack Obama é o destaque, em especial há o debate sobre a continuidade da Doutrina Obama contra o Terrorismo e a expansão do Estado Islâmico e suas ações em território Sírio. De igual modo, no item 8 há uma referência às manifestações da Primavera Árabe e de como tais protestos levaram os Estados Unidos a se posicionarem perante o mundo. Em suma, o capítulo 13 possui nove itens, sendo que quatro associam povos árabes (até mesmo as nações do norte da África que não são árabes⁶), Islã e terrorismo.

O item leva a entender que a violência em escala global é ocasionada principalmente por ações de grupos terroristas que se rebelam tendo como elemento de coesão o Islã (a Primavera Árabe é o exemplo). Novamente, o terrorismo (especificamente o islâmico) é utilizado como narrativa, como conceito de segunda ordem para tentar explicar

⁶ Esses povos são muçulmanos. Ademais, vários povos não-árabes como os/as asiáticos/as (turcos/as, mongóis, indianos/as etc.), persas (afegãos/as, iranianos/as), europeus/as (alemães, ingleses/as, franceses/as, belgas etc.) entre outros, também professam o Islã e, inclusive, o maior grupo populacional de muçulmanos/as do mundo não se encontra em um país árabe, mas em um país asiático: a Indonésia com um total de 88% cidadãos/as muçulmanos/as. Segundo Santo (2006), de um modo geral, os/as portugueses/as classificam de árabes todos os indivíduos e raças do Magrebe e do Médio Oriente (inclusive os de origem europeia, berbere, turca, persa, indiana e africana) porque generalizam árabes, arabófonos/as e muçulmanos/as, sem considerar as distinções étnicas, linguísticas e religiosas destes povos.

supostas recalcitrâncias/sublevações da primeira década do século XXI. Não podemos esquecer que o Terrorismo não é o causador dos conflitos na ordem mundial, mas uma consequência das invasões das grandes potências nos países periféricos.

Logo, o terrorismo deve ser discutido nos livros didáticos como um dos muitos efeitos da contemporaneidade, como um fenômeno particular e para tal deve ser plasmado como conceito substantivo. Assim, é possível versar, acima de tudo, sobre as causas das ações terroristas e estas como mecanismos de resistência, pois da maneira como foi publicado o tema, constrói-se a ideia de que o Terrorismo é apenas violência e a única existente, já que outras formas de violência desencadeadas pelos países hegemônicos (por vezes até mais catastróficas) são secundariamente postas em discussão.

Considerações finais

Inferimos assim, que embora o livro didático utilizado pela escola Adventista não tenha como objetivo apontar o Islã e o Terrorismo como elementos de uma mesma estrutura, haja visto que os autores não são tendenciosos no sentido de apontar tal associação, pensamos que vincular o Terrorismo como conceito de segunda ordem ao Islã (conceito substantivo) pode ensejar uma consciência educacional pre-conceituosa sobre o tema. O/a aluno/a, permeado por mensagens midiáticas, religiosas, familiares, geralmente com o mesmo teor, pode desenvolver na construção de seu processo cognitivo, ao fim do Ensino Fundamental, uma concepção de Terrorismo como sinônimo de violência causada por seguidores/as da doutrina islâmica, e como a maior violência existente.

Neste sentido, pensamos que o Terrorismo deva ser apresentado como conceito substantivo e não, de segunda ordem, de modo a ser tratado como fenômeno sócio-político mundial e não atrelado a uma religião ou região específica, e que venha a ser debatido sem uma asso-

ciação direta com os contextos árabes/islâmicos, mas apresentando suas conceituações, características e causas, sobretudo. Por que a apresentação pontual e superficial de tema tão importante e polêmico? É isso que precisa ser rompido.

O Terrorismo não é um princípio ou dogma da doutrina de Maomé. Mas é preciso investigar os fatores políticos, econômicos, sociais que levam pessoas a utilizar o Terrorismo como estratégia contra-hegemônica para desestabilizar o imperialismo norte-americano e europeu. Portanto, a problemática maior não é combater o Terrorismo, concretizado na Guerra Contra o Terror, mas compreender e combater suas complexas causas.

Observamos também que os acontecimentos aparecem no material analisado de forma fragmentada, mostra-se apenas o fato em si, não suas causas, apresenta-se o resultado, o produto final, mas não se discute o processo que levou a ele, perdendo assim, sua totalidade e expondo apenas uma parte (não desinteressada) do fenômeno. Ou seja, amiúde sabemos o que está a ocorrer, raramente sabemos o porquê. Observamos isso quando se discute os ataques terroristas por si, nunca apresentando as causas dos mesmos, que claramente, não os justifica, mas explica o que leva um ser humano a se transformar numa bomba, já que a dimensão dos ataques não isenta a atitude de desconsiderar o contexto que levou a eles.

Da mesma forma, quando se discute a violência cometida pelos/as jovens, e não se fala da construção social desse processo, da história de vida desse indivíduo e das condições que o/a levaram a cometer o que cometeu, como se estas pessoas já nascessem predispostas para a violência, já carregassem o gene da criminalidade em seu corpo, em sua anatomia, individualizando um problema que é social (como observamos em explicações psicológicas sobre Terrorismo – WERLANG e OLIVEIRA, 2006), culpabilizando o sujeito e buscando como contínua, retrógrada e aparentemente únicas formas de solução sua prisão ou morte.

A mídia hegemônica divulga a violência do terrorismo, sobretudo, mas raramente divulga o terrorismo enquanto movimento político de resistência contra as mais diversas violências geradas pelos países hegemônicos aos povos muçulmanos, em que se morrem civis e inocentes, sejam eles/as árabes, africanos/as, asiáticos/as, e em número significativamente maior que o de norte-americanos/as mortos por atentados terroristas, como nos atesta Chomsky (2002).

Com a nossa maneira de pensar construída pelas mais diferentes instituições, sobretudo as midiáticas e inclusive as escolares, tendemos a apreciar os países ocidentais e considerá-los como ideais em seus valores e modos de vida, a despeito de toda a violência que perpetram em busca de domínio desde os períodos coloniais e atualmente, com os neocolonialismos. Por outro lado, historicamente, os países orientais, em nosso caso, os países islâmicos e árabes, mas também os países asiáticos e africanos, são estereotipados como bárbaros e primitivos, o que justificaria a violência contra eles. Ou seja, a violência do/a dominador/a para submeter é socialmente aceita, mas a violência enquanto reação e resistência daquele/a que não quer ser submetido/a e colonizado/a, não. Por isso se faz urgente questionarmos a generalização da índole violenta do Terrorismo como sendo um apanágio da religião e da cultura muçulmana, questionar sua caracterização simplista como fundamentalismo, a despeito de toda sua complexidade.

Referências

ABIEE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS EVANGÉLICAS. *Sobre nós*. Disponível em: <<http://abiee.org.br/sobre-nos/>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

AGÊNCIA EFE. *Cronologia da ofensiva israelense contra a Faixa de Gaza entre 2008 e 2009*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1305299-5602,00>>

[CRONOLOGIA+DA+OFENSIVA+ISRAELENSE+CONTRA+A+FAIXA+DE+GAZA+ENTRE+E.html](#)>. Acesso em: 07 jul. 2018.

AREND, H. Terrorismo extremo e os tensionamentos nas democracias. **Revista de Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, ano 3, v. 41, 2005.

BARCA, I. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**. v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>>. Acesso em: 14 maio 2018.

CENTRO APOLOGÉTICO CRISTÃO DE PESQUISAS (CACP). **Perigo islâmico chega ao Brasil com refugiados**. São José do Rio Preto, 21 set. 2015. Disponível em: <<http://www.cacp.org.br/perigo-islamico-chega-ao-brasil-com-refugiados/#>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

CERRI, L. F. A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPUH - Associação Nacional de Pesquisadores de História, 2005.

CHOMSKY, N. A nova guerra contra o terror. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 44, São Paulo, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000100002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12 mai. 2018.

EDUCAÇÃO ADVENTISTA. **Quem somos**. 2017. Disponível em: <<http://www.educacaoadventista.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

FAVRETO, A. Quais são e qual o perfil das 10 igrejas evangélicas mais numerosas do Brasil, 2017. **Sempre família**. Disponível em: <<https://>

www.semprefamilia.com.br/quais-sao-e-qual-o-perfil-das-10-igrejas-evangelicas-mais-numerosas-do-brasil/>. Acesso em: 03 ago. 2018.

FELLET, J. Líderes evangélicos saem em defesa de Israel e criticam Dilma. **BBC - British Broadcasting Corporation**, Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140806_evangelicos_israel_dilma_jf_kb>. Acesso em: 30 de jul. de 2018.

FICO, C.; POLITO, R. **A história no Brasil**: elementos para uma avaliação historiográfica. Ouro Preto: UFOP, 1992, v. 1.

FILHO, U. F. P., XAVIER, E. **História 7º ano**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2016a. (Coleção Interativa).

_____. **História 9º ano**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2016b. (Coleção Interativa).

HUNTINGTON, S. The clash of civilizations? **Foreign Affairs**, v. 72, n. 3, 1993.

KÖNIG, M. Chegada de refugiados muçulmanos muda cidades do interior do Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 jul. 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/09/1684070-chegada-de-refugiados-muculmanos-mudam-cidades-do-interior-do-brasil.shtml>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

LAFER, C. A democracia diante do direito transnacional. **Política Externa**, São Paulo, v. 14, nº 4, março, 2006.

LARA, A. S. **Ciência Política**: estudo da ordem e da subversão. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2011.

LEE, P. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Ed.). **How students learn**:

history, math and science in the classroom. Washington: National Academy Press, 2005.

LEITE FILHO, J. C. **Anotações e reflexões sobre o terrorismo de Estado**. 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MACIEL, L.; NASCIMENTO, C. (Org.). **Orvil: tentativas de tomada do poder**. São Paulo: Schoba, [1985] 2012.

MARIZ C. L.; GRACINO JR., P. As igrejas pentecostais no Censo de 2010. In: TEIXEIRA, F.; MENEZES, R. (Org.). **Religiões em movimento: o Censo de 2010**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MATTOS, R. M. O bando de Maomé e outros equívocos. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, 19 abr. 2006. Disponível em: <<http://cienciahoje.org.br/o-bando-de-maome-e-outros-equivocos/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

McCAULEY, C. **Questões psicológicas do terrorismo: conhecer uma resposta ao terrorismo**. Londres: Stout, 2002.

MOGHADDAM, F. M. The Staircase to Terrorism: a psychological exploration. **American Psychological Association: Georgetown University**, v. 60, n. 2, Feb./Mar. 2005.

MOREIRA JR., H. **Compreendendo o terrorismo contemporâneo: a Conferência de Madrid sobre democracia, terrorismo e segurança internacional**. Marília: Instituto de Gestão Pública e Relações Internacionais (IGEPR), 2010.

NETO, L. S. Discursos sobre o islã e os muçulmanos em livros didáticos. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/12887/11253>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PEREIRA, E. Poder e Medo: os evangélicos na política e o combate à agenda feminista no Brasil. **Religião e Sociedade**. v. 33, n. 1, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872013000100011>. Acesso em: 01 ago. 2018.

RÜSEN, J. O livro didático Ideal. In: _____. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed UFPR, 2010.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07- 16, jul./dez. 2006.

_____. **What is Historical Consciousness?: a theoretical approach to empirical evidence**. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC, 2001. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?8>>. Acesso em 10 mar. 2018.

_____. A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. História: questões e debates. **Revista Curitiba**, v. 14, n. 26-27, jan./dez. 1997.

_____. The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In: DUVENAGE, P. **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

SANTIAGO, N. L. **Guia crítico para docentes sobre os impasses do preconceito (racial) religioso em ambiente público e laico de ensino escolar: choques entre Neopentecostalismo e a lei 10.639/03 na educação básica do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTO, M. E. **Os mouros fatimidias e as aparições de Fátima**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Consciência Histórica e crítica em aulas de história. **Cadernos Paulo Freire**, v. 4. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006.

SCHREIBER, M. Lideranças evangélicas querem que Brasil siga EUA e transfira embaixada em Israel para Jerusalém. **BBC - British Broadcasting Corporation**, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42263407>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SOUZA, A. M.; MORAES R. F. A relevância do terrorismo na política internacional contemporânea e suas implicações para o Brasil. In: NASSER, R. M.; MORAES, R. F.; SOUZA, A. M. (Org.). **Do 11 de setembro de 2001 à guerra ao terror**: reflexões sobre o terrorismo no século XXI. Brasília: Ipea, 2014.

WEIMANN, G. **Cyberterrorism: How Real Is the Threat?** Special Research Report. Washington: United States Institute of Peace, 2004.

WERLANG, B. S. G.; OLIVEIRA, M. S. **Temas em Psicologia Clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

WILKINSON, P. **State Terrorism and Human Rights**. New York: Routledge, 2006.

