



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História

**Histórias conectadas no ensino de História: tecendo conexões
entre o Norte da África e a Península Ibérica no período da
expansão islâmica (VII-IX)**

Lucas Moreira Calvo

Rio de Janeiro

2016

**Histórias conectadas no ensino de História: tecendo conexões
entre o Norte da África e a Península Ibérica no período da
expansão islâmica (VII-IX)**

Lucas Moreira Calvo

**Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional
do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de
História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de mestre em Ensino de História.**

Orientador: Prof.^a Dr.^a Mônica Lima e Souza

RIO DE JANEIRO

2016

CALVO, Lucas Moreira.

Histórias conectadas no ensino de História: tecendo conexões entre o Norte da África e a Península Ibérica no período da expansão islâmica (VII-IX) / Lucas Moreira Calvo, 2016.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2016.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Mônica Lima e Souza.

1. Ensino de História Medieval

2. Ensino de História da África

3. Narrativa histórica

4. Histórias conectadas

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Mônica Lima e Souza

Prof.^a Dr.^a Andréia Cristina L. Frazão da Silva

Prof. Dr.^a Alessandra Carvalho

RESUMO

Este trabalho acadêmico, que teve como objetivo a produção de um material didático voltado para o 2º segmento do ensino fundamental, discute a forma como a História Medieval e a História da África são ensinadas na educação básica, o uso das histórias conectadas como caminho para seu ensino e a adoção de oficinas de análise de fontes históricas como metodologia. Sabemos que desde a aprovação da lei 10.639/2003, o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira vem recebendo maior atenção na educação básica. No entanto, tal conteúdo ainda encontra certa dificuldade para ser inserido na narrativa eurocêntrica, na qual se baseiam os currículos, sejam escolares ou universitários, e os livros didáticos. Para superar esse problema, torna-se necessário não apenas deslocar o centro dos eventos e processos narrados de um lugar para o outro, mas efetivamente refletir sobre novas formas de tecer a narrativa histórica. Nesse sentido, a história conectada, em específico, e a “família da história relacional”, de maneira geral, oferecem interessantes possibilidades para repensarmos a estrutura da narrativa escolar. Porém, limitamos nosso escopo ao período medieval, tentando realçar as possíveis conexões entre a África do Norte e a Península Ibérica entre os séculos VII e IX. A partir dessa reflexão, foi produzido um material didático cuja proposta é o uso das histórias conectadas no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História da África. Ensino de História Medieval. Narrativa Histórica. Fontes históricas.

ABSTRACT

Histórias conectadas no ensino de História: tecendo conexões entre o Norte da África e a Península Ibérica entre os séculos VII e IX

Lucas Moreira Calvo

Orientador: Prof.^a Dr.^a Mônica Lima e Souza

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

This academic work, which objective was the production of a didactic book for the second segment of elementary school, discusses how the Medieval History and the African History are taught in basic education, the use of connected histories as a path to its teaching and the adoption of historical sources analysis as methodology. We know that since the approbation of law 10.639/2003, the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture has been receiving greater attention in basic education. However, such content is still some difficulty to be inserted into the Eurocentric narrative, which is based curricula, whether school or university, and textbooks. To overcome this problem, it is necessary to not only move the center of narrated events and processes from one place to another, but actually reflect on new ways to weave the historical narrative. In this sense, the connected history in particular, and the “relational history family”, in general, offer interesting possibilities to rethink the escolar narrative structure. Although, we limit our scope to the medieval period, trying to highlight the possible connections between North Africa and the Iberian Peninsula between seventh and ninth centuries. From this reflection, it was produced a didactic textbook whose purpose is the use of connected histories in History teaching.

Keywords: African History Teaching. Medieval History Teaching. History Narrative. Historical Sources

Rio de Janeiro
2016

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. A ESTRUTURA NARRATIVA DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E HISTÓRIA MEDIEVAL.....	13
1.1. Uma perspectiva teórica acerca do conceito de narrativa.....	13
1.2 Transposição didática como processo de recontextualização e reconfiguração narrativa.....	20
1.3. Os documentos curriculares e os livros didáticos: meios de conformação da estrutura narrativa do saber escolar.....	27
1.4 O ensino de História da África na educação básica: a aplicação da lei 10.639/2003 e a África Medieval no espaço escolar.....	42
1.5 O ensino de História Medieval no espaço escolar: a Idade Média narrada em sala de aula.....	52
2. A HISTÓRIA CONECTADA E O ENSINO DE HISTÓRIA: TECENDO CONEXÕES ENTRE A EUROPA E A ÁFRICA MEDIEVAL NO ESPAÇO ESCOLAR.....	63
2.1. O campo da História Comparada: história e perspectivas.....	63
2.2. Histórias conectadas no ensino de História: ensinando através de conexões históricas.....	72
2.3. A expansão muçulmana no Norte da África e a formação de Al-Andalus: conectando a África e a Europa no ensino de História.....	79
2.4. O debate historiográfico sobre a expansão muçulmana.....	89
2.4.1 O problema das fontes e algumas interpretações historiográficas.....	95
2.4.2 Fontes históricas em sala de aula.....	102
3. CONECTANDO HISTÓRIAS EM SALA DE AULA.....	107
3.1 A organização do material didático.....	107
3.1.1 Tema e seleção de documentos.....	107
3.1.2 Conceitos.....	108
3.1.3 Metodologia.....	109
3.1.4 Texto de apoio, fichas de análise e indicações de leitura.....	110
3.2 A oficina pedagógica e o método de análise de fontes históricas.....	111
3.2.1 O método de análise de fontes históricas.....	111
3.2.2 A oficina pedagógica.....	113
4. MATERIAL DIDÁTICO.....	126
4.1 Material para o professor.....	126
4.1.1 Descrição da oficina.....	126
4.1.2 Objetivos.....	126
4.1.3 Conteúdos.....	126

4.1.4 Estratégias	127
4.1.5 Texto de problematização geral	129
4.1.6 Texto de apoio	130
4.1.7 Material complementar	133
4.1.8 Trabalho com esquete.....	138
4.2 Material para o aluno	139
4.2.1 Trabalho com o documento A.....	139
4.2.2 Trabalho com o documento B	144
4.2.3 Trabalho com o documento C	149
4.2.4 Trabalho com os documentos D1 e D2	154
CONCLUSÃO.....	162
SITES CONSULTADOS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167

INTRODUÇÃO

No dia 9 de janeiro de 2003, era promulgada a Lei 10.639, que modificava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996. De acordo com o artigo 26, tornava-se obrigatório o ensino de História da África e de Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e privado, em todo o Brasil. Em março do ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovava o Parecer 003/2004, instituindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*, que serviria para a regulamentação da lei. Após longa luta do movimento negro, finalmente suas reivindicações ecoavam na legislação educacional brasileira.

Embora seja uma lei nascida dos movimentos sociais, na medida em que busca atender demandas da população negra, a sua implementação encontrou dificuldades e, em alguns casos, até mesmo resistência. Passados mais de dez anos desde a sua promulgação, a História da África e Afro-Brasileira vem sendo gradativamente ensinada nas escolas, mas o faz enfrentando muitos desafios. A lei possibilitou a incorporação dessas histórias em documentos curriculares e livros didáticos, chamando a atenção para uma história até então silenciada no Brasil. Por outro lado, os esforços de implementação nos últimos anos têm demonstrado que apesar das temáticas africana e afro-brasileira terem sido arrancadas da invisibilidade, ainda estamos longe de arrancá-las da marginalidade. A África certamente tornou-se tema presente na educação básica, mas continua na periferia da história ensinada, ocupando um lugar subalterno em relação ao ensino de outras histórias.

Apesar de hoje falarmos mais em África nas aulas de História, este continente continua desconhecido para a maior parte dos alunos da educação básica e, algumas vezes, pelos próprios professores. Se perguntados sobre África, muitos alunos reproduzem uma imagem preconceituosa e estereotipada, resumindo a riqueza histórica e cultural africana à miséria, guerras e doenças. E se diante dessas respostas, o professor, não satisfeito, perguntar se aquele continente apresentaria algo de positivo, não deve se surpreender se os alunos se limitarem a apontar as belezas naturais e os animais exóticos. Isso, que a escritora nigeriana Chimamanda

Adichie chama de história única, embora não necessariamente seja uma mentira, é apenas uma versão muito parcial da verdade¹.

Esta percepção, ao invés de ser questionada pela história ensinada nas escolas, é reforçada na medida em que a história africana é apresentada como uma curiosidade de nenhuma ou pouca relevância para a história mundial, e mesmo quando ganha maior importância no momento da colonização europeia, a África e os africanos são retratados de forma passiva. Isso se deve a uma hierarquização dos conteúdos ensinados na educação básica, condicionada pela própria estrutura do saber histórico, cuja principal característica é sua narrativa eurocentrada. Dessa forma, a África aparece na história escolar numa posição periférica, subordinada ao seu centro narrativo, que ganha alguma importância na história do mundo quando é “descoberta” pelo colonizador europeu, como se antes disso, o continente fosse uma faixa de terra isolada do mundo.

Para modificar a percepção do continente africano é necessário avançar ainda mais na inserção de suas temáticas no ensino de História. Desde a aprovação da lei 10.639/2003, cumpre-se uma etapa desse processo, que consiste fundamentalmente na introdução da história africana em currículos e livros didáticos e na sensibilização dos docentes sobre a importância de seu ensino para a construção de uma sociedade mais democrática. No entanto, como a África permanece marginalizada na história escolar, talvez seja a hora de dar um passo adiante, e refletir sobre formas de arrancá-la da periferia e colocá-la em relação com as histórias de outras partes do mundo. Nesse sentido, torna-se relevante o estabelecimento de diálogos entre conteúdos que são ensinados de maneira compartimentada, e se ignorando reciprocamente.

Esse é o caso do conteúdo programático relativo à África entre os séculos VII e XI. Nesse período, o continente africano esteve no centro do processo de expansão árabe-islâmico em direção ao Ocidente. Na realidade, o Norte da África foi o posto-chave para que o islamismo chegasse ao sul da Europa e do continente africano. No entanto, na educação básica, o protagonismo africano é ocultado em favor da identidade árabe-islâmica, chegando ao ponto de praticamente não haver menção dos berberes em alguns livros didáticos. Além de ser representado como um processo da história árabe, as relações estabelecidas entre a expansão árabe-islâmica e a Idade Média europeia são muito precárias, reavivando teses já refutadas pela historiografia especializada no tema, como a do fechamento do Mediterrâneo defendida pelo

¹ A palestra de Chimamanda Adichie, intitulada Os perigos de uma história única, está disponível em vídeo e texto no site < <http://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>>, acessado em 09 de setembro de 2016.

medievalista belga Henri Pirenne². Assim, oscilando entre o ocultamento e a marginalização, a narrativa histórica escolar restringe o continente africano a mero palco da história árabe-islâmica, ocultando e/ou marginalizando os protagonistas africanos.

Nesse sentido, a presente dissertação busca discutir como a História da África e da Europa na Idade Média podem ser colocadas em relação a partir do uso das histórias conectadas no ensino de História. Trata-se, portanto, de explorar em sala de aula as diversas conexões históricas presentes nas histórias africana e europeia que são omitidas pela forma como a narrativa histórica escolar está estruturada. Ao trazer à tona essas interconexões, podemos produzir um novo significado não apenas para a História da África, mas também do seu lugar na história do mundo. A partir disso, apresentamos ao leitor uma proposta de trabalho concretizada em um material didático voltado para o segundo segmento do ensino fundamental, preocupada com as conexões históricas entre a África e a Europa no período medieval e também com o uso de fontes históricas em sala de aula. Não por acaso, a presente dissertação faz um esforço em pontuar como o trabalho com histórias conectadas no ensino de História pode ser realizado através da análise de documentos.

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, analisaremos a estruturação da narrativa histórico escolar e o modo como se dá o ensino de História da África e de História Medieval no Brasil. Para isso, na seção inicial deste capítulo, discutimos o conceito de narrativa na perspectiva de Ricoeur, à luz dos comentários críticos de José D'Assunção Barros. Em seguida, trabalharemos a ideia de transposição didática como reelaboração narrativa do saber histórico para o contexto escolar. É a partir dessas discussões teóricas, que desenvolveremos uma reflexão sobre a estrutura do saber histórico e os seus meios de conformação que contribuem para a sua difusão no meio escolar. Ao final deste capítulo, apresentaremos um panorama sobre o ensino de História da África e de História Medieval no Brasil, discutindo os desafios colocados pelo contexto escolar brasileiro.

No segundo capítulo, a partir das reflexões sobre a estrutura da narrativa histórica escolar, buscaremos argumentar em favor do uso das histórias conectadas como estratégia para romper o isolamento dos conteúdos históricos escolares, principalmente no que diz respeito ao mundo árabe-islâmico medieval. Nesta etapa, portanto, discutiremos questões fundamentais para a elaboração do material didático, como o uso das histórias conectadas no ensino de

² Pirenne desenvolve os argumentos dessa tese em sua obra *As cidades na Idade Média*. Segundo o historiador belga, até o século VIII, haveria uma continuidade comercial em torno do Mediterrâneo. No entanto, ocorreria uma ruptura no período carolíngio, quando os muçulmanos ao expandir seus domínios, teriam “fechado” o Mediterrâneo. Assim, o Império Carolíngio se tornaria essencialmente agrícola, com o seu comércio em declínio (BARROS, 2014, p. 46).

História, a representação construída pelos livros didáticos sobre a expansão árabe-islâmica, o debate historiográfico sobre o tema e os problemas relativos às fontes utilizadas por essa produção historiográfica.

Já no terceiro capítulo, apresentaremos as questões relativas ao material didático e a sua proposta de trabalho em sala de aula. Dessa forma, dissecaremos o material e a oficina pedagógica proposta nele, descrevendo seus elementos e destacando os procedimentos para a realização da oficina e as bases pedagógicas que a fundamentam. Por fim, no quarto capítulo da presente dissertação, traremos o material didático, que está dividido em duas partes: o material voltado para o professor e a parte do aluno.

1. A ESTRUTURA NARRATIVA DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E HISTÓRIA MEDIEVAL

1.1. Uma perspectiva teórica acerca do conceito de narrativa em história

A narrativa voltou a ser objeto de estudo e discussão entre os historiadores nas últimas décadas do século XX. No entanto, cabe esclarecer que o objeto dos embates contemporâneos é bem diferente da narrativa combatida principalmente pela primeira geração dos *Annales*. Se na 1ª metade do século XX, o combate era travado contra a escola metódica e sua história-narrativa, eminentemente descritiva e política, a natureza da discussão posta pela virada linguística é bem diferente, e põe em cheque não apenas a escrita historiográfica, mas a própria epistemologia do conhecimento histórico. Então, acreditamos que para deixar claro o que está em jogo, é necessário partir do começo, mais especificamente do problema elementar: o que entendemos por narrativa? Segundo Ricoeur,

Uma história descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação e das personagens e engendram uma nova prova (predicament) que apela para o pensamento, para a ação ou para ambos. A resposta a essa prova conduz a história à sua conclusão (MOSCATELI, 2004, p. 4).

A partir dessa explicação, podemos entender a narrativa como uma história que possui um enredo com começo, meio e fim, composto pela descrição de uma ou várias sequências de ações e experiências de um determinado número de personagens. A mudança é a característica que movimenta a história e a faz caminhar para a sua conclusão. No entanto, a narrativa só existe se narrada, sendo para isso necessário o narrador e o ato gerador da narrativa: a narração. De acordo com Robert Scholes, o “ato de narrar (...) repousa na presença de um narrador ou de um meio narrativo (ator, livro, filme etc.) e na ausência dos eventos narrados. Tais eventos estão presentes como ficções, mas ausentes como realidades” (CARDOSO, 1997, p. 11). Ao narrar, sempre o fazemos na ausência do que está sendo narrado, mas isso torna as ações narradas automaticamente ficção? Aqui as opiniões se dividem.

Para os teóricos identificados com a chamada virada linguística, a resposta é sim. Isso implica em consequências polêmicas no campo da História. De acordo com essa proposição, a

narrativa histórica nada mais é que uma ficção. Haveria pois um abismo entre a narrativa e as ações e experiências dos homens no tempo. Isso significa dizer que a história é uma invenção dos historiadores, um constructo linguístico que reflete muito mais a criatividade e a qualidade do narrador do que a realidade por ele relatada. No limite, os autores ligados direta ou indiretamente aos pressupostos teóricos da virada linguística negam o realismo epistemológico, em outras palavras, negam a existência de uma realidade material preexistente à consciência. Dessa forma, a história enquanto experiência humana no tempo só pode existir dentro do discurso, e só podemos conhecê-la através dele, sendo infundada qualquer noção de objetividade fora do universo discursivo. A essa posição, o historiador Ciro F. Cardoso chama de antirrealismo epistemológico.

As teorias que afirmam a descontinuidade entre narrativa e realidade argumentam com frequência que a organização do texto em forma de relato impõe aos fatos a que se refere uma estrutura em forma de relato com começo, meio e fim - estrutura que procede do fato de narrar, não dos próprios fatos vividos no mundo real. A narrativa não passa de produto de uma construção do imaginário (da “imaginação histórica”, diz Hayden White); não tem qualquer veracidade, mesmo quando apoiada em fontes, pois não se trata de uma questão de documentação: tratar-se-ia de uma descontinuidade profunda. Não há começo, meio e fim na vida individual ou coletiva: há mera sequência de eventos que “terminam” onde se quiser, mas nunca concluem, posto que sempre existem um antes e um depois. Se acreditarmos nas reconstruções narrativas, transformar-nos-emos em prisioneiros de um mito. A narrativa simplifica - elimina ruído, no sentido dado ao termo pela teoria da comunicação - e estrutura as coisas, mas isto nada tem a ver com o real, não o representa adequadamente. Trata-se de uma característica do texto, de um efeito textual: pertence unicamente aos textos, não à realidade (1998, p. 55)

Assim, as concepções de narrativa histórica derivadas da virada linguística põem em cheque não apenas a frágil epistemologia histórica hegemônica entre os historiadores desde o século XIX, mas também aspectos teórico-metodológicos da disciplina, como a objetividade, a parcialidade, a verdade, a possibilidade da empatia ou o problema da prova através das fontes históricas³. De maneira geral, a virada linguística nega o status de ciência à História. Enquanto narrativa ficcional, a atividade historiográfica passa a ser caracterizada como arte ao invés de ciência. Contudo, ressaltamos que essa argumentação pós-moderna, apesar do verniz de novidade, remonta a uma velha contenda filosófica entre o idealismo e o materialismo.

Numa posição oposta, estão os teóricos que aceitaram o desafio pós-moderno, e ao invés de sucumbir a sua crítica ou reafirmar a tradição disciplinar, ousaram repensar a noção de narrativa sem, no entanto, abandonar completamente o realismo epistemológico. É desse lado da trincheira que se encontra o filósofo francês Paul Ricoeur. Nessa perspectiva, ao invés de ser tratada como ficção, a narrativa histórica encontra na pena deste filósofo uma epistemologia

³ Esses problemas são discutidos por Keith Jenkins na obra *A História Repensada*.

crítica, que tenta estabelecer um relativo grau de continuidade entre o mundo real e a narrativa, continuidade esta sempre mediada pelo narrador. Esta concepção permite, ao mesmo tempo, conservar o status científico da disciplina histórica e estabelecer aproximações com a Teoria Literária.

O principal estudo de Ricoeur sobre o tema foi publicado na obra *Tempo e Narrativa*, na qual o filósofo se preocupa em refletir sobre a relação entre tempo vivido e narrativa. Tal reflexão, emergiu na década de 1980, na França, num contexto historiográfico ainda de hegemonia da história estrutural. Para a comunidade historiográfica francesa, a história deveria ser analítica e problematizadora, privilegiando a longa duração. Braudel era tratado como o historiador modelo (BARROS, 2013, p. 169). Nesse período, a narrativa ainda era associada a uma modalidade de escrita da história, ligada principalmente à curta-duração e aos historiadores incessantemente combatidos pela geração de Marc Bloch e Lucien Febvre⁴.

Entretanto, a história estrutural braudeliana não reinava absoluta. Ainda na década de 1970, a figura de Braudel começa a enfraquecer entre os *annalistas* da terceira geração, que começam a abrir espaço na década de 1980 para a história política, trazendo para o centro da discussão o problema da narrativa. Era o chamado “retorno da narrativa”⁵ que ganhava vida com a publicação de importantes obras voltadas para o estudo de acontecimentos de curta duração, como *O domingo de Bouvines*, de Georges Duby, e *O Carnaval de Romans*, de Emmanuel Le Roy Laudrie. É nesse contexto de “rebeldia” contra a hegemonia da história estrutural braudeliana, combinado a uma conjuntura de preocupação com o problema da linguagem no campo das ciências humanas, inaugurado pela “virada linguística” na década de 70, que Ricoeur revoluciona a História⁶.

De acordo com a narrativa ricoeuriana, ao invés de falar em retorno da narrativa, o mais correto seria falar em eclipse, pois as possibilidades narrativas já estariam dadas pela própria estrutura e materiais da língua. Nesse sentido, a tarefa do narrador seria “seleccioná-las e individualizá-las através de uma ação humana e de novos elementos que irão singularizar cada narrativa como única” (BARROS, 2013, p. 175). Dessa forma, antes do ato de narrar e, portanto, da exteriorização de uma narrativa, verbalizada pelo narrador através da escrita ou da oralidade,

⁴ Nesse período, o problema da narrativa ainda era utilizado no debate historiográfico como uma metonímia, estabelecendo uma confusão entre a estrutura narrativa do conhecimento histórico e um tipo de narrativa específica (ANHORN, 2012, p. 191).

⁵ Esse termo foi questionado por Ricoeur, que se referia ao fenômeno como “eclipse”, e na mesma linha de reflexão, por Chartier, que questiona a ideia de retorno se nunca houve realmente ausência de narrativa na história (BARROS, 2013, p. 170).

⁶ Título de um dos capítulos da obra de François Dosse, intitulada *A História à prova do tempo – Da história das migalhas ao resgate do sentido*.

existe uma rede conceitual na própria língua que já traz seus potenciais narrativos. Existiria, dessa maneira, uma configuração pré-narrativa da ação humana inerente à própria língua.

Podemos ilustrar isso a partir da frase os árabes conquistaram o Norte da África. A frase em si é uma individualização de uma pré-narrativa que está colocada pela palavra conquistar, que já contém em si uma narrativa prévia. Se falamos em conquistar, necessariamente estamos falando de um conquistador e um conquistado, alguém conquistou alguém, essa é a pré-narrativa subjacente à palavra. Mas ao configurarmos a frase, incluindo o sujeito da ação (os árabes) e aquele que sofre a ação (o Norte da África), individualizamos a narrativa, referindo-nos a uma ação específica. Da mesma forma, que o tempo verbal (pretérito perfeito simples), indica uma ação ocorrida em algum lugar do passado que já foi terminada. Assim, podemos inclusive afirmar que essa configuração narrativa (a frase), também produz um significado específico que enaltece a ação narrada e o seu sujeito, significado este que mudaria se substituíssemos a palavra conquistar por invadir. Nessa nova configuração, o significado certamente seria outro. Enfim, a narrativa seria portanto uma configuração específica de uma narrativa geral subjacente à estrutura e materiais de uma determinada língua.

No entanto, nessa perspectiva teórica, o que diferenciaria a narrativa histórica da ficção? Seguindo a linha argumentativa de Ricoeur, a narrativa histórica não poderia ser classificada como ficção, mas, ao mesmo tempo, não rompe completamente com ela. Dessa forma, esse tipo de narrativa pode ser caracterizada “na pauta de uma ‘epistemologia mista’ [...], capaz de absorver a tensão que lhe é própria, entre a construção de sentido e a busca da verdade, entre compreensão e explicação” (ANHORN, 2012, p. 193). Portanto, esta proposta de narrativa se apresenta como um discurso híbrido, capaz de articular aspectos do relato histórico e da ciência histórica.

A narrativa histórica ricoeuriana se aproxima da ficção por algumas de suas características. Uma delas é o fato de ser constituída por uma trama que entrelaça acontecimentos a enredos maiores, organizada em uma lógica narrativa definida pelo narrador. Enfim, aquele que tece a trama pode configurar a história de acordo com as necessidades da narrativa que constrói. Um outro ponto de aproximação, seria o uso da imaginação no ato de reconstruir o passado – opinião também partilhada pelo historiador francês Georges Duby -, visto que a operação historiográfica se dá “com um registro de objetividade marcado pela incompletude, compensada pela mediação da subjetividade” (ANHORN, 2012, p. 194).

Entretanto, essas aproximações esbarram em limites, organizados em três níveis de corte epistemológico: o dos procedimentos, o das entidades e o das temporalidades⁷:

1) a narrativa histórica é uma reconstrução do passado, uma mimese, “uma ‘imitação criadora’: representação construída pelo sujeito” (BARROS, 2011, p. 15). Nesse sentido, ela é fruto de pesquisa empírica sobre uma determinada experiência temporal vivida, portanto, real, condicionada pelas regras metodológicas do campo da ciência histórica. Dessa maneira, é uma narrativa que tem um compromisso com a verdade objetiva, mesmo que esta seja inatingível em termos absolutos, mas se apresenta como uma meta Norteadora do fazer histórico. Trata-se, portanto, de um conhecimento histórico apresentado em forma narrativa que comporta elementos explicativos, e ao englobar a crítica e a problematização, se afasta da narrativa ficcional (ANHORN, 2012, p. 194);

2) as personagens/sujeitos envolvidos na intriga da narrativa histórica podem consistir em um elenco de personagens diversos, sejam elas pessoas, entidades anônimas políticas (nação, sociedades, povo, civilização, classes sociais, etc.) ou até mesmo aspectos geográficos como Mares, Montanhas, Litorais, formando uma “geonarrativa” (ANHORN, 2012, p. 9). Essas entidades são apresentadas pela narrativa histórica como “quase-personagens”;

3) ao escrever, o historiador opera temporalidades de diferentes ritmos e durações, redimensionando a noção de acontecimento. O interesse dos historiadores pelos eventos de curta duração, característica do âmbito da política, cede lugar ao interesse por estruturas de longa duração, de ritmos de mudança lentos. A continuidade é substituída pela descontinuidade, o efêmero do acontecimento dá lugar à lentidão estrutural. No entanto, o discurso narrativo permite criar um fio de trama entre acontecimentos separados no tempo e no espaço, podendo ser agrupados e encadeados de diferentes formas no interior de uma lógica narrativa. Dessa forma, o acontecimento passa a ser o elemento que marca a mudança no enredo.

Dessa forma, entendemos por narrativa histórica, uma história que é simultaneamente estruturada nos acontecimentos e processos que descreve ou explica, e na configuração linguística que o narrador confere a ela. É no nível da configuração linguística, que o narrador pode atribuir sentidos específicos ao que narra, dispondo os signos de forma a criar um efeito particular. Nessa perspectiva, pode-se operar a língua ornamentando a descrição/explicação da forma que preferir, desde que respeite as regras do sistema linguístico (o código) e a natureza da história contada, isto é, os limites impostos pelas evidências do ocorrido. Dessa forma, o historiador pode estabelecer diversas conexões entre os acontecimentos narrados, desde que tais

⁷ Aqui, seguimos a exposição de Anhorn dos três cortes epistemológicos da narrativa histórica de Ricoeur (2012, p. 194)

conexões apresentem uma viabilidade objetiva. Por exemplo, através da metodologia da história comparada é possível pôr em relação realidades históricas sincrônicas ou até diacrônicas, no entanto, a relação deve estar ancorada em um elemento objetivo comum às realidades comparadas ou um elemento que possa ser traduzido em um conceito comum. Caso contrário, a relação comparativa seria artificial e arbitrária, incorrendo em anacronismo.

Além disso, ao compor uma narrativa histórica, o narrador deve lançar mão de um vocabulário que extrapola as regras do código linguístico. Nos referimos aqui ao código da disciplina histórica, em outras palavras, as regras de utilização dos conceitos de análise histórica que são definidas pela comunidade de historiadores. Portanto, a narrativa histórica é ao mesmo tempo reflexo da objetividade narrada, que captura em algum nível a complexidade do real, e configuração subjetiva do narrador, na medida em que sua construção demanda a operação de um sistema de signos, cuja escolha, combinada aos fatos, produz um efeito de sentido específico, em outras palavras, uma versão ou interpretação do ocorrido. Nesse sentido, a narrativa histórica é uma configuração linguística baseada tanto na empiria quanto na capacidade de reflexão e criação da mente humana.

Essa linha argumentativa se torna ainda mais sólida com as reflexões de Rüsen. Para este teórico, a narrativa constituiria uma operação mental de interpretar a si mesmo e o mundo característica do ser humano, independente do pensamento histórico em questão. Nesse sentido, “a ‘história’ como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa” (RÜSEN, 2010, p. 149). No entanto, para desvelar o que há de específico na narrativa histórica, talvez seja interessante partir do campo comum habitado pelas narrativas histórica e não histórica

No geral, pode-se afirmar que a narrativa é o recurso linguístico utilizado para apresentar uma história, seja ela ficção ou fato. Ambas se apresentam como “modo específico de constituição de sentido sobre a experiência do tempo” (RUSEN, 2010, p. 155). No entanto, apenas a narrativa histórica articula acontecimentos factuais, ou seja, eventos que realmente ocorreram no passado. Esse argumento se assemelha muito ao levantado por Ricoeur, mais especificamente, ao seu primeiro corte epistemológico. Entretanto, o teórico alemão vai além, em um sentido um pouco diferente do filósofo francês. Para Rüsen (2011, p. 96), esse argumento é pouco convincente, pois o mais importante estaria além da distinção entre ficção e fato.

A narrativa histórica pensada por Rüsen apresenta três qualidades que a caracterizam como tal: 1) a ligação da narrativa histórica à memória; 2) a presença de conceito de

continuidade que ajusta a experiência do tempo às intenções e expectativas humanas, tornando o passado significativo para o presente e influenciando a constituição do futuro; 3) a função de estabelecimento de identidade de seus narradores e ouvintes. Ao reunir essas três qualidades, a narrativa histórica possibilitaria a orientação dos homens no tempo. Nesse sentido, ela seria o elemento que garantiria a realização da função da História, pois “a narrativa histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade” (RUSEN, 2011, p. 98).

Voltando às reflexões ricoeurianas, a narrativa histórica se apresenta como um tempo mimético criado pelo historiador, isto é, um terceiro tempo. A narrativa ricoeuriana partiu da ideia de tempo em Agostinho e Aristóteles. De modo geral, podemos interpretá-la como uma dialética entre tempos discordantes, o tempo interior agostiniano e o tempo da intriga da poética aristotélica, o vivido e o lógico. Nessa perspectiva, ao tecer uma narrativa histórica, o historiador põe em interação esses dois tempos, e ao fazê-lo, cria um terceiro tempo, o tempo da narrativa. Nesse sentido, a narrativa histórica não é a reconstrução fidedigna de fatos e processos que aconteceram em um determinado tempo e lugar, mas uma mimese do ocorrido, uma imitação criativa do mesmo, que se aproxima dele através do método de análise das fontes e se distancia por conta das lacunas preenchidas pela imaginação do historiador, das seleções de fatos e processos a serem narrados e da configuração linguística do discurso historiográfico⁸. Como sugerido anteriormente, a narrativa histórica é sempre uma tensão entre a objetividade do ocorrido e a subjetividade do historiador, entre o empírico e a interpretação.

Contudo, retomando a questão da configuração específica da narrativa histórica, a sua produção de sentido não se dá apenas pela sua estrutura linguística, mas também pela seleção de fatos e processos narrados, assim como a forma como os eventos são encadeados, quais personagens ou quase-personagens têm o protagonismo, como se dá a mudança na intriga, quais ambientações são privilegiadas, enfim, a configuração de todos os aspectos narrativos influenciam no significado a ser produzido. Nesse sentido, tanto a escolha dos eventos quanto os elos narrativos estabelecidos pelo historiador entre eles, sejam relações entre eventos próximos ou distantes no tempo ou no espaço, contribuem para dar sentido à narrativa. Por exemplo, se narramos a trajetória de Tariq Ali, o general berbere responsável por comandar as tropas muçulmanas na invasão da Península Ibérica, como um conjunto de ações individuais desligadas de seu contexto, estabelecemos apenas uma sucessão de fatos de um indivíduo, que

⁸ Nesse sentido, de acordo com Proust: “A história afirma o que é verdadeiro; no entanto, suas verdades não são absolutas [...] As verdades da história são relativas e parciais” (2008, p. 257).

podem ser traduzidos como uma aventura de um personagem e suas conquistas. Mas, se estabelecermos um elo entre as ações de Tariq Ali à frente de suas tropas na invasão da Península Ibérica e a expansão do Islã iniciada no Oriente Próximo no século VII, a narrativa muda de figura, e as ações de Ali ganham um novo significado, podendo ser vistas como apenas um evento dentro de uma narrativa maior. Se antes significava a conquista de um general e seu exército - um evento histórico -, ligando os dois eventos, criamos uma relação de causalidade entre a invasão às terras ibéricas e um processo histórico de invasões mais amplo, do qual o evento narrado a princípio é parte integrante.

De modo geral, a narrativa construída até aqui acerca do conceito de narrativa na perspectiva com a qual trabalha Ricoeur, com algumas contribuições rusenianas, cumpre a finalidade de apresentar o conceito que estará na base das reflexões que serão apresentadas no restante do capítulo. Na realidade, consideramos essa conceituação fundamental para refletir sobre a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar, para pensar a configuração das narrativas acerca da África e Europa Medieval em meios narrativos que, em maior ou menor medida, conformam as narrativas apresentadas aos alunos na sala de aula, assim como para repensar tais narrativas sob a luz da História Conectada.

1.2 Transposição didática como processo de recontextualização e reconfiguração narrativa

Abordar a transposição didática torna inevitável fazer referência ao debate travado na década de 1980, entre os pesquisadores franceses Yves Chevallard e André Chervel. Basicamente, o debate apresenta duas concepções aparentemente opostas sobre disciplina escolar e, conseqüentemente, sobre o conhecimento escolar. O primeiro autor a entende como “transposição didática”, já o segundo como “conhecimento autônomo”. Vale destacar que cada concepção carrega sua especificidade, configurando duas posições opostas, cujas divergências, apesar de aparentemente inconciliáveis, podem levar a diálogos extremamente profícuos.

A disciplina escolar é interpretada por Chevallard como uma reelaboração didática do conhecimento acadêmico de determinada ciência. Nessa perspectiva, para chegar às escolas, o conhecimento acadêmico passaria por um processo de transposição didática, isto é, a ação de transpor um saber para outro contexto institucional sem deformá-lo (ANHORN, 2012, p. 189-190). Dessa forma, a escola seria o espaço de veiculação de saberes científicos adaptados para a realidade escolar.

Essa argumentação abriu margem para associação da ideia de transposição à simplificação do conhecimento, sendo possível perceber nessa concepção, a escola representada como uma mera reprodutora de adaptações do conhecimento produzido no âmbito universitário. É estabelecida assim uma hierarquia entre a universidade e a escola, entre o lugar de produção do saber e o lugar de sua reprodução e, conseqüentemente, entre a qualidade do saber acadêmico e da disciplina escolar. Sendo assim, a disciplina escolar é tratada como uma versão vulgar da produção científica, a escola como o lugar de sua difusão, enquanto ao professor restaria atuar como um adaptador de conhecimentos da ciência de referência.

Em oposição à ideia de “transposição didática”, Chervel analisa a disciplina escolar como um conhecimento autônomo. Isso significa reconhecer que não existe uma dependência da disciplina escolar em relação à ciência de referência. Uma breve análise histórica da disciplina escolar demonstra que a sua relação com a ciência de referência é complexa. Para iluminar essa questão, Chervel usa o exemplo da história da gramática. Segundo ele,

Ela mostra, primeiro, que contrariamente ao que se teria podido acreditar, a “teoria” gramatical ensinada na escola não é expressão das ciências ditas, ou presumidas “de referência”, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. [...] Em segundo lugar, o conhecimento da gramática escolar, não faz parte - com exceção de alguns conceitos gerais como o nome, o adjetivo ou o epíteto - da cultura do homem cultivado (CHERVEL, 1990, p. 181).

Através do caso da gramática, Chervel consegue demonstrar que não existe uma relação mecânica de transposição entre a ciência de referência e a disciplina escolar, pelo contrário, enquanto lugar de produção de saber, a escola também produz conhecimento de acordo com as suas necessidades. Dessa forma, essa concepção rompe com a hierarquização do saber, trazendo para o centro da análise as relações de poder estabelecidas no espaço escolar. Essa perspectiva, portanto, coloca a necessidade de analisar a disciplina como parte da cultura escolar.

Embora sejam opostas, é possível encontrar posições intermediárias que tentam articular essas concepções de disciplina. Esse parece ser o caso do constructo teórico da pesquisadora Ana Maria Monteiro, que ao pensar a especificidade epistemológica do saber escolar, o faz a partir de uma concepção mais complexa de transposição didática, na qual é levada em consideração o papel ativo da cultura escolar.

Ao focalizar as questões relacionadas aos processos de constituição do conhecimento histórico escolar, o faço com base em perspectiva teórica que reconhece a especificidade epistemológica deste conhecimento, produzido no âmbito da cultura escolar, que gera configurações cognitivas próprias ao contexto sócio-cultural desta instituição criada na modernidade e mantida nas sociedades contemporâneas com a

finalidade de desenvolver os processos educativos das novas gerações de crianças, adolescentes e jovens (MONTEIRO, 2010, p. 3).

Baseado nesse posicionamento teórico, é possível pensar a disciplina escolar como uma reelaboração didática, produzida pelas interações socioculturais que ocorrem no seio do contexto escolar, conservando a estrutura e a racionalidade do saber científico. Nesse sentido, trata-se de um processo de recontextualização complexo que não corrompe a essência científica do saber em questão. Monteiro ainda esclarece que a inter-relação entre Teoria da História e Didática de História, sendo a primeira parte estruturante da segunda, não implica afirmar que “o ensino é transpor a ciência *strictu-sensu* para o ensino”, pois nessa perspectiva a própria teoria é reformulada.

Levando em consideração que o processo de didatização não ocorre num movimento de cima para baixo, do espaço acadêmico para o escolar, Monteiro então traz à tona um outro conceito para nomear o processo de didatização do conteúdo a ser ensinado na escola, a mediação didática, que apresenta grande potencial para superar os problemas decorrentes do uso das reflexões de Chevallard. Como opina Lopes:

Prefiro referir-me a um processo de mediação didática, todavia não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia (LOPES *apud* MONTEIRO, 2007, p. 91).

Exposto o debate, parece que um aspecto comum dos posicionamentos é o reconhecimento da especificidade da disciplina escolar, seja ela transposição ou conhecimento autônomo. Trata-se, pois, de um conjunto de saberes característicos da escola, que conserva uma especificidade em relação ao saber acadêmico. Entendendo, portanto, a especificidade do conhecimento histórico escolar, adotamos aqui o constructo teórico de Monteiro como base para refletir sobre a transformação do saber histórico acadêmico em saber histórico escolar. Assim como ela, adotamos a ideia de Chevalard de transposição didática, porém, a partir das reflexões de Chervel, recusamos as hierarquizações entre a academia e a escola produzidas por este conceito, limitando-nos a reconhecer esses dois espaços sociais como lugares de produção de conhecimentos históricos diferentes, posto que também apresentam finalidades sociais

distintas⁹. Assim, talvez seja até mais interessante falar em mediação didática ao invés de transposição.

De qualquer maneira, inscrevemo-nos numa perspectiva de aproximação entre a Teoria da História e a Didática de História, defendida por Monteiro e, de forma mais radical, pelo teórico alemão Jörn Rüsen. Se o conhecimento histórico é transposto ou mediado de um espaço para o outro, isso significa reconhecer uma base comum entre eles, a sua cientificidade, pois embora sejam diferentes, a cientificidade parece ser um elo comum entre eles.

Com base nessa abordagem que destaca a especificidade da história ensinada e ao mesmo tempo reitera sua cientificidade, é possível refletir sobre uma concepção de ciência mais complexa. Trata-se, portanto, de compreender a História a partir de uma concepção científica que, simultaneamente, rompa com a compreensão positivista e dê respostas consistentes à crítica pós-moderna ao paradigma iluminista, e à consequente crise paradigmática aberta pelo pós-modernismo na década de 1960. Assim, talvez seja possível pensar uma noção de ciência que englobe a história ensinada e a história objeto de pesquisa.

O ponto de partida utilizado pela pesquisadora Carmen Gabriel Anhorn, em seu esforço para fixar um sentido de ciência comum ao que ela chama de duas esferas de problematização do conhecimento histórico (a história-objeto de pesquisa e a história-objeto de ensino), é a reflexão sobre o problema das ‘necessidades em saberes históricos’. Os homens produzem, distribuem e consomem história com o objetivo de dar sentido a sua experiência individual e coletiva no tempo. Então, cabe a pergunta: como “significar nossa experiência temporal em um discurso que se pretenda científico?” (2012, p. 190-191).

Pensar o intuito da produção, distribuição e consumo da história nessa perspectiva significa atribuir um sentido prático para tal disciplina. Assim, é possível afirmar que os homens buscam na história significado para suas vidas. Uma concepção de ciência histórica que proporcione orientação temporal para os seres humanos, implica numa ruptura com o conceito positivista de ciência, e de certa forma, resgata as reflexões nietzschianas e marxianas acerca da história.

No século XIX, Nietzsche se levantou contra a produção historiográfica de seu tempo em seu ensaio “Sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida”, escrito em 1873 e publicado em 1874. Nele, o filósofo alemão defende uma história-arte útil para a vida oposta à concepção científica que permeava a produção historiográfica positivista e historicista. Dessa

⁹ Enquanto o primeiro tem a função de oferecer formação histórica a alunos que se tornarão futuros historiadores, a escolar deve se preocupar com a formação histórica dos cidadãos, capacitando-os para o exercício de uma cidadania crítica.

forma, sua crítica era direcionada a uma história que se pretendia científica, racional, objetiva e verdadeira, espelhada nas ciências naturais. Sobre a utilidade da História para a vida, Nietzsche escreve:

A necessidade da história não deve ser aquela de uma multidão de puros pensadores que só fazem contemplar a vida como expectadores, nem aquela de indivíduos que não conhecem outra sede ou outra satisfação senão o saber, outro fim senão o aumento dos conhecimentos; tal necessidade, ao contrário, está sempre orientada para a vida e se encontra, portanto, sempre dirigida e dominada pela vida. Esta é a relação normal que uma época, uma cultura ou um povo devem manter com a História – relação provocada pela fome, regulada pelo grau das necessidades, dominada pela força plástica inerente a cada coletividade: é preciso que o conhecimento do passado seja sempre desejado somente para servir ao futuro e ao presente, não para enfraquecer o presente ou para cortar as raízes de um futuro vigoroso (NIETZSCHE *apud* BARROS, 2011, p. 171).

Nessa passagem, Nietzsche faz a defesa de um conhecimento histórico que esteja a serviço do presente e do futuro e, portanto, sirva de alguma forma para a ação dos indivíduos. Embora negue uma certa cientificidade da História e busque aproximá-la de um fazer artístico, o filósofo propunha, ainda no século XIX, subsídios teóricos para repensar a noção de cientificidade histórica, a ponto de aproximar a história-arte de algumas concepções científicas de História correntes na atualidade. Como constata Barros:

O historiador-artista proposto por Nietzsche, por oposição ao historiador-cientista de sua época, aproxima-se de alguma maneira do historiador que, a partir do século XX, cada vez mais, compreende a História (escrita) como incessante (re)construção da história (um dia vivida). Ou seja, a “história-arte” de Nietzsche não é tão distinta da “história-‘ciência em construção” proposta por alguns setores historiográficos do século XX (2011, p. 174).

No entanto, Nietzsche não foi o único pensador do século XIX a reivindicar um sentido prático para o conhecimento histórico. As obras de Marx também apresentam uma concepção de história profundamente entrelaçada com uma filosofia preocupada com a transformação do presente através da ação da classe trabalhadora. Trata-se de uma história que sirva à práxis desta classe, sendo assim, um conhecimento útil para a compreensão e transformação revolucionária da sociedade capitalista. Esse sentido prático do pensamento marxiano é sintetizado na décima primeira tese contra Feuerbach: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo (MARX, 1978, p. 53).

Embora, politicamente, Nietzsche e Marx estejam em campos opostos, ambos os filósofos propõem uma reflexão do valor prático do conhecimento histórico para a vida dos homens, valor este que está inscrito na estruturação de uma concepção de ciência da história

muito diferente daquela idealizada pelos positivistas e pelos primeiros historicistas. Esse tipo de reflexão seria retomada ainda na primeira metade do século XX, por Walter Benjamin, em suas Teses sobre o conceito de História¹⁰.

Enfim, essa linha de reflexão sobre a história que parece permear a colocação de Anhorn acerca do sentido prático da história, colabora para trazer à tona uma funcionalidade associada à vida prática dos homens que ao invés de descaracterizar a história como ciência, traduz sua especificidade. Para corroborar essa linha argumentativa, vale ressaltar a reflexão ruseniana sobre a matriz disciplinar da ciência histórica:

O primeiro fator da matriz disciplinar da ciência da história é formado [...] pelas carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo, que reclamam o pensamento histórico; carências de orientação que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado (RÜSEN, 2010, p. 30).

O interesse cognitivo do passado, fruto da carência de orientação do agir humano no tempo, está na base da constituição de uma história científica. Dessa forma, a utilidade ou função dessa ciência é a resposta ao problema inicial colocado pela vida prática, constituindo o quinto e último fator da matriz disciplinar de Rüsen, ou seja, a função de orientação existencial. Esses dois fatores da vida prática (Interesses e Funções), o problema inicial e a resposta em forma de narrativa histórica, articulados aos três fatores próprios da ciência especializada (Ideias, Métodos e Formas) constituem os cinco fundamentos da matriz disciplinar da ciência histórica, formando um sistema racional e interdependente. Nesse sentido, essa ciência deve ser encarada como um campo do conhecimento estreitamente vinculado à carência de orientação temporal, cabendo a ela dar respostas que satisfaçam tal carência.

Nessa perspectiva, traremos o conceito de narrativa para o centro da discussão sobre a cientificidade da História e a transposição didática. Seria a estrutura narrativa do discurso histórico uma forma racional e científica de escrever e ensinar história? Seria ela útil à orientação dos homens no tempo? Levando em consideração primeiro as reflexões ricoeurianas sobre narrativa, expostas anteriormente, a narrativa histórica seria uma forma racional e científica de escrever e ensinar história, pois engloba a descrição e a análise, assim como a compreensão e a explicação do que está sendo narrado, que nesse caso, não é uma ficção, mas um discurso com um referente objetivo, estando por isso calcada nos princípios da matriz disciplinar da história. Dialogando com Rüsen, o conceito de narrativa histórica também nos permite perceber que ela cumpre a funcionalidade prática da ciência histórica, isto é, a

¹⁰ BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

orientação temporal dos indivíduos. Se a narrativa histórica em âmbito escolar conserva o relativo grau de objetividade característico do conhecimento histórico acadêmico, e produz orientação temporal para ação intencional dos indivíduos, podemos concluir que apesar de diferentes, tanto na sua configuração quanto no teor metodológico, o conhecimento histórico acadêmico quanto o escolar seriam científicos, porque compartilham os cinco princípios fundamentais da ciência histórica. Contudo, é importante lembrar que a narrativa histórica escolar, diferente da histórica acadêmica, é regida pela “razão didática”, isto é, “a lógica que exige que o saber ensinado, além do fato de atender a uma razão sociológica (demandas políticas e culturais), precisa ser possível de ser ensinado” (MONTEIRO, 2007, p. 89).

Podemos pensar a transposição didática operada pelo professor em sala de aula como um processo de recontextualização e reconfiguração narrativa, posto que ocorre, simultaneamente, a conservação da cientificidade do conhecimento histórico acadêmico e a alteração das características narrativas para torná-la inteligível no seu novo contexto institucional. Dessa forma, a narrativa é reelaborada didaticamente para se tornar objeto de ensino apreensível para os alunos da Educação Básica. Para ser transformada em objeto de ensino, o conhecimento histórico deve ser alterado para cumprir o que Chervel chama de finalidades da disciplina escolar. Dessa forma, essas finalidades colaboram para conformar a configuração narrativa mais adequada ao espaço escolar, influenciando, portanto, o processo de recontextualização.

Nesse sentido, as finalidades da disciplina contribuem para a reconfiguração da narrativa histórica, sendo materializadas nos documentos curriculares e livros didáticos. Estes meios narrativos oferecem de antemão uma seleção de conteúdos que bem ou mal são utilizados pelos professores como Norteadores dos objetos a serem ensinados e de como construir seus objetos de ensino. Mas, se nos restringirmos a isso, podemos cair no equívoco de achar que a narrativa configurada no espaço escolar se reduz a uma reprodução normatizada por estes meios narrativos. Na realidade, estes meios narrativos constituem apenas balizas sobre as quais se dão as interações socioculturais no interior do espaço escolar, que produzem dinâmica de troca, conflitos e apropriações entre as diversas narrativas que habitam a escola, sejam elas absorvidas dentro ou fora desse espaço. É nesse processo de constante interação de diferentes narrativas que se produz o conhecimento histórico escolar.

1.3. Os documentos curriculares e os livros didáticos: meios de conformação da estrutura narrativa do saber escolar

As disciplinas escolares são instituídas nas escolas para satisfazer finalidades de diversas ordens, seja ela sócio-política, psicológica, cultural etc. Como destaca Chervel, a “instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura” (1990, p. 188). Essas finalidades são sociais e históricas, levando cada época a ter um complexo de finalidades próprio. Isso explica o fato das finalidades da escola massificada brasileira do período pós-redemocratização serem completamente diferentes daquelas pertencentes à escola voltada para as elites do início do século XX. Dessa forma, as finalidades das disciplinas escolares estão submetidas à dialética do tempo histórico, isto é, estão sintonizadas em maior ou menor medida com as transformações sofridas pela escola, atendendo às novas demandas colocadas pela sociedade.

As finalidades são fundamentais para garantir o espaço da disciplina no currículo escolar. Para cumprir essas finalidades, a disciplina apresenta conteúdos explícitos, ou seja, um conjunto de conhecimentos, “providos de lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias [...] encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos” (CHERVEL, 1990, p. 203). Nesse sentido, tais conteúdos são articulados a métodos pedagógicos, assegurando a inteligibilidade dos conteúdos e o cumprimento das finalidades da disciplina. E finalmente, a avaliação exerce a função de controle do que é ensinado e aprendido em determinado âmbito disciplinar.

Levando em consideração essa breve, porém esclarecedora explicação de Chervel, podemos considerar os documentos curriculares como meios de conformação da narrativa histórico escolar, na medida em que apresentam um encadeamento de conteúdos que compõem uma narrativa, da mesma forma que expõe os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados nas aulas de História, de acordo com o conteúdo trabalhado. Dessa maneira, essa narrativa, apesar de ser muitas vezes uma proposição, e não uma obrigação, através de sua estrutura, colabora para orientar a reconfiguração narrativa operada em certa medida pelo professor, principalmente nos casos em que o docente não tem suficiente domínio historiográfico do conteúdo, como acontece, por exemplo, em alguns casos, com a prática do ensino de História da África, assunto que retomaremos com mais calma nesse capítulo.

Definimos o documento curricular¹¹ como uma “seleção cultural escolar” (FOURQUIN, 1992, p.32). Dessa forma, pode-se afirmar que o currículo é um recorte cultural daquilo que seus construtores julgam ser imprescindível para fazer parte da educação das novas gerações. Assim, o currículo enquanto seleção deve conservar tanto a herança cultural de uma sociedade quanto os aspectos culturais considerados relevantes na contemporaneidade, devendo a reprodução dessa seleção estar sob responsabilidade da escola.

No entanto, é preciso lembrar, assim como o faz Forquin ao resgatar a ideia de Perrenoud (FOURQUIN, 1992, p. 32), que essa seleção ocorre em dois níveis, o do “currículo formal” e o do “currículo real”. Isso significa que os responsáveis oficiais pela elaboração curricular fazem uma primeira seleção que funciona como uma indicação, pois em sala de aula, o professor opera uma segunda seleção, na qual recorta temas de acordo com as necessidades colocadas pelo contexto escolar. Se existe um currículo oficial, existe também um currículo real em cada sala de aula, isto é, uma seleção original de temas operada pelo docente.

Vale a pena incluir nessa seleção cultural, não apenas os conteúdos e conceitos que devem ser ensinados em sala de aula, mas também os valores que devem ser transmitidos às futuras gerações. Nesse sentido, a mediação didática também implica um trabalho de axiologização, que expressa os valores eleitos pelos elaboradores das propostas curriculares que devem ser transmitidos aos alunos. Como esclarece Monteiro, baseada na reflexão de Devalay:

Além do trabalho de didatização, Devalay chama a atenção para o fato de que a transposição didática implica um trabalho de *axiologização*, que expressa os valores escolhidos pelos agentes da transposição, que é mais visível, por exemplo, no ensino da História e da Língua, mas que está presente em todas as disciplinas escolares. Os valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino (que podem induzir à passividade ou a posturas ativas e críticas), mas também através dos conteúdos selecionados para serem ensinados. Eles estão presentes em forma de “filigrana” nos conteúdos escolares e revelam as escolhas éticas de uma sociedade. “Assim, os saberes escolares remetem a valores que, mesmo implícitos, revelam em última análise as escolhas éticas de uma sociedade” (Devalay, 1992: 26) (MONTEIRO, 2007, p.92).

Nesse sentido, podemos afirmar que a configuração da narrativa histórica escolar, seja em seu conteúdo ou em sua dimensão axiológica, é dada de antemão pelos elaboradores do currículo, tendo o professor liberdade para escolher como vai configurar a narrativa em seu plano de curso e como vai executá-la no cotidiano da sala de aula. No entanto, existem três

¹¹ Insistimos em destacar que nos referimos ao documento, que na prática orienta o professor, em maior ou menor medida, dependendo do sistema de ensino em que trabalha. Outros artefatos têm o mesmo poder, como o livro didático e as avaliações externas. No entanto, destacamos que, de acordo com as teorias crítica e pós-estruturalista do currículo, o currículo é um fenômeno mais complexo, que não se restringe ao documento.

problemas que relativizam a autonomia do professor, principalmente no que tange às propostas de ensino de História inovadoras: 1) a interferência do saber docente nas escolhas individuais do professor; 2) o poder normativo dos documentos curriculares; 3) a centralidade que o livro didático ainda ocupa na prática docente. Acreditamos que essas três questões nos ajudarão a dimensionar a tendência à reprodução da estrutura narrativa tradicional no espaço escolar.

Um contra-argumento à tendência reprodutiva a qual nos referimos, pode ser baseada no poder de escolha que o professor tem ao construir seu plano de curso e suas aulas. No entanto, um elo comum que une a maioria das salas de aula é a representação da história ensinada a partir da estrutura narrativa tradicional da disciplina histórica, isto é, uma história eurocêntrica, linear e progressiva. Embora essa configuração possa ser quebrada de diversas formas pelo docente em sala de aula, ela ainda permanece como o elemento ordenador dos planos de curso, assim como da maioria dos documentos curriculares e dos livros didáticos. Entretanto, a autonomia que o professor tem na escolha dos conteúdos e métodos de ensino, em outras palavras, na definição do objeto de ensino, é condicionado pelo *habitus*¹² do docente.

Reconhecemos, portanto, que ao selecionar os conteúdos, a perspectiva axiológica e ao configurar o objeto de ensino para a sua aula, o professor mobiliza um conjunto de saberes de diversas naturezas, com os quais manteve algum nível de interação em sua trajetória de vida. Dessa forma, ao dar uma aula, o professor mobiliza o que é chamado por alguns autores de saber docente¹³. Os pesquisadores dessa área, afirmam que os professores mobilizam saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência (BITTENCOURT, 2011, p.51). Isso significa que, de certa forma, a escolha é condicionada pela experiência do docente e, conseqüentemente, pelo conjunto de saberes que aprendeu em sua vida. Isso não significa que sua escolha seja pré-determinada, mas que depende dos saberes adquiridos na sua vivência. Posto que as experiências individuais são únicas, a formação das

¹² O conceito de *habitus* surge na obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu na década de 1960, em suas reflexões sobre a reprodução social no sistema escolar. Podemos entender o *habitus* como “sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (2007, p. 191). Ainda segundo Bourdieu, o *habitus* seria “um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (1996, p. 144). Trata-se, portanto, de uma formulação teórica que busca, ao mesmo tempo, superar a antinomia indivíduo/sociedade e explicar o modo como os indivíduos internalizam as estruturas da sociedade ao longo de suas trajetórias sociais, e como essa interiorização de comportamentos, representações e valores adquiridos socialmente tendem a estruturar as práticas e a percepção da realidade dos indivíduos. Dessa forma, os indivíduos pertencentes a um determinado grupo de agentes sociais, que atuam num espaço social específico, tendem a reproduzir inconscientemente as práticas do meio em que estão inseridos.

¹³ O principal pesquisador que trabalha nessa perspectiva é o professor canadense Maurice Tardiff. No Brasil, a principal referência nos estudos sobre saberes docentes é a pesquisadora Ana Maria Monteiro, professora do ProffHistoria da UFRJ.

subjetividades a partir das relações sociais estabelecidas ao longo da vida é heterogênea, fazendo com que cada professor mobilize os saberes docentes de uma forma específica. No entanto, ao mobilizar tais saberes, há uma tendência à reprodução de aspectos tradicionais da disciplina histórica, que já são reproduzidos há gerações pelos diversos meios narrativos com os quais interagiu ao longo da sua vida, e estão diluídos nos saberes que compõem o saber docente.

Isso nos ajuda a responder por que os professores encontram tanta dificuldade de contar outras histórias possíveis ou de abandonar práticas metodológicas tão criticadas pelos pedagogos como a exposição oral. Essa dificuldade pode ser interpretada através do fato desses saberes mobilizados constituírem um *habitus*, e estão interiorizados de tal forma que muitas vezes os professores os mobilizam de maneira inconsciente, sem refletir sobre o motivo das escolhas feitas. Muitas vezes, se reproduz o aprendido porque, de acordo com sua experiência, aquilo é o que funcionava na sua época de estudante ou na sua atuação profissional. Se concentrarmos a atenção na escolha predominante de uma história eurocêntrica, linear e progressiva nas aulas de história a partir da ideia de saber docente, podemos supor que essa escolha é reflexo de uma tradição disciplinar que está na base da sua formação escolar e profissional.

O mesmo ocorre no que diz respeito à configuração axiológica do objeto de ensino. Por mais que o professor em suas aulas se dedique a introduzir valores que considera fundamentais para o desenvolvimento ético e moral dos seus alunos, existe uma tendência à escolha de valores dominantes na sociedade, que circulam e interagem de maneira assimétrica com os valores subalternos. A tendência, portanto, é a escolha de valores que fizeram parte da sua “programação social” nos âmbitos familiar, religioso, escolar e profissional. Por outro lado, como cada formação individual é heterogênea, podemos muito bem ter professores - como de fato temos - que consideram positivos valores muitas vezes desprezados em alguns âmbitos sociais. Além disso, é possível ainda termos contradições no espaço escolar, entre o discurso axiológico do professor em sala de aula e os valores subjacentes à estrutura narrativa adotada para ordenar as aulas de história. É bastante comum, por exemplo, professores reconhecerem a necessidade de igualdade de direitos, do respeito às diferenças e do combate às discriminações nas suas aulas de história, no entanto, a estrutura narrativa adotada pela maioria (eurocêntrica, linear e progressiva), continua a reproduzir uma percepção etnocêntrica de si e do outro, que interfere no modo como os alunos constroem suas identidades e as diferentes identidades que o cercam. Apesar do comprometimento político-ideológico do docente, na prática, ele continua a

ensinar uma história que reproduz o que ele tenta combater. Enfim, o problema se torna ainda maior quando consideramos o poder conformador do documento curricular.

Se utilizarmos como exemplo o Currículo Mínimo e a rede pública do Estado do Rio de Janeiro, veremos que o poder normativo do currículo é bastante real e preocupante. O Currículo Mínimo foi apresentado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro como um documento para criar uma base comum aos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores da rede. Basicamente, sua pretensão é orientar a atividade docente da rede estadual na adoção de um conteúdo considerado mínimo, em virtude das atuais necessidades do ensino, identificadas nas legislações vigentes, nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Através desse documento, pretende-se fornecer ao aluno “os meios para a progressão no trabalho” e “assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania” (SEEDUC:RJ, 2012, p. 3).

Ao final da apresentação, os formuladores da proposta destacam que o documento é fruto do trabalho de uma equipe de professores da rede coordenada por professores das universidades do Rio de Janeiro. Além disso, caracterizam essa primeira versão como o primeiro passo de uma caminhada, apontando para a necessidade de incluir modificações, que seriam efetuadas em fóruns e encontros. A ideia aqui, parece ser revestir o documento de legitimidade, pois sua elaboração contou com a participação de especialistas nas disciplinas, tanto da rede quanto das universidades, e estava aberto à modificações.

A sua versão final foi apresentada no ano seguinte, e os professores submetidos a sua aplicação. O documento de 2012, ao enfatizar a participação dos docentes na construção da proposta curricular, manifesta a intenção de produzir consenso e silenciar o dissenso em torno da proposta. Como apontado pela pesquisadora Maria Aparecida da Silva Cabral,

A estratégia discursiva utilizada pela SEEDUC visa produzir a ideia de consenso na produção do Currículo Mínimo, à medida que induz o leitor a interpretá-lo como a resposta dos gestores à necessidade da rede estadual de ter um eixo Norteador das ações docentes no âmbito da educação pública do Estado do Rio de Janeiro e a criação dos diversos espaços de diálogos acerca dos temas educacionais, silenciando o dissenso da rede em torno dessa proposta (2014, p. 5).

No entanto, como a própria pesquisadora constata, os professores apresentam uma outra versão da história, na qual praticamente não houve participação dos docentes na construção da proposta curricular. Dessa forma, o que era para ser uma proposta curricular democrática, na prática, constituiu uma imposição que coroava a política educacional adotada pela SEEDUC/RJ

desde 2008 (2014, p. 6.). De modo geral, pode-se dizer que o objetivo dessa política era melhorar o desempenho das escolas da rede nos processos avaliativos, padronizando o conteúdo a ser ensinado a partir da matriz dessas avaliações. Nesse sentido, a SEEDUC tratou de elaborar dispositivos de fiscalização do trabalho dos professores em sala de aula, seja através da planilha de controle do cumprimento do currículo ou das metas impostas às escolas da rede.

No que concerne ao Currículo Mínimo de História, instrumento que se pretendia um eficiente auxiliar no processo de ensino aprendizagem dessa disciplina, acabou se tornando um verdadeiro problema para os professores da rede estadual. O currículo traz um conteúdo dividido cronologicamente, de acordo com o quadripartismo tradicional, incorporando nessa ordem temporal os conteúdos de História Indígena, Africana e Oriental, anexando-as como eventos necessários para melhor compreender o enredo principal¹⁴. Trata-se, portanto, de um currículo eurocentrista que coloca no centro da trama a civilização europeia e, aparentemente, se pretende uma história universal da civilização do Ocidente.

Como apontado por Cabral (2014, p. 9), embora o currículo afirme que os conteúdos, habilidades e competências propostos sejam uma seleção, o que se vê é um grande número de conteúdos para ser ensinado num tempo muito curto. Por vezes, em um bimestre, os professores são obrigados a trabalhar dois ou três conteúdos bastante extensos¹⁵. Esse conteudismo, que parece pretender dar conta de toda história humana, acaba transformando o ensino-aprendizagem de História em um processo superficial e pouco significativo para os alunos. A tendência é que a grande quantidade de conteúdo, somado ao tempo escasso de aula e a necessidade de cumprir o currículo e preencher o formulário online, levem o professor a centralizar o processo de ensino-aprendizagem quase unicamente no livro didático.

Podemos dizer que a sobrecarga de conteúdo desse currículo prejudica muito o processo de ensino-aprendizagem de História. Embora seus formuladores destaquem a necessidade de desenvolver boas práticas docentes em sala de aula, o conteudismo da proposta curricular deixa pouco espaço para isso. É interessante perceber que a resposta da Secretaria de Estado de Educação para as escolas massificadas da rede estadual do Rio de Janeiro, seja massificar o saber difundido no espaço escolar, tornando-o padronizado e maçante. Assim, a ideia da

¹⁴ Apesar do currículo trazer em sua apresentação a necessidade de aplicá-lo em conformidade com as leis 10.639/03 e 11.645/08, percebemos através da sua seleção de conteúdos que trata-se de uma preocupação formal de cumprimento das leis, visto que não existe nenhum grande esforço para introduzir tais conteúdos na narrativa principal. O caminho escolhido foi o mais fácil possível, contribuindo para deixar o currículo ainda mais conteudista, pois há apenas acréscimo de conteúdo, sem que haja integração de fato.

¹⁵ Um exemplo apontado por Cabral é o terceiro bimestre do 9º ano, no qual o professor deve trabalhar Era Vargas, Segunda Guerra Mundial e a Bipolarização e a Descolonização afro-asiática e os conflitos no Oriente Médio. Tarefa quase impossível de ser executada com uma qualidade mínima.

Secretaria parece ser impedir o afastamento do currículo real do currículo formal, controlando a sua aplicação em sala de aula.

Além dos problemas expostos acima, lembramos que o baixo salário, a falta de estrutura física, a falta de material didático de qualidade, o não cumprimento do 1/3 de planejamento fora de sala de aula, a ausência de uma política regular de formação continuada para os docentes etc. também são realidades da rede, que influenciam na autoestima e no tempo disponível que o professor dispõe para operar a reconfiguração narrativa com qualidade. A tendência é que esse professor, em decorrência do conjunto de fatores apontados, tenda a adotar a estrutura narrativa do currículo, que por sua vez, reproduz a estrutura tradicional adotada na ciência de referência. E como se tudo isso não bastasse, ainda existe a Resolução SEEDUC nº 4866 de 14 de fevereiro de 2013, que dispõe sobre a aplicação do Currículo Mínimo na rede.

Art. 2º - O cumprimento do Currículo Mínimo é obrigatório em sua totalidade no ano letivo vigente, respeitando a autonomia do professor para possíveis ajustes, no interior do Currículo Mínimo fixado para o ano/série de sua atuação, que melhorem a progressão do ensino das competências e habilidades desse Currículo de acordo com as necessidades da unidade/turma.

Art. 4º - Fica instituído um modelo para acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo, a fim de garantir sua efetiva implantação e possibilitar às unidades escolares o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, corrigindo os desvios identificados ao longo do ano letivo:

I - compete aos professores regentes declarar bimestralmente, no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas, bem como inserir observações sobre ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo; II - compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT - Integrante do Grupo de Trabalho da unidade escolar - verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo junto aos professores regentes da unidade escolar.

Art. 5º - Fica instituído um modelo de Plano de Curso Anual (anexo) para utilização por todos os professores regentes em turmas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, a fim de auxiliar o seu acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo.

I - compete aos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e/ou IGT - Integrantes do Grupo de Trabalho da unidade escolar - checar o Plano de Curso Anual de todos os professores regentes da unidade escolar bimestralmente.

II - os Gestores devem arquivar por dois anos, ao final do ano ou na saída de um professor da unidade escolar, o Plano de Curso Anual dos professores regentes da sua unidade escolar¹⁶.

Como podemos observar, o cumprimento do currículo é obrigatório, devendo ser informado à SEEDUC através do sistema online chamado Conexão Educação. O cumprimento deve ser acompanhado pelos integrantes da Gestão Pedagógica e/ou do Grupo de Trabalho (IGT) da unidade escolar e o plano de curso do professor deve seguir o modelo em anexo à

¹⁶ A resolução está disponível no site: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/50878088/doerj-poder-executivo-15-02-2013-pg-9>> acessado em 25 fev. 2016.

resolução, devendo ser supervisionada pelos gestores coordenadores ou IGT, e arquivado na unidade escolar. Podemos dizer que a liberdade do professor da rede para transpor conhecimento histórico para o espaço escolar é duramente restringida pelo conjunto de ações adotadas pela SEEDUC para controlar e, efetivamente, padronizar o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de não dispormos de dados empíricos sobre a relação que a maioria dos professores estabelece com o Currículo Mínimo, parece lícito supor que existe uma tendência à reprodução da narrativa curricular entre os docentes de história da rede. Apesar de sabermos que cada professor faz uma interpretação própria dos documentos curriculares, acreditamos que elementos característicos da estrutura narrativa dos currículos universitários e escolares (periodização quadripartite, perspectiva histórica eurocêntrica, abordagens etnocêntricas, estratégia discursiva da generalização, tempo linear e progressivo) orientam o professor na construção de suas aulas, pois o saber curricular representa um dos elementos constituintes do saber docente. Dessa forma, concluímos que a transposição didática não é feita pelo professor por si só, ela é um trabalho coletivo, que envolve não apenas a definição do objeto de ensino, mas também a definição do objeto a ensinar.

Chevallard chama a atenção para o fato de que a transposição didática não é realizada pelos professores por si mesmos. Ela tem início quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, que compõem a noosfera, definem, a partir do saber acadêmico e através de um trabalho de seleção e estruturação didática, o saber a ensinar, definição esta que será refeita em outros momentos, quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização. 'Um conteúdo de saber que foi designado como 'saber a ensinar' sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os 'objeto de ensino'. Ao trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino denominamos transposição didática' (Chevallard, 1991:45). A definição do saber a ensinar apresenta, portanto, os caminhos possíveis para a elaboração do saber como um objeto de ensino. Os professores trabalham na transposição didática, não fazem a transposição didática. 'Quando o professor intervém para escrever a variante local do texto do saber que ele chama seu curso, a transposição didática já começou há muito tempo' (1991:20) (MONTEIRO, 2007, p. 85)

Isso implica reconhecer que a narrativa construída e operada pelo professor em sala de aula já apresenta uma seleção de eventos a serem narrados, escolhidos e debatidos previamente pela noosfera, e registrados nas diretrizes curriculares e currículos em geral. Enquanto documentos Norteadores, as narrativas construídas através da definição do objeto a ensinar, acabam por estruturar a reconfiguração narrativa operada pelo professor, constituindo-se como uma espécie de prefiguração, que já individualiza a narrativa histórica sobre a qual o professor vai configurar sua própria narrativa, registrando-a no seu plano de curso.

Se utilizarmos o círculo hermenêutico de Ricoeur para pensar o processo de transposição didática, a definição do objeto a ensinar e do objeto de ensino, constituiriam os dois primeiros momentos do círculo hermenêutico, isto é, a prefiguração e a configuração, os dois momentos que de certa forma estão na base desta reflexão. A prefiguração é a pré-narrativa construída para o professor, ou uma pré-didatização, que na prática delimita o que pode ou não ser definido pelo professor como objeto de ensino no segundo momento do círculo, a configuração. Dessa forma, o que encontramos nos planos de curso, nos diários e no ato narrativo do professor em sala de aula, que interage de diversas formas com as narrativas trazidas pelos próprios alunos, é uma interpretação, uma versão possível de uma estrutura pré-definida pela noosfera.

Outro fator que contribui na configuração didática operada pelo professor é o livro didático, que na prática docente pode ser usado como um meio narrativo útil à orientação, na medida em que oferece uma seleção de temas estruturado num encadeamento de eventos e informações didatizadas que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula.

Ao selecionar conteúdos e matrizes disciplinares sobre o como ensinar, os livros didáticos tornam-se, além de instrumento para os professores, uma proposta curricular. Ao fazer seleções, os autores dos livros produzem e expressam posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos, recontextualizando discursos oficiais e não oficiais (FRAZÃO; RALEJO, 2014, p. 180).

Além disso, é necessário perceber que esse meio narrativo é comumente utilizado por grande parte dos professores na preparação das aulas e no planejamento escolar, como constatado pela pesquisa *O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores das escolas estaduais do ensino fundamental em São Paulo*. Segundo ela, muitos dos professores entrevistados “afirmam que o livro didático é um ponto de apoio para a organização das aulas, servindo como **esqueleto** e como ‘meio de recordar’ assuntos pouco estudados nos cursos de licenciatura” (BITTENCOURT, 2011, p. 318-319, grifo nosso). Como é possível deduzir a partir dessa constatação, o livro didático muitas vezes se torna uma referência para o professor na configuração do seu planejamento.

Nessa perspectiva, os guias dos livros didáticos do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) podem ser interpretados como uma política oficial de Estado, “que indica determinada orientação a ser seguida” (FRAZÃO; RALEJO, 2014, p. 181). Trata-se, pois, de um documento Norteador que pré-seleciona os conteúdos que os livros didáticos devem trazer. Dessa forma, temos aqui uma instância de controle dos saberes históricos que podem ser

veiculados pelos livros didáticos e, conseqüentemente, limitam as possibilidades de configuração narrativa dos professores.

No mais, todos os problemas aqui expostos são caminhos que conduzem a um mesmo destino, citado algumas vezes em nossa exposição, o saber histórico acadêmico. Em maior ou menor medida, esse é o ponto de referência da cultura histórica da sociedade brasileira. No entanto, a estrutura narrativa a qual nos referimos não é uma invenção nacional. Na realidade, desde o século XIX, a historiografia brasileira é profundamente influenciada pela produção historiográfica francesa. Não é por acaso que até hoje nossa História Geral esteja estruturada em um modelo de periodização estabelecido pelos historiadores franceses novecentistas. Trata-se, pois, da estrutura narrativa dominante na cultura histórica brasileira contemporânea.

Tal estrutura apresenta características fundamentais em sua configuração: 1) a perspectiva ideológica eurocêntrica; 2) a periodização quadripartite; 3) a representação temporal progressiva, linear e universal. Essas três características, tão comuns na cultura histórica contemporânea, também marcam presença no ensino de história, muitas vezes, inclusive, em narrativas de professores comprometidos com a necessidade de narrar outras histórias possíveis. Essa estrutura é tão comum, que chega a ser naturalizada pelas pessoas, mesmo entre os historiadores. Portanto, torna-se necessário historicizar esse modelo francês, mostrando que ele é uma criação humana de um tempo e lugar específico.

Para começo de conversa, é impossível dissociar esta estrutura narrativa do imperialismo europeu do século XIX. Trata-se de um tempo em que a Europa tentou universalizar não apenas o capitalismo, mas a sua própria história. Se por um lado a terra foi o principal objeto em jogo no imperialismo, por outro, o poder de narrar o outro também se constituiu em um importante mecanismo de dominação dos povos, posto que a narrativa pode engrandecer o conquistador e diminuir os colonizados à primitividade. Nessa perspectiva, a História que nascia na Europa, profundamente entrelaçada com a tendência eurocêntrica de pensadores iluministas do século XVIII, como Voltaire e Condorcet, combinada com perspectivas teóricas evolucionistas, como as de Spencer e Comte, era uma História fundamentada em um ponto de vista imperialista, e como tal, compartilha com a cultura de seu tempo, os discursos que circulavam pela Europa no século XIX.

Nesse sentido, a perspectiva adotada pela cultura histórica europeia no século XIX era eurocêntrica, uma forma particular de etnocentrismo. Ao contrário de muitos autores, não podemos abordar esse problema como um caso unicamente europeu, porque não é. Concordando com o historiador e antropólogo Jack Goody, o etnocentrismo é um fenômeno geral que ocorre em diversos lugares e tempos. Isso ocorre, em primeiro lugar, devido à

tendência a “organizar a experiência a partir daquele que a examina, seja indivíduo, grupo ou comunidade” (GOODY, 2008, p. 15). Nessa perspectiva, independente da sociedade que analisemos, suas narrativas tendem a exibir certo grau de etnocentrismo. Podemos utilizar como exemplo, os árabes, os chineses, os judeus ou os gregos, povos que apresentam narrativas extremamente pejorativas do outro, tratando-os como bárbaros, primitivos, animais, enfim, povos de culturas inferiores.

Em segundo lugar, destacamos que esse fenômeno comum à todas as sociedades, ganha contornos dramáticos na Europa com o advento do imperialismo. O domínio econômico mundial, proporcionado pela Revolução Industrial no final do século XVIII, transformou o discurso etnocêntrico europeu em algo muito mais agressivo, em outras palavras, em um mecanismo de reafirmação da supremacia cultural europeia e desqualificação das culturas de territórios colonizados pelas potências do Velho Mundo.

No contexto da dominação, o etnocentrismo assume um aspecto mais agressivo. “Outra raça” passa a ser automaticamente “raça inferior” e na Europa um ensino sofisticado (às vezes racista no tom, embora a superioridade fosse considerada de caráter cultural e não natural) criou justificativas para explicar por que as coisas eram assim.[...] Devemos ser prudentes ao interpretar a história de uma maneira teleológica, isto é, interpretando o passado do ponto de vista do presente, projetando vantagens contemporâneas em épocas pretéritas e muitas vezes em termos “espirituais” aparentemente justificáveis.

A perfeita linearidade dos modelos teleológicos rotula tudo o que não é europeu como faltoso e carente e força a história europeia a se encaixar em uma narrativa de mudanças progressivas duvidosas. Esse modelo tem que ser substituído por uma historiografia que seja mais flexível na abordagem da periodização, que não pressuponha a superioridade europeia como única no mundo pré-moderno e que relacione a história europeia com a cultura compartilhada da Revolução Urbana da Idade do Bronze [...] Dessa forma, podemos compreender o desenvolvimento societário em um quadro mais amplo, como interativo e evolucionário em um sentido social e não em termos de uma sequência de eventos europeus, determinada em termos ideológicos (GOODY, 2008, p. 16-17).

E por fim, é preciso trazer à baila a colonização simbólica produzida pelo uso de categorias da história europeia na análise dos eventos e processos históricos de todos os espaços geográficos do mundo, cuja única referência é a evolução progressiva do continente europeu. Combinando esses fatores, entendemos o eurocentrismo como uma ideologia vinculada à expansão econômica europeia, isto é, um etnocentrismo potencializado por um contexto econômico-social específico. Trata-se, portanto, de um conjunto de signos e formações discursivas que circulam na sociedade, construindo uma percepção deformada da realidade, que hierarquiza a diferença, sempre reafirmando a superioridade da cultura burguesa europeia moderna, tanto em relação às culturas estrangeiras quanto em relação aos estágios anteriores da evolução histórica europeia.

Um outro aspecto presente na estrutura narrativa da história tradicional é a periodização quadripartite. Nos referimos aqui à divisão da história humana em quatro grandes períodos: Antiguidade, Idade Média, Modernidade e Contemporaneidade. Esses quatro períodos organizam o tempo histórico, cumprindo, de acordo com Chesneaux (1995, p. 93-95), uma função pedagógica, na medida em que estrutura os programas secundários, de cursos, universidades etc.; uma função institucional, pois modela a divisão das cátedras de ensino nas universidades; uma função intelectual, já que oferece a base sobre a qual os historiadores dividem o trabalho de investigação histórica, articulando aos grandes períodos, especialidades ainda mais restritas; e uma função ideológica, porque privilegia a história europeia. É a esta última função que dedicaremos maior atenção.

O quadripartismo é parte do aparelho intelectual do imperialismo, assim como o conjunto da estrutura narrativa da história. Enquanto tal, tenta universalizar a história, privilegiando a trajetória histórica europeia e marginalizando as histórias de outras partes do mundo. Para a burguesia europeia, e especialmente a francesa, a história cumpriria uma função ideológica específica, enraizar no passado valores culturais fundamentais para esta classe social (CHESNEAUX, 1995, p. 95).

No entanto, como aponta o próprio Chesneaux, o uso do quadripartismo implica em sérios problemas para a investigação histórica, como a compartimentação em partes arbitrárias de espaços que apresentam características homogêneas; as dificuldades impostas ao estudo das transições de um grande período ao outro, posto que a separação arbitrária em especialidades diferentes acaba por colocar os historiadores com um mesmo interesse (um determinado processo de transição) em seções diferentes da disciplina histórica; ou os problemas impostos à análise de fenômenos históricos específicos em recortes temporais de longa duração (1995, p. 97). Enfim, o quadripartismo se apresenta como uma periodização arbitrária, ideologicamente motivada, cuja funcionalidade técnica na produção do conhecimento histórico é questionável. Apesar disso, tal modelo se sedimentou ao longo do tempo, tornando-se um fundamento ordenador da história quase inquestionável, e profundamente naturalizado.

Embora concordemos com Chesneaux, é preciso sublinhar que a periodização é um instrumento necessário à produção do conhecimento histórico, no entanto, enquanto ação humana, comporta significados (LE GOFF, 2015, p. 12). Não se trata de um instrumento neutro, pois é a forma que os homens se utilizam para dominar o tempo pretérito. Assim, a ordenação do passado em períodos, ao mesmo tempo em que produz significados e expressa subjetividade, também é um instrumento fundamental para organizar os programas de ensino de História, as cátedras universitárias, assim como a própria divisão do trabalho na comunidade de

historiadores, tendo assim importância não só ideológica, mas também técnica. Como bem escreve Le Goff:

Se, por um lado, a periodização oferece uma ajuda ao controle do tempo, ou melhor, ao seu uso, por outro ela algumas vezes faz surgir problemas de apreciação do passado. Periodizar a história é um ato complexo, carregado ao mesmo tempo de subjetividade e de esforço para produzir um resultado aceitável para o maior número de pessoas (2015, p. 14).

É importante ainda destacar que ao longo da história existiram outras formas de periodização, assim como hoje existem outras formas de periodizar a história. Mas no que tange a história do mundo, o quadripartismo é o modelo dominante, ao menos no Brasil. Uma alternativa a essa forma de ordenação do passado foi apresentada pela historiografia soviética na primeira metade do século XX. Tratava-se de uma periodização baseada no esquema stalinista dos cinco estágios de desenvolvimento da humanidade, tão unilinear quanto o quadripartismo burguês. De acordo com esse esquema, o passado humano deveria ser pensado como uma sucessão linear de cinco modos de produção diferentes, sendo que cada período corresponderia a um modo de produção específico.

Nessa perspectiva, a lógica de evolução da história humana seria teleológica e fatalista, pois trata-se de uma história movida pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção. Quando a primeira é restringida pela segunda, o modo de produção entra em crise, e assim a história entraria em um novo período. A lei de funcionamento desse modelo conduziria a humanidade fatalmente à sociedade socialista, eliminando assim o homem como sujeito social da história.

No entanto, como nos lembra Chesneaux, apesar da importância do modo de produção na análise histórica, este conceito não é capaz de ser operado como uma temporalidade, pois trata-se de uma categoria de análise, que apresenta base empírica, ou seja, um conjunto de condições históricas muito específicas (1995, p. 98). Dessa forma, numa mesma temporalidade, podem conviver diferentes modos de produção que interagem e se articulam, dando origem a formações econômico-sociais heterogêneas. Na realidade, nenhum modo de produção pode ser generalizado para um período inteiro, mesmo o capitalismo, que em determinados países pode assumir configurações bastante diferentes, apesar de funcionar sob uma lógica muito parecida.

Os dois aspectos da estrutura narrativa tradicional apresentados até aqui, estão assentados numa representação temporal progressiva, linear e universal, o tempo iluminista. Assim como o tempo pensado pela tradição cristã, o tempo iluminista é linear, irreversível e teleológico, caminhando para um determinado fim. No entanto, ao contrário do cristão, cuja

marcha temporal aponta sempre para o juízo final, o projeto iluminista representa o tempo histórico como a marcha do Espírito Universal em direção à liberdade, ao Reino da Razão. Apesar de algumas variações, dependendo do pensador em foco, em linhas gerais:

[...] o tempo iluminista mostra-se aqui linear (ou linear-dialético, para o caso do tempo hegeliano), e também progressivo, acelerado, teleológico (um vetor apontando para o futuro do reino da razão plena). No caso do Iluminismo é ainda um tempo cravejado de eventos que traduzem evolução e revoluções, embora já na perspectiva hegeliana um modelo que surge já no período da restauração prevaleça apenas o caráter evolutivo dos eventos (BARROS, 2013, p. 72).

De modo geral, os iluministas estavam presos a uma concepção de tempo regida pela ideia de progresso, portanto, uma história evolutiva cujo começo se dava no estado de selvageria. Ao dirigir seu olhar ao passado, os iluministas hierarquizavam as sociedades em estágios de desenvolvimento, colocando a Europa das Luzes no topo da evolução social humana. Nessa perspectiva, os povos de cultura diferentes, menos evoluídos de acordo com essa concepção, eram representados como povos primitivos, selvagens, que ainda estavam na infância da civilização. Para Condorcet (1743-1797), por exemplo, a história seria uma escadaria de dez eras umas superiores as outras, sendo o seu próprio tempo, a transição da nona para a décima era,

O presente que então viviam ele e seus contemporâneos – passagem triunfal para o último degrau da evolução humana – afirmava definitivamente a sua superioridade sobre todas as épocas do passado, e, depois de adentrarem este degrau supremo, os seres humanos dos séculos vindouros não fariam mais do que assistir o acrescentar de novas luzes a um progresso inesgotável. A História, portanto, fazendo-se coincidir o curso dos acontecimentos e a sua própria narrativa, não deveria fazer mais do que registrar aquela que seria a lei suprema do desenvolvimento humano, a sua ‘perfectibilidade indefinida. O progresso, dito de outro modo, constituía a grande lei que imprimia regularidade ao curso da História (BARROS, 2013, p. 76).

Tratando a humanidade como um único povo, a maioria dos iluministas esquematizavam a história humana de forma universalista, apresentando os modelos de evolução humana como o único desenvolvimento possível. Dessa forma, a Europa das Luzes pensava historicamente a si mesma como a civilização que estava no topo da história civilizacional. Em contraposição ao otimismo iluminista, também havia o setor menos otimista, encarnado em pensadores como Rousseau, Montesquieu, Diderot e D’Alembert. No entanto, o que parece ter triunfado no século XIX, foi o setor otimista da intelectualidade iluminista, presente principalmente na concepção temporal positiva, cujo ritmo de evolução não era tão acelerado quanto a dos tempos revolucionários do iluminismo, pois se assemelhava mais à

representação temporal hegeliana, mais conservadora e lenta, extremamente pessimista em relação às revoluções.

Por outro lado, no século XIX, duas outras concepções de tempo se apresentariam em contraposição parcial à ideia do progresso iluminista, as concepções historicista e materialista-histórica e dialética. Embora também carreguem em seu cerne uma ideia linear e progressiva do desenvolvimento histórico, a primeira relativiza a universalidade iluminista, se preocupando principalmente com a construção de histórias nacionais, buscando sempre legitimar o presente. Já a segunda, ao pensar o desenvolvimento temporal a partir da interação dialética entre a história da luta de classes e a história dos modos de produção, abre a possibilidade de se pensar em alternativas para o *telos* histórico iluminista, podendo ser positivo (o socialismo) ou negativo (a barbárie). De todo modo, ambas as concepções abrem espaço para se pensar em questões como a relação presente-passado, a relativização das sociedades e culturas na sincronia e diacronia, e a multilinearidade e/ou não-linearidade do desenvolvimento histórico humano.

Entretanto, o modelo de tempo histórico que permanece como base para o desenvolvimento da ciência histórica ao longo do século XIX, é o tempo iluminista. É essa a perspectiva temporal dominante no instrumental técnico de periodização do tempo utilizado pelos historiadores até os dias de hoje, e que melhor respondeu às demandas ideológicas do imperialismo. Por outro lado, o sacrifício humano das duas grandes guerras mundiais, o processo de descolonização nos países do terceiro mundo, a possibilidade de uma guerra nuclear, a ascensão e queda da União Soviética e o fracasso do socialismo real, abriram espaço para reflexões sobre o tempo não-comprometidas com o otimismo iluminista, possibilitando repensar essa estrutura narrativa histórica, que diante das demandas do tempo presente, se mostra obsoleta, relíquia de um tempo de dominação da cultura imperial.

Nessa perspectiva, tal estrutura narrativa do saber histórico acadêmico, hoje, se torna um grande problema para a introdução do ensino de história da África e Indígena na Educação Básica. Enquanto estrutura organizativa da narrativa histórica europeia, de sua marcha incessante em direção ao progresso, de seu dever civilizador em relação aos povos inferiores, esta estrutura não consegue conceber outras possibilidades de narrativas históricas ou integrar narrativas dos povos colonizados pela empreitada imperialista sem marginalizações.

A partir do compromisso político-ideológico com as lutas sociais e simbólicas das populações negra e indígena, torna-se imperativo buscar recursos teórico-metodológicos para repensar a estrutura narrativa da história do mundo. Apesar disso, nos limitamos nesse trabalho acadêmico a refletir sobre um período específico, tradicionalmente chamado de Idade Média a partir do aporte teórico-metodológico da História Conectada. Mas antes de avançar nessa linha

reflexiva, é preciso diagnosticar como o ensino de história da África e de história medieval é trabalhado em sala de aula, assim como os delineamentos gerais dessas narrativas no livro didático e nos documentos curriculares.

1.4 O ensino de História da África na educação básica: a aplicação da lei 10.639/2003 e a África Medieval no espaço escolar

A promulgação da Constituição de 1988 representou na história recente do Brasil a consolidação jurídica do retorno à democracia. Embora tenha sido um genuíno avanço em relação aos anos de chumbo, o Estado democrático de direito por si só não conseguiu oferecer respostas às aflições da população negra, conservando as disparidades históricas entre negros e brancos. O preconceito, o racismo e a intolerância são as marcas das relações étnico-raciais na sociedade de classes brasileira. A democracia liberal burguesa, “a forma final de governo humano”, segundo a criticada tese de Fukuyama (1992, p. 11), seria um regime político isento de defeitos ou irracionalidades, que pouco ofereceu ao negro, que desde os tempos coloniais, é submetido pelo branco à marginalidade social e simbólica. Nessas terras brasileiras, longe de existir uma democracia racial, ser negro significa ser o tempo todo julgado negativamente pela cor de sua pele e de outros traços distintivos de afro descendência.

Embora o imaginário social brasileiro, historicamente hegemonizado por uma visão eurocêntrica de mundo, tenha reservado ao negro o lugar da subalternidade diante do branco, o negro jamais se furtou de lutar ao longo da história. Não é por acaso que a lei 10.639/2003 representa uma grande vitória do movimento negro, uma conquista da sua luta social e simbólica. Por outro lado, a lei tem encontrado dificuldades na sua aplicação, um problema até natural diante das características dos saberes mobilizados pelos docentes expostos na seção anterior deste capítulo. Embora esteja encontrando problemas no chão da escola, o importante é que a lei vem sendo aplicada pelos professores de História.

Em linhas gerais, a proposta da lei é redimensionar a memória histórica do país dando lugar à herança histórico-cultural da população negra nas salas de aula, e assim, colaborar para alterar positivamente as relações étnico-raciais no Brasil. A lei, combinada às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, define o objeto a ser ensinado em sala de aula pelo professor, cumprindo uma função prefigurativa do saber histórico a ser trabalhado pelo professor em sala de aula. E isso por si só já representa um considerável avanço em relação a forma como o ensino de História da África era tratada na Educação Básica.

Antes da aprovação da lei, os temas de história africana eram quase que completamente negligenciados pelos currículos escolares e universitários. Na maioria das vezes, quando eram abordados nas salas de aula brasileiras, se tratavam de incitativas particulares de alguns professores. Além disso, esses temas apareciam diluídos em disciplinas mais abrangentes, sendo raros os casos de disciplinas específicas. No âmbito da pesquisa, os centros de estudo sofriam com a falta de financiamento e visibilidade para suas produções (SOUZA, 2014, p. 19). Contudo, a luta do movimento negro desembocou na aprovação da lei supracitada, e as coisas começaram a mudar, talvez não na velocidade esperada, mas ainda sim estão mudando. Nesse sentido, passou a haver um esforço para incorporar a História da África nos currículos, abrir cursos especializados na área, ampliar a produção acadêmica relacionada à temas africanos, entre outras medidas que vêm contribuindo para a mudança no quadro dos estudos e ensino de História da África.

Uma pergunta fundamental que se coloca para qualquer pesquisador da área é o porquê de se estudar a História da África. De acordo com Mônica Lima e Souza, pesquisadora com ampla experiência em ensino de História da África em todos os níveis de escolaridade, a resposta para essa questão está ligada à emergência de um novo olhar sobre a história da humanidade e do Brasil. Trata-se da necessidade de construir uma visão menos eurocêntrica da história humana, incorporando histórias de lugares esquecidos ou marginalizados pela narrativa centrada na Europa. Nessa perspectiva, segundo Souza, “reconhecer a presença africana amplia a nossa concepção de mundo e permite perceber aspectos das relações entre povos e regiões do planeta ao longo do tempo, por nós ainda pouco conhecidos e compreendidos” (2014, p. 19). Essa atitude intelectual possibilita desvelar processos sócio históricos antes negligenciados pela ausência de interesse em se estudar a história dos povos africanos.

Os laços que unem o Brasil à África são indissolúveis. Conhecer a história dos povos africanos é um caminho para conhecermos nós mesmos, tamanha a importância dessa história para a formação histórica brasileira. Contudo, sua importância não se resume ao Brasil, como muito bem sintetiza Souza, “a história da África é parte indissociável da história da humanidade, na sua expressão mais completa” (2006, p. 70). Falar da história da diversidade de povos nativos desse continente, é narrar uma longa história de intercâmbios econômicos, políticos e culturais entre africanos e as mais diversas partes do globo terrestre. Ao reintroduzir a África na história mundial, descobrimos que a Europa não é e não pode ser o umbigo do mundo. A história não é

um privilégio europeu, pois, ao contrário do que afirmara Hegel¹⁷, a África, assim como diversos outros espaços geográficos colonizados e marginalizados, tem história sim!

Desde o surgimento da humanidade, [...], as sociedades africanas foram protagonistas de grandes transformações na História. Na Antiguidade, a força e o fausto do Egito africano e sua relação no interior do continente, sobretudo com os reinos da Núbia, e, mais tarde, toda a importância da cidade de Cartago, que disputou com Roma o espaço do mar Mediterrâneo. Na costa oriental africana, as caravelas que cruzavam o Índico ligavam esse litoral ao Golfo Pérsico, à Índia e à China, além das ilhas da Indonésia, a partir do século V, aproximadamente. Um ativo comércio conectava os africanos com povos de diferentes regiões, nesse movimentado mar oriental, muito antes dali aportarem os portugueses. Na chamada Época Moderna, os africanos foram envolvidos no mais longo e intenso processo de migração forçada da história do mundo, cruzando, nos chamados navios negreiros, as novas rotas atlânticas que os europeus criaram. E, se as Américas se constituíram a partir das relações estabelecidas entre europeus, povos indígenas e africanos escravizados, da mesma forma, o mundo atlântico, como espaço de intercâmbio de mercadorias, tecnologias e ideias, teve na sua formação a participação fundamental dos nativos da África (SOUZA, 2014, p. 19)

Como é possível apreender a partir desse resumidíssimo quadro geral da história da África, o continente africano tem uma riqueza histórica impressionante, repleta de possibilidades para o ensino de História. Além disso, a História da África comporta singularidades que tornam sua história um objeto de ensino complexo e intrigante. De acordo com Wedderburn, podemos destacar o fato dos povos autóctones africanos terem sido os progenitores de todas as populações humanas do mundo. Vale lembrar também que além de berço da humanidade, a África também abrigou as primeiras civilizações agro-sedentárias e agro-burocráticas da história humana. Outra singularidade histórica desse continente seria o fato de ter sido submetido a processos de escravidão racial e tráfico humano transoceânico em grande escala, primeiro principalmente por árabes e alguns povos do Oriente Médio, do século VIII até o século XIX e, posteriormente, pelos europeus, a partir do século XV até a segunda metade do século XIX. Por fim, destacamos o problema da África ser fonte dos mais variados mitos racialistas, muitos deles produzidos pela historiografia europeia (2005, p. 138-140). Dessa forma, entendemos que tais singularidades conferem à história dos povos africanos uma importância capital para a compreensão da história mundial, assim como para explicar o fenômeno do racismo.

Do ponto de vista metodológico, é necessário tomar alguns cuidados ao se abordar a História da África. Souza (2006, p. 72-73) chama a atenção para quatro cuidados que resumimos da seguinte forma: 1) não reduzir a história ao maniqueísmo brancos maus e negros bons. A idealização pode dificultar a percepção da complexidade dos povos africanos; 2) ter

¹⁷ Para Hegel, e outros filósofos europeus de sua época, a África seria um continente desprovido de história.

atenção na adoção de esquemas simples para explicar o fenômeno do racismo, posto que se trata de um fenômeno sócio histórico complexo; 3) não restringir a história africana às manifestações culturais folclóricas. É necessário problematizar a folclorização da história africana; 4) a história africana é fundamental para explicar nossas características culturais herdadas, no entanto, deve-se tomar o cuidado para não tentar explicar toda a diversidade cultural brasileira a partir de nossos laços históricos com a África. Esses cuidados são fundamentais para não se cair numa visão estereotipada da história dos povos africanos.

Por outro lado, Wedderburn ainda ressalta que devido às singularidades da História da África, devemos adotar uma “abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração, baseada em uma dupla diacronicidade, a saber: a) diacronicidade intracontinental, e b) diacronicidade extracontinental” (2005, p. 141). Nesse sentido, é necessário estudar as inter-relações entre as diversas totalidades sociais africanas, assim como integrar a história dos povos africanos às histórias de outras regiões geográficas. Isolá-la do restante da história mundial constituiria um erro metodológico que pouco contribuiria para iluminar a história intra e extra africana.

Outro problema característico da historiografia africanista na visão de Wedderburn, que de certa forma está presente nos livros didáticos brasileiros, é a narrativa linear-factual da história africana. Esse tipo de narrativa acaba por desprezar a análise histórica complexa, e apenas reproduz a tradição griótica, um relato de enaltecimento dos grandes homens, sem problematizar as relações travadas entre as classes sociais e suas contradições. De acordo com Wedderburn (2005, p. 143), muitos acreditam que a “narrativa griótica” deve ser mantida para o ensino fundamental, já para o ensino médio, há mais ou menos um consenso sobre a necessidade de apresentar aos alunos uma história mais complexa da África. A discussão metodológica é levada adiante por este autor, na tentativa de construir uma síntese metodológica entre os principais historiadores africanos, o que sem dúvida alguma é muito interessante para a pesquisa, entretanto, não acrescenta muito mais ao que já foi dito para o ensino de história africana.

Apesar da aparente obviedade da importância de se estudar a História da África num país como o Brasil, cuja formação histórica está intimamente ligada à história e cultura africana, a empatia pelo continente africano não é natural. Pelo contrário, entre o grande público prevalece o desconhecimento e o preconceito, principalmente quando o assunto são as religiões de matriz africana. Como indica Souza, um dos principais preconceitos em relação aos africanos e afrodescendentes “é com relação às suas práticas religiosas e um suposto caráter maligno contido nestas”. Entretanto como a própria pesquisadora esclarece, este tipo de preconceito

“não resiste ao confronto com nenhum dado mais consistente de pesquisa sobre as religiões africanas e a maior parte das religiões afro-brasileiras” (2006, p. 74) Dessa forma, o ensino de História da África deve ser encarado pelo professor como uma práxis de combate aos preconceitos, estereótipos, mas, principalmente, ao racismo estrutural que sustenta esse tipo de percepção social da história e cultura africana.

Sem sombra de dúvidas, o combate ao racismo é um compromisso moral não apenas de professores de História, mas de todo cidadão comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desconstruir o modo como os jovens percebem os africanos e afrodescendentes, assim como as pessoas de origens étnicas estereotipadas pela cultura ocidental, é parte desse combate, pois no momento em que “a história de grupos excluídos e marginalizados é contada ela desafia os mitos consagrados sobre grupos dominantes e minorias, institucionalizados na cultura popular e nos currículos das escolas e universidades (BANKS, 2006, p. 17). O ato de narrar tem o poder de subverter construções sócio históricas da realidade, desde que estejamos comprometidos com a objetividade histórica e com a vontade político-ideológica de suprimir o racismo.

Contudo, não devemos alimentar a ilusão de que vamos acabar com o racismo ao incorporar a História da África e Afro-Brasileira nas aulas de história. Arriscamos dizer que a luta contra o racismo deve ser encarada como um horizonte constante da cidadania crítica, visto que se trata de uma luta cujos avanços são pequenos, lentos e sempre estão sujeitos à retrocessos. Isso ocorre porque o racismo não é uma simples ideologia. De acordo com as bases epistemológicas propostas por Wedderburn, devemos observá-lo não simplesmente como um fenômeno ideológico, mas histórico, não necessariamente europeu, cujas bases se desenvolvem desde a Antiguidade. Em resumo, estamos diante de uma estrutura que permeia todos os aspectos da vida social brasileira. Narrar a história dos povos africanos é parte da luta, uma jogada tática que promove um salto estratégico, mas infelizmente não elimina o racismo.

O problema é que na prática, apesar de ser mencionado no Projeto Político Pedagógico das escolas, aparentemente, o ensino de História da África vem sendo efetivado de forma desvinculada do saber historiográfico acadêmico, principalmente, em atividades pedagógicas preocupadas quase exclusivamente com questões axiológicas relativas ao compromisso político-ideológico dos professores com o combate ao racismo. Baseado nos resultados da pesquisa nacional *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola, na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, coordenada pela professora doutora Nilma Lino Gomes, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas

(NERA/CNPq), no período de fevereiro a dezembro de 2009, podemos fazer algumas considerações gerais sobre a efetivação do ensino de História da África na Educação Básica nas escolas selecionadas na região Sudeste.

A primeira questão que trazemos à baila, é o grau de conhecimento dos docentes e estudantes em relação a lei nas escolas selecionadas da Região Sudeste¹⁸. Nessas escolas, observa-se que a maior parte do corpo docente conhece a lei 10.639/03 e apresenta algum grau de comprometimento político-ideológico com o projeto desenvolvido na escola. Outra característica importante, é o fato da maioria dos projetos estarem vinculados às orientações das *Diretrizes*, o que demonstra um certo grau de conhecimento desse documento. Além disso, todas as seis escolas selecionadas têm introduzido a questão étnico-racial ao cotidiano escolar e na maioria das vezes combinam as atividades pedagógicas com as datas comemorativas ligadas à memória negra, principalmente o dia 20 de novembro.

Entretanto, notamos que nas descrições apresentadas pelos pesquisadores, os projetos, em termos axiológicos, apresentam uma grande preocupação em trabalhar noções como a tolerância, respeito à diferença e à diversidade, fator também apontado pelos pesquisadores Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho na análise dos resultados da mesma pesquisa referente às escolas da região Norte (2015, p. 290)¹⁹. Nesse sentido, a preocupação axiológica parece ser o elemento orientador da ação docente em sala de aula, havendo, portanto, uma secundarização ou até ausência do conteúdo historiográfico acadêmico. Dessa forma, o que fica evidente na fala dos alunos, é o aprendizado dos valores trabalhados nos projetos, o fomento de certa curiosidade em relação à história africana, mas um baixo domínio de conhecimentos históricos relacionados à África.

Uma constatação dos pesquisadores acima citados que também parece verificável nos dados apresentados nas escolas da região Sudeste, se refere ao estatuto dos conteúdos de África em relação aos conteúdos tradicionais de história. Isso se deve muito à estrutura narrativa presente nos currículos e livros didáticos, que estabelece nexos claros entre o Brasil e a Europa, e muito pouco claros entre o Brasil e a África. No entanto, diferente do que é constatado pelos

¹⁸ As escolas foram selecionadas em função dos Dados do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e dos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros sobre as escolas que incluem em seu Projeto Político Pedagógico a lei 10.639/03 ou realizem atividades regulares voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Na região Sudeste, foram selecionadas: a) Escola Municipal 31, em Belo Horizonte (MG); b) Escola Municipal 32, em Uberlândia (MG); c) Escola Municipal Agrícola 33, em Cabo Frio (RJ); d) Escola Municipal 34, em Itaguaí (RJ); e) Escola Estadual Oral e Auditiva 35, em Vila Velha (ES); d) Escola Municipal de Ensino Fundamental 36, em Campinas (SP).

¹⁹ O artigo que fizemos referência é O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da Lei 10.639/2003, publicado no livro O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado.

pesquisadores, na região Sudeste o acesso à formação continuada relacionada à educação étnico-racial parece ser mais comum²⁰. Por outro lado, baseada na natureza e nos objetivos das práticas pedagógicas realizadas nas escolas do Sudeste, essa formação parece chamar mais a atenção dos professores para as questões axiológicas vinculadas ao conteúdo de África do que para a necessidade de formação histórica dos docentes. Em ambas as regiões, o baixo domínio historiográfico de temáticas africanas parece ser uma constante entre os professores.

Portanto, podemos afirmar que o engajamento político-ideológico dos docentes contra o racismo parece ser o elemento motivador dos projetos, sendo a transformação do comportamento dos alunos, assim como da sua percepção identitária, o objetivo das atividades relacionadas à educação étnico-racial. No entanto, tais objetivos aparecem desvinculados do saber historiográfico acadêmico, o que conduz a uma falta de conhecimento histórico da história e cultura africana²¹ e, em alguns casos, à perpetuação de representações estereotipadas da África e dos africanos²², conformada na mente dos indivíduos por meios narrativos com os quais alunos e docentes interagem dentro e fora da escola.

Um entrave para efetivação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira apresentado nos dados da pesquisa foi a religião e a intolerância manifestada para com a cultura africana, como fora também constatado por Souza. O caso de uma aluna da escola municipal agrícola de Cabo Frio chama a atenção pelo esforço que a direção, docentes e até os músicos envolvidos no projeto para convencer a família a deixar a aluna participar de uma das atividades do projeto:

De acordo com uma estudante de 16 anos, cantora e compositora, por vezes a família, que é evangélica, tenta persuadi-la a não cantar ritmos africanos e não participar das atividades da escola que tratam de questões afro-brasileiras ou estão relacionadas às religiões de matriz africana. Para que ela pudesse interpretar no projeto de 2009 a canção Canto das três raças, interpretada por Clara Nunes, foi preciso muita conversa da direção, dos(as) professores(as) e dos músicos para que a mãe permitisse sua participação (2012, p. 315).

As questões axiológicas trabalhadas nas escolas, apesar da sua desvinculação do saber historiográfico acadêmico, tem conquistado bons resultados como fica evidente nas falas de professores e alunos envolvidos nos projetos. O desenvolvimento de criticidade em relação ao

²⁰ A única exceção das escolas da região Sudeste, parece ser a escola municipal de Itaguaí que não apresenta informações sobre formação continuada.

²¹ A falta de domínio de conhecimentos históricos por parte dos alunos fica subentendido na fala dos alunos principalmente da escola municipal de Cabo frio (2012, p. 315) e da escola estadual oral e auditiva de Vila Velha (2012, p. 319-320).

²² Essa percepção estereotipada do continente africano fica evidente na fala dos alunos da escola municipal de Belo Horizonte (2012, p. 302-303).

racismo, a mudança de comportamento, a elevação da autoestima dos alunos negros, o aprendizado de condutas tolerantes, a positivação da identidade negra etc. são importantes resultados das práticas pedagógicas relacionadas à implementação da lei 10.639/03 na Educação Básica. Contudo, tais práticas têm se demonstrado pouco efetivas na desconstrução de estereótipos relacionados à África e aos africanos, assim como no aprendizado de saberes históricos relacionados à história e cultura africana.

Além da discussão acima proposta, é necessário também destacar, como faz a pesquisadora Lorene dos Santos, que ao promover a positivação da identidade negra, o professor pode cair na armadilha de adotar uma interpretação histórica idealizada, que despreza a problematização, excluindo elementos sócio históricos como as hierarquias e os conflitos sociais no interior das sociedades africanas. Ao analisar o relato de uma professora, a pesquisadora identifica na narrativa da docente algumas evidências que apontam para a difusão da corrente da superioridade africana, que segundo o historiador guineense Carlos Lopes (1995), apresenta uma África pré-colonial idealizada, mítica, na qual inexistem lutas de classe ou de poder (2013, p. 81). Mais uma vez, a ausência de formação continuada que fortaleça a formação histórica dos docentes, parece ser o grande desafio do ensino de história da África nos próximos anos.

No que concerne às narrativas construídas pelo currículo e livros didáticos acerca de história da África, especificamente ao que chamaremos aqui de África Medieval²³, apresentaremos uma breve descrição da configuração que costumamos encontrar nesses meios narrativos que exercem grande influência na delimitação do objeto a ser ensinado em história da África pelo professor. Dessa forma, esperamos apresentar um panorama geral do modo como a África Medieval é narrada no espaço escolar.

De modo geral, a História da África carece de maior atenção tanto nos livros didáticos quanto nos currículos escolares, sobretudo em tempos não vinculados ao passado escravista ou à descolonização africana. Em entrevista concedida em 2014 à revista História Viva, o africanista Alberto da Costa e Silva foi enfático ao ser perguntado sobre sua avaliação da eficácia da lei 10.639/2003: “Algumas situações me preocupam. Cito, em particular, a questão dos livros didáticos. Vejo coisas absurdas, textos que desinformam, que apresentam erros gravíssimos”²⁴. Apesar da obrigatoriedade do ensino de História da África e do esforço em se

²³ Na ausência de uma periodização que consiga traduzir o conjunto de sociedades pré-capitalistas que se desenvolveram no Magreb e às margens do Mediterrâneo e do Saara, escolhemos manter a periodização baseada no modelo quadripartite, até como uma forma de tornar mais inteligível para o leitor, o objeto a ser descrito.

²⁴ <Www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/a_historia_da_africa_e_vista_com_preconceito.html> Acesso em 16 jul. 2015.

adequar à lei, a qualidade do material didático disponibilizado pelo mercado editorial brasileiro não é adequada, pois além de erros e imprecisões, suas páginas também estão recheadas de preconceitos e mistificações sobre o continente africano e seus povos²⁵.

Nos capítulos dedicados à África, é possível perceber que os manuais do 7º ano do ensino fundamental²⁶, por exemplo, dedicam muito pouco espaço à história africana, conseqüentemente, um número de páginas ainda mais limitado para as sociedades africanas que se desenvolveram no período correspondente à Idade Média europeia. Às vezes, os livros didáticos trazem capítulos específicos sobre a História da África, dedicando uma parte para tratar do que poderíamos chamar de África Medieval. Já outros, trabalham esse período em capítulos que retratam a história de alguns povos fora da Europa. Geralmente, nesses capítulos são expostos textos que tratam dos Reinos de Gana, Mali, Ifé, Benin, Songai e Congo, além de mencionar em textos breves as cidades de Tombuctu, Gao e Djenne. Contudo, as formações sociais africanas desse período são abordadas de forma muito superficial, constituindo uma espécie de resumo de suas principais características.

Além disso, praticamente nenhum dos conceitos utilizados nesses capítulos para designar os Estados Africanos e os núcleos de poder centralizados são problematizados, o que leva a uma dificuldade de alunos e professores perceberem as especificidades das formações sociais africanas. Por exemplo, não se questiona os conceitos de Reino ou Império para caracterizar as sociedades africanas medievais, da mesma forma que pouca explicação é dada sobre as relações de fidelidade estabelecidas entre os governantes das sociedades sahelianas e seus súditos, deixando em aberto as suas especificidades em relação à vassalagem estabelecida entre os membros da aristocracia na cristandade medieval. Enfim, as informações fornecidas sobre as sociedades africanas são vagas e pouco críticas, impossibilitando assim uma visão tanto das especificidades entre essas sociedades quanto em relação à sociedade medieval europeia.

²⁵ Uma análise sucinta sobre África Antiga nos livros didáticos é feita pelo historiador Anderson Oliva no artigo Uma história esquecida: a abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005). Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/2601>> Acessado em 15 jul. 2015.

²⁶ Os livros didáticos tomados como referência aqui foram os manuais História, Sociedade e Cidadania; Projeto Radix; e Projeto Araribá, voltados para o 7º ano do ensino fundamental. No primeiro manual, o conteúdo de História da África é apresentado no 4º capítulo da primeira unidade do livro como um dos capítulos que tratam das sociedades não europeias durante a Idade Média. Já o Projeto Radix, apresenta o conteúdo de História da África no 6º capítulo do 4º módulo, logo após o capítulo dedicado à expansão marítima. Por fim, no Projeto Araribá, a história africana aparece na 2ª unidade do livro, junto com a história árabe, como parte do mundo além da Europa. Vale ressaltar que em todos eles, o conteúdo de História da África é apresentado como anexo, isto é, um complemento da história da Europa, sendo estabelecida pouca ou nenhuma relação entre o conteúdo tradicional de História Medieval e o conteúdo de África Medieval (mundo islâmico e sociedades africanas sahelianas). Em suma, a estrutura narrativa baseada na representação de tempo histórico iluminista permanece inalterada nesses três livros didáticos.

Apesar dos problemas colocados acima, é necessário perceber que o conteúdo trabalhado pelos livros didáticos, apesar de carecerem de maior aprofundamento nos saberes historiográficos relativos à temática africana, em geral, cumprem a relação de conteúdos de África Medieval propostos pelas *Diretrizes*. Além disso, tratam-se de livros aprovados pela avaliação do PNLD e, portanto, aos olhos dos avaliadores, atendem as demandas colocadas para o ensino de História da África na Educação Básica. O mesmo não pode ser dito sobre o Currículo Mínimo adotado no estado do Rio de Janeiro. Os conteúdos do segundo segmento do ensino fundamental de África deste documento se limitam a três momentos históricos muito específicos: o encontro entre europeus e africanos proporcionado pela expansão marítima, a África no contexto imperialista no século XIX e o processo de descolonização africano.

Contudo, e de fato, a civilização egípcia também é mencionada no currículo, mas sua associação à Mesopotâmia indica que ela é proposta pelos elaboradores como um conteúdo associado ao Oriente Próximo e não ao continente africano. Da mesma forma, a Pré-história é proposta para ser trabalhada no primeiro bimestre do 6º ano, entretanto, nenhuma referência é feita à África. O trabalho com esses temas na perspectiva da história africana acaba ficando sob a responsabilidade do professor, que em função dos diversos problemas apresentados, associados aos saberes mobilizados para preparar seu plano de curso e suas aulas e as difíceis condições para sua atuação profissional, tende a não incorporar tal perspectiva em seu trabalho.

Tendo em vista a ausência da África Medieval na proposta curricular e o fato do documento orientar uma seleção mínima de conteúdos indispensáveis para a educação dos alunos da rede, subentendemos que os temas relacionados ao período não são considerados relevantes para a formação histórica dos alunos. Isso significa que o currículo não considera a orientação fornecida pelas *Diretrizes* a respeito dos conteúdos de África Medieval que devem ser trabalhados na Educação Básica. Mais uma vez, o trabalho com esse tema fica a cargo do professor, que muitas vezes não o executa, ou quando o tenta fazer, não apresenta domínio historiográfico suficiente para efetivar o trabalho com a devida qualidade.

Diante do exposto, acreditamos que o trabalho com história e cultura africana na Educação Básica é incompatível com a estrutura narrativa tradicional que organiza os currículos e livros didáticos, assim como o plano de curso dos professores. Como é possível perceber, tal estrutura possibilita a anexação das temáticas africanas, mas dificulta bastante a integração dos conteúdos, pois conserva um estatuto superior para os conteúdos tradicionais. Isso não significa que seja necessário abolir todo tipo de periodização e não apresentar uma seleção de conteúdos que defina o objeto a ser ensinado em sala de aula. Por outro lado, parece evidente a necessidade de uma estrutura narrativa que possibilite realmente integrar a história da África ao restante da

história do mundo, sem idealizações ou mitificações, mas com o mesmo estatuto que conteúdos considerados tradicionais. É preciso, portanto, descolonizar a história ensinada, repensando o modo de narrar os períodos tradicionais da história mundial.

1.5 O ensino de História Medieval no espaço escolar: a Idade Média narrada em sala de aula

Os estudos medievais no Brasil avançaram bastante desde o final da década de 1980. Até então, o medievalismo brasileiro contava com poucos especialistas na área, quase não existiam obras especializadas traduzidas para o português ou periódicos nacionais sobre o medievo, praticamente inexisteriam grupos de pesquisas, o diálogo com pesquisadores de outras nacionalidades era quase impossível para a maioria e a ausência de eventos acadêmicos específicos era a regra (SILVA, 2013, p. 2-3). No entanto, a década de 1990 assiste a um grande crescimento do medievalismo brasileiro. Vários exemplos poderiam ser utilizados aqui para ilustrar essa ascensão, desde a proliferação de grupos de pesquisa e associações até o aumento das pesquisas e produção historiográfica sobre o medievo de autores brasileiros.

No entanto, o sucesso do medievo não se restringe ao público universitário. Fora desse espaço, o medievalismo presente na cultura de massa também encantava o grande público brasileiro. Filmes, desenhos animados, seriados de televisão, jogos eletrônicos, jogos de tabuleiro, romances, histórias em quadrinhos, entre outros produtos culturais ambientados na Idade Média faziam grande sucesso. Não por acaso, até os dias de hoje, a Idade Média permanece sendo uma temporalidade histórica lucrativa para a indústria do entretenimento. Basta observarmos fenômenos culturais como a adaptação para o cinema das obras do escritor J. R. R. Tolkien ou o seriado *Game of Thrones*, que se tornou uma febre mundial. Poderíamos citar inúmeros outros exemplos, mas este não é o nosso objetivo. Essa impressionante expansão do medievalismo talvez seja um importante indício do porquê o medievo é um período que desperta encantamento, interesse e algum tipo de curiosidade na maioria dos alunos da Educação Básica.

Apesar do interesse do público brasileiro pelo medievo, ainda existe muito preconceito e resistência a esse período histórico no Brasil. Entre professores universitários ou da Educação Básica é relativamente comum encontrar vozes críticas ao ensino de História Medieval. Muitos professores desvalorizam o medievo como objeto de ensino por acreditar que a prioridade deve ser dada à história nacional, pois a função da História seria formar o cidadão crítico. Nessa perspectiva o que importa é o estudo da História do Brasil (COSTA, 2003, p. 355-356). Desde

o século XIX, o argumento fundamental para o ensino de História tem sido esse. Se olharmos rapidamente para a história do ensino dessa disciplina, veremos que a formação do cidadão, nem sempre crítico, é colocada como a função social do ensino de História. Entretanto, será que o ensino de Idade Média não contribui em nada para uma formação histórica cidadã?

Na década de 1980, muito se discutia sobre a necessidade de privilegiar a história nacional e local. Existia até mesmo a ideia de excluir a Antiguidade e a Idade Média dos currículos universitários e escolares. Em contraposição à eliminação do Medievalismo dos currículos, o medievalista Hilário Franco Junior, em artigo publicado em 1987, apresenta uma bela argumentação contrária a justificativa de contemplar períodos históricos mais próximos da realidade brasileira, que no fundo, se baseiam no argumento apresentado acima. Segundo o medievalista,

A justificativa, afirmava-se, era dar maior atenção aos períodos históricos mais diretamente ligados à compreensão da atual realidade brasileira. Como se fosse possível analisar adequadamente uma construção histórica sem considerar suas fundações. De fato, o presente só pode ser compreendido a partir do estudo do passado, mas este deve ser visto no seu todo, pois levar em consideração apenas uma parcela dele, é arriscar-se a facilmente atingir conclusões frágeis (FRANCO JR, 1987, p. 169)

Nesse sentido, nem sempre conseguimos explicar historicamente o presente a partir de um passado próximo. Muitas vezes é necessário buscar respostas em temporalidades que aparentemente pouco tenham a oferecer ao presente. Como afirma o historiador Pedro Paulo Funari (2004) referindo-se a Antiguidade, em especial a clássica, “o ensino de História Antiga é capital para a formação de uma cidadania crítica”. Poderíamos igualmente aplicar essa frase à Idade Média, pois o presente brasileiro mantém laços indissolúveis com o passado medieval. Além disso, o medievalismo coloca a possibilidade de tomar contato com uma alteridade que nos informa não só a respeito do outro, mas também de quem nós somos. De acordo com o medievalista Ricardo da Costa, (2003, p. 357), “só quando compreendemos o que é muito diferente da nossa cultura podemos repensar a nossa própria identidade”.

Como deve ter ficado claro, certamente o ensino de história medieval tem sua importância, inclusive na formação histórica do chamado cidadão crítico, mas esse não tem sido o foco de discussão dos pesquisadores dessa área. Na realidade, a bibliografia brasileira sobre o tema é bastante escassa. Geralmente, as reflexões são bastante pontuais, abundando pesquisas sobre as representações da Idade Média no espaço escolar, em especial nos livros didáticos. Essas pesquisas costumam girar em torno da análise de conteúdo dos livros didáticos, destacando principalmente as imagens veiculadas sobre o medievalismo no espaço escolar ou na

cultura de massa. Contudo, nos restringiremos às reflexões dos dois principais expoentes do ensino de História Medieval, isto é, os pesquisadores José Rivair Macedo e Nilton Mullet Pereira.

De maneira geral, e um tanto genérica, podemos afirmar que a maioria das pesquisas sobre as representações do medievo nos livros didáticos apontam diversos equívocos veiculados por esses materiais em relação aos avanços da historiografia medievalística. Geralmente, a Idade Média é representada como tempo de obscurantismo e estagnação. Para além da constatação das imagens do medievo veiculadas nos livros didáticos, duas reflexões de Nilton Pereira chamam a atenção. A primeira está associada as estratégias discursivas utilizadas pelos materiais didáticos para a construção da narrativa sobre a Idade Média. Já a segunda, se refere às implicações do etnocentrismo no ensino de História Medieval.

Pereira pesquisa o ensino de História e a medievalidade, utilizando o instrumental teórico-metodológico oferecido por Michel Foucault. Ele trabalha os modos de olhar a civilização medieval produzidos no ensino de História a partir da análise de publicações didáticas. Através do “dispositivo de medievalidade”, Pereira vai além da mera constatação das representações da Idade Média nos livros didáticos e tenta examinar o conjunto de estratégias discursivas que estão na base dessas representações. A constituição histórica do dispositivo começa a ser plasmada no Renascimento e, a partir do século XVII, passa a ser aprimorado pelo iluminismo. Começa a se construir então a ideia de uma Idade Média obscura, tenebrosa, estereotipada, negativa, sendo esse dispositivo atualizado nos livros didáticos contemporâneos, sedimentando a hegemonia desse modo de olhar o passado medieval na cultura escolar.

O dispositivo seria “um determinado conjunto de formas de dizer e de fazer, circunscritas em uma época e espaço definidos, numa dada sociedade. Esse conjunto [...] estabelece o que pode ser dito e o que pode ser pensado” (PEREIRA; GIACOMONI, 2008, p.23). Nesse sentido, o livro didático constituiria um dispositivo discursivo que orienta, ou melhor, regula o modo como vemos o mundo e nós mesmos, levando os indivíduos a construir uma verdade sobre si mesmos e o mundo. Segundo a análise de Pereira, os livros didáticos apresentam duas práticas discursivas complementares estabelecidas pelo dispositivo de medievalidade: o contraste e a generalização.

A primeira diz respeito à estratégia discursiva que constrói a autoimagem contemporânea a partir do contraste com um Outro estranho, estrangeiro e ameaçador, mas principalmente, “um Outro que é moral e racionalmente inferior” (PEREIRA; GIACOMONI, 2008, p.82). É assim que renascentistas e iluministas constroem a imagem da convenção

cronológica nomeada de Idade Média, rebaixando o passado medieval em relação as suas respectivas épocas. Essa estratégia, ainda bastante usada nos livros didáticos, teria contribuído para a construção de um medievo obscuro no interior da cultura escolar, ignorando, principalmente, o desenvolvimento intelectual e cultural do período.

A outra constitui uma estratégia comum do ensino de História, baseada na suposta incapacidade dos alunos em compreender uma história conflituosa e contraditória. Dessa forma, constrói-se uma narrativa esquemática e generalizante, sempre coerente e lógica, em resumo, de fácil compreensão ou talvez memorização. Um exemplo utilizado por Pereira é o estudo do feudalismo proposto pelas publicações didáticas. Muitas vezes, esse conceito é confundido com a Idade Média, sendo o estudo do período resumido à ascensão, desenvolvimento e fim do sistema feudal, como se nos quatro cantos da Europa tivesse se desenvolvido de maneira homogênea o mesmo sistema. A partir dessa estratégia, se produz sempre uma história unilinear, que necessariamente elimina outras histórias possíveis, cujo narrativa pode colocar em risco a lógica linear e evolutiva do esquema proposto.

Uma outra reflexão de Pereira, que é um desdobramento da primeira e tem grande relevância para o ensino de História Medieval, assim como para o ensino de histórias marginalizadas pela tradição histórica eurocêntrica, é a questão do modo etnocêntrico de olhar o Outro. O dispositivo de medievalidade é, em outros termos, um mecanismo etnocêntrico de interpretar a alteridade e conseqüentemente afirmar a superioridade da cultura de quem observa. Não por acaso, os europeus modernos usaram “toda a sorte de metáforas medievalísticas para marcar a identidade dos povos conquistados”. De acordo com Le Goff:

os africanos perpetuavam de maneira imemorial os primitivos. Os árabes e os asiáticos, por sua vez, descobrem-se aplicando todo tipo de metáfora medievalística, especialmente o vocabulário da cavalaria e da feudalidade. Colonizando esses primitivos e esses feudais, nós lhes demos as Luzes e os acordamos de seu longo sono medieval. (LE GOFF *apud* PEREIRA & GIACOMONI 2008, p. 105)²⁷.

Nesse sentido, o dispositivo de medievalidade estaria indissolúvelmente ligado à interpretação eurocêntrica da histórica consolidada pela Europa Ilustrada. Ao invés de estudar a história medieval e as histórias dos povos colonizados pelos europeus tomando como referência a história europeia, deveríamos estudá-las de forma a nos permitir aprender com as experiências de homens e mulheres desses diferentes tempos e culturas, e quem sabe, orientar

²⁷ Los africanos perpetuarán a los primitivos de un modo inmemorial. Los árabes y los asiáticos, por su parte, ven como les aplican toda clase de metáforas medievales, sobre todo el vocabulário de la caballería y el feudalismo. Al colonizar a esos primitivos y a esos feudales, les aportamos la ilustración y les sacamos de su largo sueño medieval. (LE GOFF *apud* PEREIRA & GIACOMONI 2008, p. 105).

os homens e mulheres do presente a construir novas respostas e conceitos para os problemas contemporâneos. Tomar a Europa ou até mesmo o nosso lugar de fala, o Brasil, como referência interpretativa da história de outros povos estranhos para nós, seria uma mera construção etnocêntrica de significado para o passado.

Num sentido complementar, as reflexões de José Rivair Macedo apontam para a necessidade de repensar a Idade Média ensinada nas escolas brasileiras. Suas reflexões nos ajudam a pensar principalmente o que ensinar de História Medieval. Para Macedo, é necessário descolonizar a Idade Média ensinada na Educação Básica, isto é, reconhecer identidades deixadas em segundo plano por nós (2007, p. 115). Assim, sua proposta de conteúdo subverte o medieval concentrado no centro da Europa e coloca a possibilidade de explorar o que seria mais significativo para o aluno brasileiro, o estudo da formação histórica ibérica, posto que pertencemos ao conjunto cultural ibero-americano. De acordo com o autor, isso poderia contribuir para a compreensão das características da colonização ibérica no continente americano e a formação de identidades coletivas tanto na América Latina quanto no Brasil, o que estaria de acordo com o PCN de História.

Além disso, Macedo também traz uma preocupação didática com a forma como a Idade Média é ensinada em sala de aula. Não basta apenas repensar o conteúdo lecionado, é preciso também repensar a própria linguagem do ensino de História Medieval. As sociedades medievais eram formadas por massas populacionais cuja grande maioria era analfabeta. Alguns chegam a caracterizar a “civilização medieval” como uma “civilização dos gestos” ou da palavra e da voz (2007, p. 118). A questão colocada por Macedo é: por que insistimos em nos aproximar do universo medieval prioritariamente por fontes escritas? Para este historiador, um caminho interessante para o ensino de Idade Média seria explorar em sala de aula outras formas de comunicação, como a imagem e a oralidade.

Portanto, a Idade Média poderia ser trabalhada em sala de aula com auxílio de imagens de pinturas, esculturas e arquitetura, explorando-as não apenas como recurso de ensino, mas também como linguagem para os alunos produzirem conhecimento acerca do medieval. Esse recurso poderia ser utilizado para mostrar a função didática que as imagens assumiam na Idade Média. Outra possibilidade seria trabalhar com a literatura medieval em sala de aula, que em sua raiz tinha origem na oralidade. Um exemplo citado por Macedo seria o trabalho com a fábula *O Livro das bestas* de Raimundo Lúlio (1312-1316) como ponto de entrada para tratar dos problemas da sociedade medieval, posto que se trata de uma alegoria sobre àquela sociedade. Enfim, essas seriam as reflexões mais inovadoras acerca do ensino de História Medieval na Educação Básica.

Já a narrativa histórica escolar da Idade Média, como destacado por Pereira, está fortemente marcada pelo etnocentrismo europeu. Seja nas propostas curriculares ou nos livros didáticos, a sociedade medieval tem sua trama tecida a partir do ponto de vista do europeu, dando especial atenção à região central da Europa. Embora os laços coloniais com Portugal tenham sido rompidos no século XIX, a história ensinada nas escolas permanece colonizada, ainda bastante insensível às demandas colocadas pelos movimentos sociais. Nesse contexto, a Idade Média consegue ser um conteúdo mais significativo para o aluno europeu do que para os estudantes do lado de cá do Atlântico. Na esteira da reflexão do medievalista José Rivair Macedo, está colocada a necessidade de descolonizar o ensino de História Medieval no Brasil (MACEDO, 2007, p. 114-117), pois pensamos que só assim este conteúdo conseguirá oferecer respostas aos desafios colocados pela sociedade brasileira.

Entretanto, descolonizar não significa simplesmente eliminar temporalidades tradicionais do ensino de História. O ato de descolonizar pressupõe o reconhecimento de identidades marginalizadas, sem necessariamente marginalizar as identidades privilegiadas. Não se trata, portanto, de virar de ponta cabeça a história que ensinamos, mas redimensioná-la ao incorporar saberes antes excluídos, de acordo com os interesses socioculturais brasileiros. No limite, apontamos para a necessidade de repensar a estrutura narrativa da história geral trabalhada em sala de aula, possibilitando articular tempos e espaços atualmente compartimentados.

A construção do termo Idade Média remonta à Itália renascentista. O bispo Giovanni Andréa, em 1469, parece ter sido o primeiro a utilizar *media tempestas* para se referir à temporalidade que hoje reconhecemos como o medieval. Como esclarece Pereira e Giacomoni, o termo é utilizado para designar o “interregno de tempo de obscurantismo, no qual predominaram os valores da Igreja Católica, o misticismo, a crueldade da guerra, a fome e a peste” (2008, p. 28). Trata-se, portanto, de um tempo colocado entre dois períodos de esplendor cultural, a Antiguidade e a Modernidade. Assim, constrói-se uma divisão tripartite da história da humanidade: o Antigo, o Médio e o Moderno.

Ainda seguindo as reflexões dos pesquisadores, os renascentistas se utilizaram do critério filológico para justificar a oposição entre o renascimento e o obscurantismo. “Os renascentistas, como assim se chamavam, pretendiam retornar às fontes da Antiguidade Clássica com o objetivo de ressuscitar o latim antigo” (2008, p. 29). Representaria, pois, um retorno à pureza das fontes clássica, sem as interferências do medieval. O trabalho dos humanistas seria o de limpar as impurezas perpetradas pelo obscurantismo medieval às fontes originais. Enfim, a Idade Média seria então o tempo do meio, o período de retrocesso cultural

que separa o Renascimento - termo popularizado por Giorgio Vasari no século XVI – da Antiguidade Clássica.

Na realidade, o que entendemos por Idade Média é um conjunto de representações e imagens em perpétuo movimento que, a partir de Petrarca e os humanistas italianos do século XIV, foi construído como um tempo de obscurantismo, discurso esse reproduzido e reforçado pelos iluministas. Posteriormente, no século XIX, o passado medieval é tratado pela crítica romântica à sociedade industrial como uma espécie de paraíso perdido, uma Idade de ouro repleta de figuras nobres e valores esquecidos. Entretanto, os estudos historiográficos do século XX, principalmente os da terceira geração da Escola dos *Annales*, tentaram redimensionar o período medieval, denunciando os discursos obscurantistas e românticos, e produzindo uma narrativa metodologicamente controlada sobre o período, fruto do avanço da História enquanto ciência. A introdução de novos temas e abordagens nos estudos medievais contribuíram para dar uma nova roupagem a este período.

A chamada terceira geração dos *Annales*, com medievalistas de extrema importância como Jacques Le Goff e Georges Duby, será a grande responsável pela exploração do campo das mentalidades e a ampliação dos temas historiográficos, como as representações sociais, o amor, o casamento e a infância, entre tantos outros. Tais temas foram estudados à luz dos novos tipos de fontes, conferindo novo caráter à sociedade medieval e às heranças por ela deixadas à sociedade ocidental contemporânea. Aspectos referentes à Idade Média, como a superação do escravismo, o desenvolvimento de novas formas de conhecimento intelectual (a escolástica), as tentativas de contenção da violência (Paz de Deus), etc, receberam especial atenção por parte dos historiadores que redimensionaram o período medieval, antes concebido como um longo período de letargia e de obscurantismo (COSER, 2010, p. 170)

A Idade Média herdada pela contemporaneidade, apesar do evidente avanço da historiografia medievalista no século XX, continua oscilando entre as trevas e a fantasia, em um eterno movimento pendular. Nesse sentido, esse período histórico é constantemente reinventado, seja em livros didáticos, currículos escolares, filmes, romances ou histórias em quadrinhos, o passado medieval é evocado de diversas maneiras para os mais variados fins. É no espaço escolar que todas essas narrativas se encontram. A Idade Média no interior da cultura escolar, deve ser entendida como um entrelaçamento de discursos, cuja origem remete tanto à História acadêmica quanto à memória coletiva. Nesse sentido,

o que chamamos de cultura escolar é um emaranhado bastante complexo de discursos que buscam espaço, desde os relatos acadêmicos, passando pelos livros didáticos até os modelos cristalizados pela memória coletiva (PEREIRA, 2009, p. 122).

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem de história medieval na escola é construído com base não apenas na historiografia, mas também nas representações, muitas vezes estereotipadas, que circulam pela cultura de massa, assim como pelas narrativas histórico-escolares (currículo oficial e livros didáticos) que influenciam o discurso do professor em sala de aula e, conseqüentemente, os saberes históricos construídos no espaço escolar. Levando em consideração as narrativas dos livros didáticos e currículos escolares do segundo segmento do ensino fundamental, é possível perceber a ressonância que o discurso iluminista encontra ainda hoje, pois apesar dos avanços nas publicações didáticas quanto à revalorização do período medieval, o obscurantismo ainda reina.

Essa revalorização da Idade Média que ocorre aos poucos nas escolas e nas publicações didáticas de História, entretanto, não é ainda o suficiente para redefinir o jogo de forças no interior do que chamamos de Dispositivo de Medievalidade (PEREIRA & GIACOMINI, 2008) [...]. Ou seja, a Idade Média da cultura escolar, apesar de todos os avanços no campo do currículo, do pensamento educacional e da historiografia contemporânea, continua a desenhar uma história centrada no olhar iluminista sobre ela. Ainda hoje, no ensino de História, a “missão civilizadora” do Europeu moderno e iluminista parece dar o tom ao olhar que construímos sobre o medieval (PEREIRA, 2009 p. 123).

A generalização é uma estratégia discursiva comumente utilizada por autores de livros didáticos e formuladores de propostas curriculares na transposição do conhecimento histórico acadêmico para a escola. Aparentemente, trata-se de uma maneira de oferecer um olhar globalizante do período estudado. No entanto, homogeneiza a narrativa histórica de tal jeito que restringe o olhar do aluno e do professor apenas aos aspectos gerais do período. “A escola, assim, não ensina ao estudante apurar o olhar para ver o específico, a diferença, o contraste” (*Ibid*, p. 124).

Nessa perspectiva, a variedade de formações sociais da cristandade medieval se reduz ao estudo de um modelo bem específico, apesar dessa especificidade ser pouco esclarecida nos capítulos dedicados ao período. Estamos falando do modelo de sociedade medieval francesa, utilizado como uma generalização da sociedade medieval europeia. Dessa forma, os capítulos de História Medieval adotam a França como o fio condutor de sua narrativa, colocando o restante da Europa como coadjuvante. O Leste Europeu, a Escandinávia e a Península Ibérica são omitidas ou marginalizadas nessas narrativas²⁸.

Além disso, pouca ou nenhuma atenção é dispensada ao estudo das sociedades que teriam se desenvolvido no mesmo período fora da Europa. E mesmo quando as publicações didáticas

²⁸ Essa constatação é feita por Lima no artigo Representações da Península Ibérica Medieval nos Livros Didáticos: descompassos entre a escola e a academia? e também por Macedo no texto referido anteriormente.

trazem capítulos específicos sobre essas sociedades, elas são apresentadas superficialmente, sempre utilizando os referenciais teóricos característicos da análise da história medieval europeia. Isso implica reconhecer que o medievo é apresentado numa perspectiva eurocêntrica, sem haver a preocupação de estabelecer relações entre as diferentes sociedades que se desenvolveram pelo mundo durante a Idade Média.

As discussões aqui apresentadas sobre ensino de História Medieval e História da África são atravessadas pela emergência de repensar a concepção eurocêntrica de história que permeia a cultura escolar. A preocupação central parece ser a desconstrução de estereótipos e preconceitos, apresentando outras histórias possíveis, que estão em dissonância com a história única baseada na perspectiva da Europa Ilustrada. Talvez já tenha passado da hora de rebelarmo-nos contra a história única forjada pela cultura europeia ocidental sobre tempos e lugares considerados inferiores pelo etnocentrismo europeu. Nesse sentido, a clássica reflexão de Edward Said sobre o modo como o Ocidente enxerga o Oriente permanece extremamente atual.

Na perspectiva de Said, o Orientalismo seria um conjunto de saberes de diversos tipos sobre o Oriente, imaginando-o como um espaço geográfico exótico, misterioso e, principalmente, inferior à civilização ocidental. Trata-se de uma construção histórica humana, baseada nas relações de poder entre o Ocidente e o Oriente, que “filtra” na consciência dos povos ocidentais o oriental (2007, p. 31-34).²⁹ Qualquer semelhança com a representação dos bárbaros medievais não é mera coincidência, posto que o discurso colonialista que identifica o não-europeu do século XIX, como selvagem, “metade demônio, metade criança”³⁰, é de certa forma muito similar ao modo como a cultura histórica europeia representou o homem medieval, em especial os turbulentos homens dos séculos X e XI. Como escreveu certa vez o medievalista Dominique Barthélemy:

Subjaz a todos os livros modernos o vigoroso paradigma de um período feudal inteiramente entregue a senhores castelões independentes e, por consequência, à violência social. Ele representa, em nossa história, o caos inicial, a selvageria cujo reflexo precede e justifica, como na mitologia de um povo “primitivo”, suas instituições atuais. O ano 1000 é o ano zero da França, momento de todos os males, cuja supressão demandará, em seguida, a enérgica ação da Igreja e dos reis (2006, p. 467).

²⁹ Ver SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

³⁰ Rudyard Kipling (1865-1936) expressa essa representação dos povos a serem colonizados no seu poema *O fardo do homem branco*.

A infância selvagem da Europa construída a partir da tradição iluminista é transposta para outros espaços geográficos. Talvez o Orientalismo tenha muito mais coisas em comum com o dispositivo de medievalidade do que imaginamos. Outro ponto de diálogo entre esses discursos é o fato de ambos terem contribuído para a formação da identidade europeia. Como o próprio Said coloca, “o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, ideia, personalidade, experiência contrastantes”, muito parecido com o contraste estabelecido pelos renascentistas e iluministas em relação ao período denominado Idade Média. Said continua, “Mas nada nesse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura *material* europeia. O Orientalismo expressa e representa essa parte em termos culturais e mesmo ideológicos” (2007, p. 28). Não poderíamos dizer o mesmo do dispositivo de medievalidade?

E enquanto aos discursos construídos sobre a África? Não crescemos numa atmosfera cultural cuja tradição racista sobre este continente conserva o que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie chama de história única? Os povos africanos são representados pelos ocidentais de forma pejorativa desde a Antiguidade. O relato de Heródoto é emblemático a esse respeito:

Esses garamantes saem com seus carros de quatro cavalos à caça de trogloditas etíopes, pois os trogloditas etíopes são os corredores mais rápidos sobre os quais já ouvimos contar histórias. Esses trogloditas se alimentam de serpentes, de lagartos e de répteis do mesmo gênero; eles não falam uma linguagem parecida com qualquer outra, e emitem gritos agudos como os dos morcegos (HERÓDOTO *apud* OLIVA, 2005, p. 95).

A imagem pintada pelos medievais também é negativa, ao representar os povos africanos como os descendentes amaldiçoados de Cam, filho de Noé. A cor negra da pele de vários povos africanos seria associada à forças demoníacas ou ao próprio Diabo. Da mesma forma, as condições climáticas do continente africano seriam relacionadas à deformação física e moral dos povos. As representações pejorativas se intensificam durante o longo período de exploração econômica que começa a se estabelecer com o tráfico de escravos transatlântico. No século XIX, o imperialismo europeu consolida a imagem de uma África inferior, sem civilização, sem história. Esse tipo de representação que usurpa a história africana, orienta uma percepção negativa da África, sempre associada à doença, à fome e às guerras. Essa é a história única que as pessoas geralmente conhecem sobre a rica herança histórica e cultural africana.

Ao sermos educados nessa cultura histórica, essas histórias únicas sobre os outros passam a ser nossas. Aos poucos, o senso comum as absorve e define a percepção desses

múltiplos outros que habitam o planeta, conformando o nosso eu. Alçados a uma posição de superioridade, o racismo torna-se uma coisa natural, pois finalmente estamos acostumados a desumanizar o outro. Num momento em que se fala tanto de diversidade, é tarefa do historiador/professor, baseado no seu instrumental teórico metodológico, narrar outras histórias possíveis e, assim, quem sabe, construir outros modos de interpretar as alteridades e identidades no tempo e espaço. É nessa perspectiva que esse trabalho pretende buscar na História Conectada, os recursos teórico-metodológicos para elaborar um caderno de atividades que teça conexões entre a África do Norte e a Península Ibérica a partir da expansão muçulmana (séc. VII-XI), numa estrutura narrativa que em certa medida subverta a tradição disciplinar.

No próximo capítulo, desenvolveremos o conceito de histórias conectadas no contexto de construção do campo da História Comparada, destacando suas potencialidades para o ensino de História. Em seguida, concederemos atenção ao problema da narrativa sobre a expansão muçulmana construída nos livros didáticos e seus problemas interpretativos. Além disso, teceremos uma breve, porém fundamental discussão sobre o Orientalismo, principalmente, no sentido de campo acadêmico especializado nos estudos do Oriente, dialogando com os temas de história medieval e expansão islâmica. Por fim, destacaremos algumas fontes e abordagens temáticas que nos interessam.

2. A HISTÓRIA CONECTADA E O ENSINO DE HISTÓRIA: TECENDO CONEXÕES ENTRE A EUROPA E A ÁFRICA MEDIEVAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Diante de realidades que convém estudar a partir de múltiplas escalas, o historiador tem de se converter em uma espécie de electricista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais desligaram ou esconderam, bloqueando as suas respectivas fronteiras.

(GRUZINKI, 2001, p. 176)

2.1. O campo da História Comparada: história e perspectivas

Em 1928, Marc Bloch publicou seu famoso artigo *Pour une histoire comparée des sociétés européennes*, considerado até hoje uma importante referência teórica para aqueles que se aventuram no campo da História Comparada. Bloch não foi o primeiro historiador a se valer do comparatismo como instrumento de análise histórica, mas foi pioneiro ao sistematizá-lo como método. Apesar de podermos afirmar, na esteira de Paul Veyne, que escrever e ensinar história implica fazer comparações, é preciso racionalizar esse “gesto comparativo” para utilizá-lo de maneira crítica enquanto ferramenta de pesquisa e ensino. Nesse sentido, antes de nos debruçarmos sobre uma modalidade historiográfica que está associada a este campo disciplinar (as histórias conectadas), cabe discorrer um pouco sobre a história desse campo e os problemas que o envolvem.

O início da proto-história da História Comparada, e isso se retrocedermos apenas até a Modernidade, quando se tem uma preocupação em transformar o comparatismo em uma metodologia sistemática, pode ser situada no século XVIII, nas obras de alguns dos principais nomes do Iluminismo. Sem nos determos numa análise mais cuidadosa das obras e pensadores, podemos citar nomes como Voltaire, nas *Cartas filosóficas*, publicadas em 1733; Montesquieu e suas *Cartas persas*, datada de 1722; o trabalho do jesuíta francês Joseph-François Lafitieu sobre a comparação dos índios americanos com os costumes dos homens antigos de 1724. Enfim, a reflexão iluminista sobre as diferenças entre a vida e o pensamento na Inglaterra e França, as diferenças culturais entre o Ocidente e o Oriente ou as diferenças entre os costumes indígenas e antigos, obriga tais pensadores a empregar a comparação como método de pesquisa.

Entretanto, vozes contrárias a esta forma de proceder também se fazem ouvir na mesma época. Um dos grandes críticos do método empregado pelos pensadores iluministas foi o escritor e filósofo alemão Johann Gottfried Herder, que na obra *Mais uma Filosofia da História*

(1774), num prenuncio de um dos principais argumentos da 1ª fase do historicismo, defende que a impossibilidade de se utilizar a comparação como método de análise das sociedades na história, cujas realidades seriam essencialmente únicas. Para ele, portanto, a história de cada povo seria única, irrepetível e de certa forma incomparável (BARROS, 2014, p. 25-26). O método comparado em análises históricas, só floresceria de fato no campo das Ciências Sociais, já no século XIX.

Quatro nomes se destacam entre os sociólogos novecentistas que contribuíram para a constituição de um método comparado sistematizado. Tocqueville desenvolveu um rico trabalho comparativo em sua investigação sobre as condições de possibilidade de funcionamento da democracia nos Estados Unidos, publicada na obra *A democracia na América* (1835). Nessa pesquisa, Tocqueville se utilizaria do que na década seguinte, o filósofo e economista britânico John Stuart Mill chamaria de método da diferença com o método da concordância. De acordo com Maier,

O método da diferença significa buscar as variáveis estrategicamente diversas, em situações semelhantes a partir de outros pontos de vista, de tal forma que possam explicar os aspectos diferentes; pelo contrário, o método da concordância comportaria a individualização dos aspectos comuns, em contextos diferentes a partir de outros ângulos de observação, que são capazes de provocar fenômenos paralelos (1992, p. 12).

Já Marx e Engels, em trabalhos como o *18 Brumário de Luís Bonaparte* ou *Revolução e Contrarrevolução na Alemanha*, utilizam o método comparado para compreender e explicar as razões do fracasso da revolução na França e Alemanha de seu tempo. Um outro objeto de comparação que chama a atenção dos autores em questão é a história dos modos de produção, englobando sua lógica de funcionamento e evolução. De acordo com Barros (2014, p. 10), o projeto de realização de uma história dos modos de produção, idealizado pelo materialismo histórico e dialético proposto por Marx e Engels, só poderia ser realizado se houvesse o uso do comparatismo sincrônico e diacrônico em diferentes sociedades e tempos.

Por fim, a proposta weberiana enriqueceu a História Comparada, tanto por sua perspectiva metodológica quanto pela inauguração da interdisciplinaridade nesse campo de estudos. A partir de um problema fundamental, “constituído pelas fontes da modernização econômica e política da sociedade europeia, em incessante progresso, contraposta às formações sociais petrificadas, embora muito estruturadas, do oriente” (MAIER, 1992, p. 14), Weber desenvolve pelo menos duas grandes pesquisas comparatistas: *A cidade* e *A ética protestante e*

o espírito do capitalismo. Nesses dois trabalhos, em outras palavras, o sociólogo alemão tenta desvelar através do método comparado, o desenvolvimento histórico da burguesia ocidental.

No primeiro caso, Weber empreende um estudo comparado sobre o fenômeno urbano numa perspectiva diacrônica, isto é, comparando tal fenômeno em diferentes temporalidades. Esse procedimento o levou a “construir “tipos ideais” de cidades que permitissem confrontar a cidade antiga, a cidade medieval e a cidade contemporânea. Como sustentam Thémel e Bustamante:

[...] através do cotejamento entre traços de um período e os encontrados em outros, procurava-se ver o que não estava lá, ou seja, entender a ausência específica. Weber analisa aspectos parciais e selecionados dos processos em confronto, mesmo que distantes temporalmente, a partir de “probabilidades típicas de acontecer” (e eventualmente da formulação de tipos ideais) [...] (2007, p. 5).

No que diz respeito ao estudo do ascetismo protestante como estímulo ao desenvolvimento do capitalismo, Weber se utiliza da comparação para delimitar, “através das diferenças, os elementos singulares presentes na formação e desenvolvimento do capitalismo” (BARROS, 2014, p. 41). De acordo com Barros (2014, p. 41-42), o comparativismo empregado por Weber em *A cidade* produzia tipos ideais separados por temporalidades, enquanto em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, o sociólogo analisa um processo específico, objetivando confrontar a formação e desenvolvimento do capitalismo ocidental com diferentes processos em outras partes do mundo. Nesse sentido, parece lícito afirmar que a metodologia comparatista weberiana oferece uma interessante resposta metodológica aos historiadores do final do século XIX e início do XX, ainda muito divididos entre a ambição nomotética positivista e o culto historicista da singularidade dos fatos e processos históricos, como indicado por Maier (1992, p. 15). Na medida em que oferece a possibilidade de apreender as regularidades e as especificidades dos processos, o comparatismo weberiano se apresenta como um método que permite ao historiador aplicar a generalização característica das Ciências Sociais sem necessariamente abdicar da singularidade que identifica seu objeto de estudo.

Paralelamente ao desenvolvimento e aplicação do método comparado nas Ciências Sociais, aos poucos, e de forma bem menos incisiva, o comparativismo também era trazido à baila por alguns historiadores nas primeiras décadas do século XX. Em artigos publicados na *Revue de Synthèse Historique*, periódico fundado pelo filósofo Henri Berr contra a “escola metódica”, os historiadores Louis Davillé (1913) e Lucien Febvre (1924) defendem a possibilidade de se usar o método comparado nos estudos históricos, como uma forma de superar as práticas científicas que caracterizavam aqueles que François Simiand chamava pejorativamente de “historiadores historicizantes”. O próprio Simiand, na obra *Méthode*

historique et science sociale (1903), aponta o comparativismo como uma forma de aproximar a História das Ciências Sociais. Por fim, no V Congresso Internacional das Ciências Humanas, o uso do método comparado também seria defendido pelo historiador belga Henri Pirenne (1923) como meio de construir sínteses científicas (THEML; BUSTAMANTE, 2007, p. 2-3). É na esteira desse ambiente intelectual que emerge a reflexão de Mac Bloch sobre o método comparado na História.

Diferente dos usos intuitivos da comparação na investigação histórica, Bloch é o responsável por sistematizar o gesto comparativo em método aplicável à História. Após a 1ª Guerra Mundial, o clima na comunidade de historiadores na Europa era de desânimo quanto aos nacionalismos que os próprios historiadores, do século passado e daquele mesmo, tinham ajudado a legitimar. É no entre guerras que Hartog situa também o “desmoronamento” do edifício da História Universal, um momento histórico caótico, de grande questionamento da ideia de progresso, tão em voga na *bella époque* europeia. A partir desse momento, a História Comparada começa a se fortalecer como alternativa às formas tradicionais de narrativa histórica construídas até então pela historiografia europeia, demasiadamente descritiva e preocupada com a problemática política (SANTOS, 2013, p. 2 e 3).

Nesse contexto, Bloch idealiza o método comparativo como uma forma de auxiliar os historiadores a transcenderem a moldura tradicional das pesquisas historiográficas, as unidades políticas nacionais (BARROS, 2014, p. 47). Trata-se, portanto, de um esforço para superar a clausura das fronteiras nacionais, pondo em diálogo as diferentes nações e suas respectivas histórias. Nesse sentido, Bloch pensa a comparação como um instrumento de comunicação entre as historiografias nacionais, e mais do que isso, como uma ferramenta de contraposição política ao nacionalismo daquele início de século. Como o próprio historiador deixa transparecer em seu texto:

A história comparada, tornada mais fácil de se conhecer e de se utilizar, animará com seu espírito os estudos locais, sem os quais ela nada pode, mas que, sem ela, a nada chegariam. Numa palavra, deixemos, por favor, de falar eternamente de história nacional para história nacional, sem nos compreendermos (BLOCH *apud* BARROS, 2014, p. 47).

Para Bloch, “aplicar o método comparativo no quadro das ciências humanas consiste (...) em buscar, para explicá-las, as semelhanças e as diferenças que apresentam duas séries de natureza análoga, tomadas de meios sociais distintos” (CARDOSO; BRIGNOLI, 1979, p. 409). Essa breve afirmação do historiador francês nos possibilita depreender que o método de Bloch prioriza a comparação de fenômenos históricos presentes em diferentes sociedades de

temporalidades próximas ou coetâneas. Trata-se, portanto, do que Theml e Bustamante chamam de “comparar o comparável” (2007, p. 04). Assim, para que houvesse consistência no gesto comparativo seria necessário “de um lado uma certa semelhança dos fatos, de outro, certas dessemelhanças nos ambientes em que esta similaridade ocorria” (BARROS, 2014, p. 48).

O método comparativo desenvolvido por Bloch se vale da ideia de que o comparativismo seria um substituto do método experimental das Ciências Naturais. Diante de um objeto de pesquisa singular e irrepitível, torna-se impossível construir experimentos para verificar hipóteses. Nesse sentido, o método comparativo seria para o historiador a “única forma – embora imperfeita – de encontrar uma alternativa, no contexto da pesquisa, à impossibilidade de aplicar o método experimental” (CARDOSO; BRIGNOLI, 1979, p. 411). Podemos inclusive dizer que a comparação está estreitamente relacionada a ambição explicativa da história-problema defendida por Bloch, pois comparar fenômenos similares em contextos diferentes permite explicá-los ao invés de apenas descrevê-los.

Conforme indica Barros, a História Comparada em Bloch corresponde a uma forma de História-problema, possibilitando falar em “História Comparada Problema”. De acordo com a postura historiográfica inaugurada por Bloch, em oposição à “História metódica”, o início da investigação histórica estaria subordinado, antes de qualquer coisa, à delimitação de um problema, além da definição espaço-temporal da pesquisa, como já era tradicionalmente feito pelos historiadores. Contudo, no caso da História Comparada, a delimitação do problema é um pouco mais complexa, na medida em que ele articula através da comparação mais de um recorte espaço-temporal, podendo articular dois ou mais espaços num mesmo tempo ou temporalidades próximas e/ou distantes, ou ainda dois ou mais recortes temporais em um mesmo espaço (BARROS, 2014, p.52-57). Enfim, as possibilidades de comparação são bastante variadas.

Ademais, Bloch não apenas elucidou seu método no artigo citado logo no início desse capítulo, mas o aplicou em duas obras que até hoje são referências no campo de estudos de História Medieval. Trata-se das obras *Os reis taumaturgos* (1924) e *A sociedade feudal* (1939-1940). No primeiro estudo, o historiador francês se dedica à análise do dom taumátúrgico dos reis na França e Inglaterra, já no segundo, elabora uma síntese historiográfica sobre as formações sociais europeias no período medieval, inclusive, como bem lembram Theml e Bustamante (2007, p. 3), estabelece uma comparação entre a feudalidade europeia e a organização social japonesa no último capítulo da obra, pontuando algumas semelhanças e diferenças entre essas formações sociais.

Apesar da defesa do comparativismo feita por um dos maiores nomes da historiografia francesa, o método encontrou certa dificuldade de florescer na França. Como apontado por

Haupt (2007, p. 206), tal método não era recusado pela totalidade dos trabalhos historiográficos franceses, no entanto, aparecia de forma mais implícita que explícita. As pesquisas se preocupam em analisar principalmente a configuração que problemas nacionais assumem em regiões e locais específicos, havendo poucos trabalhos que partam de uma problemática particular e comparam casos regionais e locais entre si. Os dois setores historiográficos que utilizam abertamente a comparação em suas pesquisas são a demografia histórica e a história econômica. Apesar de pouco praticada na França, ao menos explicitamente, este método alcança certa popularidade entre os historiadores de outras partes do mundo após a 2ª Guerra Mundial.

O desenvolvimento da historiografia asiática, africana e latino-americana após a 2ª Grande Guerra amplia significativamente a base de dados com as quais os historiadores poderiam estabelecer comparações e assim verificar suas hipóteses explicativas. Além disso, o sucesso de pesquisas comparatistas sobre as sociedades escravistas da América do Norte, das Antilhas e da América do Sul também contribuiu para a popularização do método comparativo (CARDOSO; BRIGNOLI, 1979, p. 411). Portanto, na segunda metade do século XX, este método se consolidava como uma alternativa à História Nacional e, conseqüentemente, aos empreendimentos historiográficos oitocentistas e novecentistas de escrever uma História Universal.

Nesse sentido, se aprofunda o questionamento do eurocentrismo ocidental na narrativa histórica tradicional, assim como do naturalizado recorte nacional que emoldura a observação da maior parte das pesquisas historiográficas do século passado. Paralelamente, o desenvolvimento de novos campos científicos, como a Arqueologia, a Etnologia, a Linguística e Semiótica e a História das Religiões propiciaria uma mudança de percepção de sociedades e culturas tidas anteriormente como inferiores. Nessa perspectiva, “se derruba as antigas hierarquias entre as culturas e se transcende as velhas dicotomias em que assentava a cultura racional/cartesiana/iluminista”, abrindo caminho para a proposta do Centre de Recherches Comparées sur les Sociétés Anciennes (CRCSA) de “comparar o incomparável” (THEML; BUSTAMANTE, 2007, p. 10).

O CRCSA, criado por Jean Pierre Vernant e Marcel Detienne e outros pesquisadores por volta da década de 1960, apresenta uma proposta comparativa que em certo sentido se opõe ao método de Bloch, propondo a comparação de objetos tidos até então como incomparáveis. Aos invés de se privilegiar comparações de sociedades sincrônicas, privilegia-se a partir de então a comparação de sociedades diacrônicas. A partir dessa proposta inovadora, Detienne elabora um modelo de abordagem comparativa marcada pelo trabalho coletivo. O modelo se

divide em três etapas, que são minuciosamente descritas por Theml e Bustamante (2007, p. 12-13). O que nos interessa aqui, é destacar que o método de trabalho, que privilegia a cooperação de uma equipe de pesquisadores possibilita a investigação de um conjunto de problemas presentes nos objetos de cada historiador, de recortes espaço-temporais distintos. Mais do que uma nova modalidade de escrita, este modelo nos permite vislumbrar o comparativismo como uma nova forma de fazer História.

No entanto, longe de ser uma panaceia para os diversos desafios colocados ao fazer historiográfico, e também ao ensino de História (como pretendemos demonstrar na próxima seção do capítulo), o uso do método comparativo oferece vantagens e perigos que merecem ser registrados. Começamos pelos aspectos positivos que a utilização desse método possibilitam ao historiador. Conforme Cardoso e Brignoli (1979, p. 412-413), o comparativismo apresenta pelo menos três vantagens: 1) oferece um controle confiável ao historiador sobre suas hipóteses e generalizações explicativas, diferente da duvidosa *counter-factual hypothesis* da “*New Economic History*”; 2) possibilita extrapolar a tradicional escala de observação nacional, desnaturalizando as fronteiras nacionais como unidades de análise. Essa artificialidade é substituída por universos de análise construídos pelo pesquisador a partir de critérios conceitualmente mais consistentes; 3) permite elucidar em estudos de caso as singularidades irreduzíveis de uma determinada sociedade através da comparação. Como é possível constatar, tal método oferece evidentes vantagens para a construção de um conhecimento que ambiciona o status científico.

Por outro lado, os mesmos autores (1979, p. 413-415) apontam os perigos que o método comparativo pode acarretar na investigação historiográfica. São elencados três problemas que o historiador deve estar atento ao utilizar a comparação em suas pesquisas: 1) o perigo do anacronismo, ao confundir analogias superficiais com semelhanças profundas³¹; 2) o perigo de exagerar a potencialidade do método comparativo, enxergando-o como uma espécie de receita que permita decodificar o devir humano; 3) o perigo de confundir comparação com justaposição de descrições individuais. Além disso, Theml e Bustamante (2007, p. p. 06-07) apontam também o etnocentrismo como um risco para os comparatistas, pois apesar do comparativismo nascer como uma crítica às Histórias Nacionais e Universal, ambas marcadas por

³¹ No artigo “De Spengler à Toynbee: quelques philosophies opportunistes de l’histoire”, publicado em 1936, na revista *Revue Metaphysique et de Morale*, Lucien Febvre critica a aplicação do método comparativo por Spengler e Toynbee que em suas comparações desrespeitam as especificidades estrutural e histórica das sociedades comparadas (CARDOSO; BRIGNOLI, 1979, p. 411).

etnocentrismos, ao se analisar culturas não ocidentais através da comparação corre-se o risco de adotar a cultura ocidental como norma a qual se opõem as culturas estudadas.

As últimas décadas do século XX, marcado pelo avanço da globalização e a consolidação de novas associações econômicas, culturais e políticas, fez emergir uma demanda por histórias transnacionais que superassem o etnocentrismo, aceitando o desafio de narrar uma história descentrada. Assim, a necessidade de repensar o nacionalismo leva alguns historiadores a criticar a eficiência da História Comparada em cumprir seu projeto original de oferecer uma alternativa ao que é chamado de História Tradicional (BARROS, 2007, p. 86). Junto às críticas, diversos historiadores tentam oferecer novas alternativas para responder às demandas colocadas pela contemporaneidade. E assim, sob o signo da novidade, nascem modalidades históricas que tentam delimitar seus campos em oposição à História Comparada, recusando o comparativismo em favor de metodologias consideradas mais apropriadas para cumprir o projeto que os comparatistas fracassaram em realizar.

Nesse contexto, surge a História Global, a História Transnacional, as Histórias Conectadas, as Histórias Entrelaçadas e as Histórias Cruzadas. Apesar de seus idealizadores tecerem críticas de graus variados à História Comparada, de uma maneira geral, eles tentam delimitar cada um seu campo como uma novidade em relação ao projeto comparatista. No entanto, ao invés de enquadrar tais modalidades em novos rótulos, e concordando com Barros ao retomar a ideia de “procedimentos relacionais” de Zimmermann e Werner, acreditamos ser mais produtivo pensar essas diversas modalidades historiográficas como pertencentes a uma História Comparada, pensada como História Relacional, posto que todas as modalidades apresentadas são, do ponto de vista teórico-metodológico, atravessadas por procedimentos relacionais. Nesse sentido,

Os “procedimentos relacionais” – comparativismo, interconexão, entrelaçamento, cruzamento, apreensão de dinâmicas transnacionais – podem perfeitamente encontrar abrigo nas linhas de pesquisa de laboratórios e associações de historiadores preocupados em não se deixar imobilizar pela rigidez dos recortes historiográficos tradicionais. Esses procedimentos relacionais, além do mais, podem se combinar, e não são necessariamente excludentes uns em relação aos outros (BARROS, 2014, p. 95-96).

Tendo em vista a pluralidade de alternativas que dispomos na História Relacional, passaremos a uma breve apresentação das histórias conectadas, a modalidade que escolhemos para pensar o ensino de História medieval e africana, assim como o material didático que estará anexado ao final deste trabalho. Sendo assim, discutiremos as histórias conectadas na perspectiva adotada por Serge Gruzinski e Sanjay Subrahmanyam, com auxílio dos comentários

de Barros sobre essa proposta metodológica que promete ir além da História Comparada, e dessa forma traçar novos rumos para a pesquisa e escrita em História.

O termo *connected histories* foi criado pelo historiador indiano Sanjay Subrahmanyam. Segundo ele, a ideia surgiu em oposição ao projeto comparatista do historiador Victor Lieberman, especialista em Ásia, no qual propõe que de um determinado ponto de vista político-institucional, a Birmânia, o Laos e a Tailândia são semelhantes a França e a Espanha. Numa conferência sobre o trabalho desse historiador, Subrahmanyam crítica o comparativismo utilizado por Lieberman, afirmando que “a história comparativa não era, necessariamente, a forma mais fecunda de prosseguir a investigação com o objetivo de entender o mundo da época moderna” (2007, p. 259). O historiador indiano então completa:

A minha proposta era, então, observar fenómenos que articulam histórias para além das tradicionais fronteiras do pensamento, o que nos convida a reunir os objetos que são comparados – e assim separados – de forma mais banal. Pode ter a ver com “globalização”, mas não necessariamente. É mais uma forma de mostrar que se pode fazer coisas mais interessantes no contexto da história de Portugal do que, por exemplo, comparar Portugal e Inglaterra, e ver o primeiro como um espelho do segundo, como um caso de um regime burguês falhado, de industrialização ou capitalismo retardado, como até Magalhães Godinho faz.

As histórias conectadas ou interconectadas, como as nomeia Barros, seriam narrativas centradas em interconexões estabelecidas pelo historiador a partir de um problema específico que possibilite analisar experiências históricas distintas. Nesse sentido, tal narrativa comporta, assim como a História Comparada, a possibilidade de se pensar em novos recortes, na medida em que a conexão auxilia o historiador a redimensionar a espacialidade em sua pesquisa, rompendo com a delimitação nacional e estabelecendo recortes transnacionais. Nesses recortes, é possível religar experiências históricas que a historiografia tradicional até então ocultava e, dessa forma, trazer à superfície relações antes ignoradas. Dessa forma, pretende-se construir novos significados para uma determinada narrativa histórica, assim como redimensionar generalizações historiográficas cristalizadas e, portanto, naturalizadas entre os próprios historiadores.

Nessa perspectiva, como comenta Barros (2014, p. 101), essas histórias múltiplas e singulares não podem constituir uma única e grande História, orientada para uma única direção. Dessa forma, podemos entender que tal perspectiva se mostra resistente à interpretações históricas universalistas que condicionam o devir histórico a um único lugar, como por exemplo se as histórias de todas as sociedades estivessem fadadas à um mesmo sistema econômico-social, como o capitalismo. Na opinião de Gruzinski, as histórias conectadas constituiriam uma

forma de pensar e fazer a História que converteria o historiador em “uma espécie de electricista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais desligaram ou esconderam, bloqueando as suas respectivas fronteiras” (BARROS, 2014, p. 101). Nesse sentido, é uma modalidade que tenta aterrar o fosso estabelecido pelas historiografias nacionais entre espaços que compartilham mais histórias comuns do que as fronteiras nacionais fazem parecer.

Do ponto de vista institucional, essa modalidade historiográfica está relacionada aos novos centros emergentes de produção do saber historiográfico, isto é, nos meios acadêmicos não europeus. E mesmo no caso de Gruzinski, que adota a nomenclatura para alguns de seus trabalhos, seus estudos se concentram em realidades históricas como o México antigo e o império português e hispânico, objetos de pesquisa estritamente vinculados aos interesses latino-americanos. Como indica Barros, as histórias conectadas “tem se afirmado preferencialmente como designação historiográfica nos meios não europeus de produção do saber histórico”, ou executadas por historiadores de qualquer nacionalidade “que estão particularmente interessados nos contextos não europeus como objetos de estudo” (BARROS, 2014, p. 105). Não é por acaso que as histórias conectadas têm encontrado bastante receptividade na América Latina.

Como fruto do impulso historiográfico de superar a nação como unidade de recorte natural da História, as histórias conectadas se colocam como uma forma de libertar os historiadores dos grilhões das fronteiras nacionais. À guisa de conclusão, a interconexão, ou a combinação desse gesto com o cruzamento, entrelaçamento, comparação etc., pode ser utilizada tanto na construção do problema ou na percepção do objeto quanto na apresentação da narrativa a ser exposta, como indicado por Barros (2014, p. 112). A seguir, apresentaremos uma breve, porém importante, reflexão sobre as possibilidades de aplicação dessa modalidade historiográfica no ensino de História.

2.2. Histórias conectadas no ensino de História: ensinando através de conexões históricas

A utilização da História Comparada no âmbito escolar não é uma novidade. Como veremos, gestos comparatistas já são amplamente utilizados nas aulas de História, mesmo que os docentes não reflitam suficientemente sobre seu uso. Nessa seção do capítulo, pretendemos discutir o uso das histórias conectadas no ensino de História e suas possibilidades para a construção de objetos de ensino que ultrapassem a estrutura narrativa tradicional, oferecendo novas formas de narrar determinados temas historiográficos. Portanto, concentraremos a

atenção no modo como o professor pode operar essa modalidade historiográfica na definição do objeto de ensino e as vantagens pedagógicas que a interconexão pode oferecer nas aulas de história. Mas antes disso, cabe discutir brevemente os usos que o comparatismo tem ganhado em sala de aula, assim como as suas finalidades pedagógicas.

No âmbito dos procedimentos relacionais em sala de aula, a analogia é o recurso didático mais utilizado pelos professores de História. No entanto, na grande maioria das vezes, essa operação é executada de forma espontânea, sem que haja a devida reflexão teórica, acarretando em problemas no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Monteiro, as “analogias são utilizadas, frequentemente, pelos professores como recurso para facilitar a compreensão de conteúdos escolares, uma vez que possibilitam mediações simbólicas e aprendizagens significativas” (2005, p. 334). Trata-se, portanto, de um recurso didático constantemente utilizado pelos professores para estabelecer uma ponte entre o conhecido pelo aluno e o desconhecido, entre o senso comum e o conhecimento científico. Contudo, seu uso indiscriminado, sem a devida reflexividade, conduz a problemas característicos do uso do método comparativo na produção historiográfica, como o anacronismo, por exemplo.

O estabelecimento de uma analogia bem-sucedida exige que os objetos comparados apresentem uma estrutura similar, e não apenas semelhanças superficiais. “Deve existir uma identidade profunda entre as partes das estruturas”. Essa estratégia comparatista de ensino cumpre uma função bastante específica: “tornar uma informação mais concreta e fácil de imaginar, de visualizar” (MONTEIRO, 2005., p. 342). A pesquisadora Alice Casemiro Lopes, ao analisar o uso de analogias no ensino de Ciências, faz três alertas:

- 1) como nunca existe uma equivalência absoluta entre a analogia e o objeto-alvo, os traços de diferenças podem ser fontes de enganos;
- 2) o raciocínio analógico pressupõe um bom conhecimento da analogia, pois o que for mal compreendido na analogia será transferido para o objetivo-alvo também incorretamente;
- 3) o uso de analogias, apesar de frequente no cotidiano, exige orientação cuidadosa no ensino, não devendo ser espontâneo; (MONTEIRO, 2005, p. 342).

Ainda de acordo com Lopes, ao utilizarmos as analogias, corremos o risco de reforçar o continuísmo entre os objetos comparados e impedir que os alunos compreendam suas diferenças. E no caso do ensino de História, ao não perceber a diferença, corre-se o risco de suspender a historicidade do objeto ensinado, o que é muito problemático, posto que favorece o estabelecimento de um continuísmo absoluto entre os objetos, retirando o próprio sentido do estudo histórico. Caso a analogia não seja muito bem pensada antes de ser executada, a

tendência é que esse recurso didático, ao invés de facilitar, dificulte a compreensão dos conteúdos escolares, conduzindo a erros ao invés de aprendizados significativos.

Considerando o terceiro alerta de Lopes, é preciso refletir sobre essa prática para que não permaneça sendo espontânea, mas uma variável que possa ser efetivamente controlada pelo professor, e verdadeiramente instrumentalizada para auxiliar o aluno na compreensão de determinado conteúdo escolar. Por isso é tão importante retomarmos as reflexões teórico-metodológicas do campo da História Comparada para pensarmos o uso de gestos relacionais em sala de aula. Contudo, não repetiremos as considerações já feitas na seção anterior, mas avançaremos na discussão aprofundando o debate sobre o comparatismo nas aulas de História e, mais especificamente, o que o método da História Conectada pode oferecer na delimitação do objeto de ensino e do modo como o professor expõe o conteúdo escolar para o aluno.

Em primeiro lugar, se estabelecermos um paralelo do uso da analogia no ensino de História com o uso do comparatismo nas pesquisas históricas do século XIX e início do XX, percebemos que em ambos os casos prevalece um uso intuitivo da comparação. Isso se dá em grande medida, porque ao ensinarmos ou escrevermos história, tecemos uma narrativa na qual transitamos entre diferentes temporalidades históricas. E ao nos movimentarmos entre elas, somos obrigados a lançar mão de diversas formas de relação entre fatos e processos para alcançarmos o objetivo pretendido. De forma simbólica, tanto o professor como o historiador são capazes de estabelecer sentidos entre diferentes fatos e processos históricos, sincrônicos ou diacrônicos, através do estabelecimento de algum tipo de relação entre eles. Nessa perspectiva, toda narrativa histórica de caráter analítico e explicativo apresenta uma pitada de raciocínio relacional.

Podemos dessa forma afirmar que as relações são construídas pelo professor/historiador ao arquitetar a trama de sua narrativa. Dentre a variedade de procedimentos relacionais que podem ser utilizados pelo professor em sala de aula de forma reflexiva, a analogia é apenas uma das possibilidades, que oferece uma vantagem pedagógica na medida em que facilita a compreensão do aluno sobre determinado conteúdo escolar. Na maioria das vezes, porém é um procedimento restrito à exposição oral, funcionando como recurso didático inserido na retórica do docente. Contudo, além da possibilidade de auxiliar na inteligibilidade do conteúdo escolar, é possível utilizar os procedimentos relacionais em sala de aula para outras finalidades didáticas.

Por que lançar mão do comparatismo nas aulas de História? Em diferentes momentos da história do Brasil, a disciplina histórica é utilizada para uma determinada finalidade

formativa³². Na década de 1980, sob a influência da pedagogia freiriana, tem-se enfatizado o compromisso político-ideológico do professor em formar indivíduos livres, autônomos e críticos. Em outras palavras, cidadãos capazes de desnaturalizar a realidade sócio histórica em que vivem, concebendo a si mesmos como sujeitos históricos capazes de intervir e efetivamente mudar essa realidade. Nessa perspectiva, ensinar História pressupõe estimular os alunos a pensar historicamente as experiências vivenciadas no presente, produzindo uma melhor compreensão do vivido a partir das suas relações com o passado. Para alcançar esse objetivo, torna-se imprescindível utilizar o comparatismo como estratégia didática. De acordo com Susana Zaslavsky, os objetivos de trabalhar com a História Comparada em sala de aula são:

- a) aproximar o tempo passado, não vivido, do tempo presente, vivido, para conferir sentido à História ensinada na escola;
- b) favorecer a construção do conceito de tempo histórico, aqui entendido como uma construção do sujeito ao coordenar as noções de sucessão/ordenação, simultaneidade e duração. Compõe-se de múltiplas temporalidades coexistindo num espaço tempo cronológico. Trata-se de tempo não linear que não está em constante progresso. Apresenta sucessões e simultaneidades, rupturas e continuidades em diferentes ritmos e durações;
- c) promover o interesse dos alunos ao aproximar a História estudada com o presente, através de uma visão problematizadora da História;
- d) levar os alunos a questionarem e buscarem ativamente respostas aos seus questionamentos através da comparação de situações históricas entendidas em seus respectivos contextos, tanto no passado quanto no presente;
- e) promover reflexões comparativas tanto sobre semelhanças quanto sobre as diferenças, possibilitando tanto a realização de generalizações quanto a identificação de especificidades sobre as situações estudadas;
- f) possibilitar aos alunos o entendimento da causalidade histórica vinculada ao seu contexto temporal e histórico, através de conexões complexas, tanto em um mesmo tempo e espaço – nas relações em que povos contemporâneos, vizinhos ou não, possam ter desenvolvido entre si – quanto nas possíveis ligações entre povos que viveram em tempo e espaços diferentes (2010, p. 236-237).

De maneira geral, o método comparativo possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos) construir relações sincrônicas e diacrônicas

³² De acordo com Bittencourt (2011), é possível perceber uma sensível mudança nos objetivos formativos da disciplina histórica. No século XIX, o ensino de História no primário estava relacionado ao desenvolvimento do senso moral do dever para com a Pátria. Era uma prática de ensino voltada para a formação moral e cívica, característica que se aprofunda ao longo dos séculos XIX e XX. Sob o império, a vinculação da moral cívica ao catolicismo e, conseqüentemente, ao exemplo de caráter, moral e fé dos santos foi uma característica marcante do período. Com o golpe republicano, muda-se a concepção de cidadania a partir de uma reflexão funcionalista da sociedade. O estudo da História nessa perspectiva serviria para ensinar a História dos “grandes homens” da nação e inculcar no cidadão o patriotismo através do conhecimento das “tradições nacionais”, inventadas naqueles momentos a exemplo do que faziam as nações europeias. Esse tipo de formação política do cidadão foi sedimentado na década de 1930, quando o culto aos heróis nacionais e a obrigatoriedade do ensino de História do Brasil são consolidadas como características da História ensinada no Brasil. No ensino secundário, embora ocorressem mudanças nas metodologias e na seleção de conteúdo, o objetivo de formação da identidade nacional permaneceu, nem sempre baseada na mesma concepção de cidadania.

entre diferentes objetos de estudo. A partir de uma base epistemológica interacionista (ZASLAVSKY, 2010, p. 237), o comparatismo convida professores e alunos a assumirem um papel ativo nas aulas de História, na medida em que a comparação é construída dialogicamente por ambos em sala de aula, cabendo ao professor a função de problematizador. Assim, o método comparativo se oferece como uma das estratégias que o professor pode utilizar em suas aulas para produzir uma aprendizagem significativa do conteúdo histórico escolar.

Até aqui vimos que a comparação apresenta ao professor possibilidades didáticas bastante variadas. No entanto, no que diz respeito à construção do objeto de ensino, o comparatismo oferece poucos recursos ao professor no questionamento dos recortes tradicionais do ensino de História. Isso significa que ao propormos uma comparação entre presente e passado, ou entre diferentes objetos do passado, a partir de um determinado problema, não somos estimulados a desnaturalizar os recortes espaço-temporais previamente estabelecidos pela historiografia. Embora seja muito útil na construção de situações e narrativas que facilitem a compreensão do conteúdo e/ou estimulem uma forma mais complexa de pensar a História, o comparatismo não oferece novas formas de definir o objeto de ensino. E é aqui que repousa a novidade do uso das histórias conectadas no ensino de História.

Tomando o que já foi discutido na seção anterior, as histórias conectadas possibilitam ultrapassar a moldura nacional aplicada à historiografia. Embora este fosse um dos objetivos da História Comparada, as pesquisas comparatistas tomaram tal recorte como algo natural. Se pretendemos definir um recorte espaço-temporal capaz de ultrapassar as barreiras nacionais impostas pela historiografia oitocentista, é necessário dispor de uma metodologia que possibilite a construção de narrativas históricas transnacionais. Nesse caso, a História Conectada é especialmente interessante justamente por ser uma proposta de desvelamento de conexões entre histórias artificialmente separadas pelo interesse historiográfico em construir as identidades nacionais. Mas ao contrário do que afirmam Zimmermann e Werner (2003, p. 115), não acreditamos que essa modalidade historiográfica consista em apenas restabelecer uma realidade perdida, mas assim como o cruzamento (defendido por esses autores), também implica numa construção operada pelo historiador, e no nosso caso o professor, que ao ser executada exige uma reflexão sobre o próprio processo de produção do estudo conectado.

Nesse sentido, interconectar histórias narradas por diferentes historiografias significa pôr em perspectiva histórica os recortes espaço-temporais tradicionais, e construir um espaço que seja um elo entre essas histórias, isto é, o ambiente partilhado por todas elas. Ao fazermos isso, criamos um ambiente narrativo que possibilita articular essas histórias num processo histórico transnacional a partir da definição da temática e do problema, também construídos

pelo professor. A ideia, portanto, para utilizar a metáfora de Gruzinski, é que o professor seja uma espécie de electricista, tecendo fios narrativos que possibilitem conectar realidades históricas díspares, mas que compartilham um mesmo ambiente e acabam por se entrelaçar num determinado processo histórico que não respeita as fronteiras estabelecidas pela historiografia tradicional.

A grande novidade dessa modalidade historiográfica nas aulas de História é que possibilita alcançar novos objetivos pedagógicos a partir da reconfiguração da estrutura da narrativa histórico escolar. Ao conectar realidades históricas objetivamos: 1) educar o olhar dos alunos para compreensão das heterogeneidades em processos históricos aparentemente homogêneos, rompendo com o discurso generalista que caracteriza o saber histórico escolar; 2) desenvolver a percepção de que os fenômenos históricos sincrônicos não são lineares, sendo assim processos abertos com um amplo horizonte de possibilidades; 3) desconstruir os recortes nacionais como única forma de abordar a história, construindo recortes que privilegiem a integração dos conteúdos de História da África à História Geral, sem que haja um único centro narrativo; 4) desenvolver periodizações condicionadas pelas histórias conectadas que relativizem o enquadramento quadripartista tradicional e o universalismo europeu; 5) produzir uma percepção não-evolucionista da própria identidade cultural, assim como da alteridade, respeitando as diferenças sem hierarquizá-las; 6) construir categorias de análise capazes de relacionar os diferentes personagens espalhados pelo universo transnacional em questão. Além disso, do ponto de vista político-ideológico, acreditamos que o trabalho com histórias conectadas pode oferecer ao aluno uma História Geral mais justa e democrática, na medida em que abre espaço para a pluralidade de perspectivas históricas.

Entretanto, é importante destacar que não se trata de uma proposta puramente relativista para a construção do objeto de ensino. Ao relativizar os processos históricos estudados, produzimos novas interpretações globais, que conduzem a um redimensionamento da totalidade. Portanto, para produzir uma narrativa global descentrada, que busque compreender grandes processos históricos numa perspectiva transnacional e interétnica, é necessário relativizar esses processos para construir novas explicações globais. Nesse sentido, o uso de histórias conectadas pode oferecer nas aulas de História um meio de enxergar a complexidade nas entrelinhas das generalizações com as quais estamos acostumados.

Além do uso de histórias conectadas no ensino de História, chamamos a atenção para a possibilidade de combiná-las com as histórias cruzadas, por exemplo, com o objetivo de perceber principalmente as interações entre os objetos conectados, oferecendo a possibilidade

de ressaltar suas mudanças e influências mútuas. Como Zimmermann e Werner buscam caracterizar a história cruzada:

Mais que um modelo analítico — que voltaria a fixar as coisas, justamente aqui onde nós as queremos, ao contrário, articular e colocar em movimento —, ela oferece a possibilidade de organizar uma caixa de instrumentos que, reunindo os aportes metodológicos já testados da comparação e do estudo das transferências, permita apreender de modo mais satisfatório a complexidade de um mundo composto e plural em movimento, e por aí mesmo a questão fundamental da mudança, ponto crítico ou mesmo cego da comparação e, em certa medida, das transferências (ZIMMERMANN; WERNER, 2003, p. 97).

Dessa forma, o uso da história cruzada possibilita olhar além da conexão e entender melhor como essas histórias conectadas produzem interações recíprocas e assimétricas com o processo histórico que compartilham. De acordo com Zimmermann e Werner, as instâncias da “reciprocidade” e da “assimetria” são chaves de leitura fundamentais para a história cruzada (BARROS, 2014, p. 126). Além disso, o cruzamento habilita o professor estabelecer relações que acrescentam maior complexidade às histórias conectadas, na medida em que possibilita suplantar os cruzamentos intrínsecos ao objeto de estudo, cruzando escalas e/ou perspectivas historiográficas. Sendo assim, o próprio professor pode construir cruzamentos que julgue ser pertinente entre as histórias conectadas para atingir um determinado objetivo em sala de aula.

Esses cruzamentos construídos pelo professor propiciam trabalhar nas aulas alguns aspectos relativos à produção historiográfica com os alunos, que geralmente ficam ocultos nas narrativas convencionais. Nesse sentido, operar cruzamentos de escalas de observação possibilita construir um diálogo entre micro e macrorrecortes, que permite identificar padrões e contradições entre as histórias conectadas em questão. Da mesma forma, cruzar diferentes olhares historiográficos sobre uma mesma questão, oferece ao professor a possibilidade de se distanciar de uma perspectiva eurocêntrica, assim como a oportunidade de trabalhar os diferentes modos como os historiadores de diferentes nacionalidades constroem suas narrativas históricas.

Portanto, um material didático cuja proposta seja o uso das histórias conectadas no ensino de História deve se preocupar também em articular outros gestos relacionais em sua proposta. Nesse sentido, nas próximas páginas, dedicaremos atenção à teorização do material didático que materialize essa proposta inovadora e também experimental para construir um objeto de ensino que realmente articule histórias dos medievos europeu, africano e oriental a partir do tema da expansão muçulmana. Para isso, é necessário analisar e criticar a forma como

esse tema é apresentado aos alunos em um dos meios narrativos mais utilizados pelos docentes em sala de aula, o livro didático.

2.3. A expansão muçulmana no Norte da África e a formação de Al-Andalus: conectando a África e a Europa no ensino de História

A expansão islâmica é um tema que costuma ser trabalhado em dois momentos da educação básica – primeiro no 7º ano do ensino fundamental, depois no 1º ano do médio, ao se trabalhar as sociedades europeias e de algumas regiões fora da Europa durante a Idade Média. Para analisar os problemas referentes à narrativa construída sobre este tema nas aulas de História, dividimos a presente seção em duas partes. Na primeira, descrevemos o modo como esta narrativa é apresentada ao aluno, sendo enquadrada na estrutura quadripartite da narrativa histórica escolar para iluminar a Idade Média europeia, e depois, apresentaremos como este mesmo tema pode ser redimensionado quando o professor se dispõe a reestruturar essa narrativa a partir de conexões históricas.

Na presente descrição, adotamos como fonte três livros didáticos utilizados no 7º ano do segundo segmento do ensino fundamental: *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos; *Projeto Radix: história*, de Cláudio Vicentino, e *Projeto Araribá: história*, obra coletiva concebida pela editora Moderna, sob a responsabilidade da editora Maria Raquel Apolinário. O objetivo aqui é apenas expor, concisamente, a forma que a narrativa assume em um dos principais meios narrativos utilizados pelo professor em sala de aula, o livro didático. Embora não tenhamos a pretensão de apresentar uma análise profunda da narrativa histórica escolar em relação à historiografia especializada no tema, certamente comentaremos de forma crítica seu conteúdo a partir do saber historiográfico acumulado sobre a expansão muçulmana, no intuito de construir a proposta do material didático.

Nas três obras, a expansão islâmica, como é denominado o processo histórico nos três meios narrativos, ocupa um tópico do capítulo voltado para a exploração da história dos árabes e da cultura islâmica. No livro *História, Sociedade e Cidadania*, trata-se do capítulo 3 – Os árabes e o Islamismo - da unidade 1 – Diversidade e discriminação religiosa. No *Projeto Radix: história*, o tema está inserido no capítulo 3 - A Idade Média e o Oriente – do módulo 2³³. Por fim, o *Projeto Araribá: história* discute a temática no segundo tema - O nascimento e a expansão do Islã - da unidade 2 – Mundos além da Europa³⁴. Das três obras, a que dedica maior

³³ Diferente das outras duas obras, esta é dividida em módulos e não em unidades. Os módulos não são intitulados.

³⁴ As unidades dessa obra são organizadas em temas ao invés de capítulos.

número de páginas à discussão da expansão islâmica é a escrita por Cláudio Vicentino, contabilizando três páginas. Já os outros dois livros reservam apenas uma página para a exposição do tema.

Os livros *História, Sociedade e Cidadania* e *Projeto Araribá: história* inserem seus capítulos sobre a história dos árabes e do islã como uma espécie de complemento da Idade Média europeia, no intuito de tornar mais inteligível os temas dos próximos capítulos, como por exemplo as cruzadas e a formação das monarquias ibéricas. Essas duas obras apresentam pouca preocupação em estabelecer relações sincrônicas entre as formações econômico-sociais feudais³⁵ e as que se constituem no interior do império árabe-islâmico³⁶, assim como entre as histórias e o universo cultural do ocidente medieval e do oriente islâmico³⁷. Por outro lado, o *Projeto Radix: história*, desde o título do seu capítulo, indica uma preocupação em relacionar a História do Ocidente Medieval, trabalhada no módulo anterior, com a História do Oriente Medieval. Embora também apresente um sentido de complementação do conteúdo trabalhado até então, esta é a única que se preocupa em tecer relações claras entre a expansão islâmica e os processos históricos vivenciados no centro do continente europeu, além de ser o único a apresentar uma narrativa mais densa sobre a presença étnica árabe e berbere e religiosa do islã na península Ibérica.

Nas três obras, a expansão islâmica aparece, portanto, como parte de uma narrativa maior que busca inserir um novo grupo étnico e religioso na História Geral, isto é, os árabes e os muçulmanos. No que diz respeito à estrutura narrativa dos capítulos e/ou temas em que a expansão é apresentada, as três obras mostram uma estrutura muito similar. De maneira geral, a narrativa está dividida em três partes. Seu início se preocupa em apresentar: 1) a Península Arábica; 2) os árabes e seu modo de vida; 3) a vida de Maomé e o começo da história islâmica; 4) A unificação política e religiosa da Arábia e a morte do profeta. A parte intermediária é dedicada ao problema de sucessão após a morte de Maomé e à expansão islâmica, apresentada com algumas variações que aprofundaremos a seguir. Por fim, a última parte desses capítulos

³⁵ De maneira geral, os livros didáticos de História trabalham com o impreciso conceito de feudalismo, o qual, na maioria das vezes, é definido de forma equivocada pelos autores. Ao se utilizar da generalização, caracterizam todas a variedade de formações econômico-sociais da Europa como feudais, sem problematizar o alcance do conceito empregado.

³⁶ Muito pouco é falado nos livros didáticos sobre a pluralidade das formações econômico-sociais do mundo islâmico. Na realidade, um ou outro aspecto dessas sociedades é destacado nos manuais didáticos.

³⁷ Cabe ressaltar que o *Projeto Araribá: história* se preocupa em citar a relação entre a expansão islâmica e a Península Ibérica em um pequeno box intitulado Os muçulmanos na Península Ibérica (2007, p. 45). O mesmo não ocorre no livro de Alfredo Boulos, cuja relação fica subentendida apenas no mapa sobre a expansão muçulmana (2012, p. 52).

discorre sobre a cultura, a economia - com destaque para o comércio - e a sociedade árabe-islâmica de forma variada.³⁸

Em *História, Sociedade e Cidadania*, a narrativa sobre a expansão islâmica é iniciada com a morte do profeta³⁹. Após esse evento, os primeiros califas partem para a conquista de terras e homens para o islamismo. Então é apresentado o motor do processo histórico, a *jihad* e o interesse de expansão comercial. Nas palavras do próprio autor:

A justificativa para a conquista era a **jihad**⁴⁰, guerra santa contra os infiéis – nome dado às pessoas de outras religiões. O que movia os árabes muçulmanos era a crença de que aquele que morresse lutando pela expansão do Islamismo ganharia o paraíso e o interesse em expandir o comércio (BOULOS, 2012, p. 52).

Após apresentar a motivação dos árabes, é iniciada uma pequena narrativa sobre as conquistas árabes depois da morte do quarto califa, Ali, lideradas pelos omíadas, situando a trajetória dos conquistadores árabes até chegar à península Ibérica, em 711. O ponto final das conquistas é a Batalha de Poitiers (732), na qual os muçulmanos são derrotados pelos francos. Por fim, o autor destaca a espantosa velocidade com a qual os árabes dominaram terras e postos-chave do comércio internacional, assim como a imensidão do império formado. A narrativa é finalizada por um mapa que ilustra a extensão do domínio árabe e por uma legenda que elucida a conquista de territórios do Oriente Médio e do Norte da África sob domínio persa e bizantino, conquistando posteriormente a península Ibérica.

Já o livro *Projeto Radix: história*, no item *A difusão do islã*, antes de começar efetivamente a narrar a expansão islâmica, se preocupa em estabelecer alguns aspectos do islamismo, destacando suas influências e as suas principais práticas. O tema começa mesmo a ser desenhado pelo autor no parágrafo seguinte, quando são introduzidos os problemas que emergiram com a morte de Maomé, isto é, a sucessão do profeta e a interpretação dos seus ensinamentos. Essa discussão abre espaço para a apresentação dos posicionamentos sunita e xiita. A formação do império árabe-islâmico é introduzida no tópico seguinte *A formação do império muçulmano*.

³⁸ O único a trabalhar as três dimensões do mundo árabe-islâmico é o *Projeto Araribá*. O livro de Cláudio Vicentino discorre apenas sobre a cultura e o de Alfredo Boulos sobre a economia e a cultura.

³⁹ É importante destacar que entre a narrativa da unificação política e religiosa da Arábia e a da expansão islâmica, duas páginas do capítulo são dedicadas à apresentação do Corão, do Islamismo e da diferença entre sunitas e xiitas. Nessa última parte, inclusive, é preparado o terreno para narrar a expansão islâmica, já que o autor explica as disputas em torno da sucessão de Maomé (2012, p. 50-51).

⁴⁰ A palavra *jihad* foi grifada pelo autor porque seu significado está em um box ao lado do texto base. Ela é traduzida como “esforço em favor de Alá”.

A narrativa em torno da formação do império traz uma primeira parte na qual explica o processo de expansão territorial e religioso através da *jihad*, entendida no texto como guerra santa, como confirma o box com o significado da palavra. Além disso, o autor destaca a amplitude e rapidez das conquistas árabes: “Pouco mais de um século depois [da morte de Maomé], eles haviam conquistado um vasto império, envolvendo o Norte da África, grande parte da península Ibérica, a Pérsia, o Egito e a Síria” (VICENTINO, 2012, p. 62). Após esta introdução, ainda destaca a travessia de Gibralt Tarik do estreito que separa a Europa e a África, em 711, revelando que o nome Gibraltar teria sido atribuído por conta do muçulmano. Após a travessia, os muçulmanos teriam dominado os visigodos. Abaixo do texto-base, um mapa ilustra o processo narrado pelo autor.

Em seguida, o autor constrói uma relação causal entre a ruralização da Europa ocidental e a expansão muçulmana, remontando a tese do historiador Henri Pirenne (1973) de que o domínio muçulmano sobre o Mediterrâneo teria colaborado para o “fechamento” desse mar ao comércio de longa distância dos povos ocidentais. De acordo com essa tese, a exclusão da Europa ocidental do comércio mediterrânico teria provocado a decadência econômica europeia e reforçado seus traços rurais. Dessa forma, aliado a outros fatores, a sociedade medieval europeia tornara-se cada vez mais rural, uma característica fundamental do modelo de sociedade feudal trabalhado pela historiografia francesa.

A narrativa avança para a desestruturação da unidade imperial a partir do século IX, em função de disputas internas e pressões externas, provocando a divisão do império em califados. Depois, o autor aponta que mesmo após o fim do império, o islamismo continuou a se expandir e exerceu forte influência sobre a península Ibérica e os povos que seriam colonizados posteriormente por portugueses e espanhóis. É interessante perceber aqui que seu objetivo em ligar a cultura árabe-islâmica à península Ibérica é de certa forma chamar a atenção para a relação que essa cultura mantém com a formação cultural brasileira. Na página seguinte, um mapa ilustra o domínio muçulmano na península Ibérica entre os séculos IX e XV.

Em um box que ocupa um pouco mais que a metade da página, é exposta uma concisa narrativa sobre a presença muçulmana na península Ibérica. O autor começa narrando a conquista muçulmana da península por Tariq Ibn Ziyad, em 711, além de pontuar a aceitação das lideranças visigodas da soberania muçulmana em troca da preservação de suas terras e a sobreposição da língua árabe ao latim. Em seguida, comenta a relativa liberdade concedida pelos conquistadores aos visigodos desde que pagassem os impostos, além de diferenciar as sociedades cristãs ao Norte da península, eminentemente rurais, da cultura urbana que se ergue ao sul.

Na sequência, se fala um pouco acerca do poder exercido pelo califa sobre uma população com certa pluralidade étnica. E aqui, pela primeira vez, o autor destaca a presença dos berberes na península Ibérica, embora não conceda nenhum protagonismo a estes povos no que diz respeito à conquista da península. Após discorrer sobre a influência muçulmana na diversificação de cultivos agrícolas e comentar o processo de reconquista do território ibérico pelos cristãos, a história é encerrada com a expulsão dos muçulmanos da cidade de Granada, em 1492. Apesar de ser um box relativamente pequeno, o livro de Vicentino faz algumas referências à história medieval ibérica que não costumam estar presentes nos livros didáticos brasileiros.

Por fim, a obra coletiva *Projeto Araribá* inicia a história das conquistas árabe-islâmicas a partir da morte de Maomé e discorre um pouco sobre o problema sucessório do profeta. Embora o texto situe a divergência de duas posições quanto a questão sucessória, não as nomeia. Em seguida, são narradas as conquistas dos dois primeiros califas, situando as conquistas de Omar fora da península Arábica. De repente, a história salta para o quinto califado sem narrar o assassinato do quarto califa, Ali. Já sob o governo omíada, é destacado o avanço das conquistas dessa dinastia em direção ao Ocidente, até chegar à península Ibérica, constituindo um vasto império em menos de cem anos. Logo depois, é apresentado o evento que interrompe o fluxo de conquistas árabes, a Batalha de Poitiers (732). Depois, os autores descrevem a substituição dos omíadas pelos abássidas, a transferência da capital do império para Bagdá e a estabilidade que a nova dinastia garantiu ao império árabe-islâmico.

Caminhando para o fim, os autores explicam que a conversão forçada era proibida pelo Corão, estimulando os muçulmanos a adotar políticas de estímulo à conversão e colaborando para a conversão em massa dos povos conquistados. Por fim, a narrativa é encerrada com o declínio da dinastia abássida a partir do século X, favorecendo o fortalecimento de dinastias regionais e a invasão turco-otomana da parte oriental do império. Assim como nas outras obras, a narrativa é complementada por um mapa que ilustra a expansão do domínio muçulmano em torno do Mediterrâneo.

Ao lado do texto-base, um box tenta estabelecer a relação entre a expansão islâmica e a península Ibérica. Trata-se de uma estrutura narrativa semelhante a do box apresentado no livro de Vicentino. O texto começa destacando a chegada dos árabes na península europeia, sua permanência nela por mais de sete séculos e o grande desenvolvimento urbano, comercial e agrícola proporcionado pela presença muçulmana naquele território. Em seguida, é destacada a permissão por parte dos conquistadores para que a população mantivesse suas tradições cristãs e judaicas, desde que pagassem os impostos. Além disso, é ressaltado que a sociedade ibérica

sob domínio muçulmano é um dos melhores exemplos de tolerância na Idade Média. Por fim, as obras arquitetônicas são identificadas como destaques da produção cultural desse período, sendo apresentado embaixo do texto, uma imagem da torre do ouro, construída em 1220, em Sevilha, na Espanha, que ilustra o esplendor cultural daquela sociedade.

Nos três livros, o tópico seguinte dos capítulos narra de forma sucinta as contribuições culturais que a cultura árabe-islâmica proporcionou. Já nas obras *História, Sociedade e Cidadania* e *Projeto Radix* é acrescentado um tópico descrevendo, principalmente, o domínio árabe-islâmico das principais rotas comerciais que ligavam o Ocidente e o Oriente, concedendo aos árabes o papel de intermediários das trocas culturais e mostrando como o estabelecimento dessas redes comerciais possibilitaram uma maior circulação de mercadorias. Aparentemente, nas três obras, este tópico final tem a função de expor o significado comercial e cultural da expansão árabe-islâmica no interior da narrativa eurocêntrica da História Geral.

Após essa breve descrição da estrutura narrativa da expansão muçulmana a partir do século VII, é importante comentar algumas questões. Em primeiro lugar, o acréscimo da temática islâmica paralelo à história europeia no interior da história do mundo é feita numa perspectiva eurocêntrica, posto que o sentido da apresentação da temática é explorar o seu significado comercial e cultural para o Ocidente. Trata-se de uma narrativa que apenas ajuda a iluminar um pouco melhor a própria história europeia, na medida em que explica claramente – como ocorre em Vicentino – ou sugere – como nos outros dois casos – que o domínio muçulmano sobre o Mediterrâneo colaborou com o declínio do comércio de longa distância e a ruralização no cristandade ocidental. Reproduz-se aqui uma velha explicação do processo de feudalização da cristandade ocidental, que tenta esclarecê-lo a partir de elementos explicativos exógenos ao continente europeu. Fica a impressão de que se o autor tivesse optado por explicar o mesmo processo através de fenômenos endógenos, todo o capítulo se tornaria descartável, evidenciando sua função complementar do núcleo narrativo.

Uma outra questão importante é a restrição da causalidade da expansão árabe-muçulmana aos fenômenos religioso e comercial. Os textos não apresentam nenhuma indicação de que existem outras possibilidades de explicar as causas que teriam iniciado esse processo histórico, como demonstra, por exemplo, Lannes (2013). Talvez, um fator que explique a pobreza de possibilidades interpretativas das causas da expansão muçulmana esteja na baixa quantidade de obras específicas sobre a história islâmica ou do povo árabe apresentadas nas referências bibliográficas das obras supracitadas. O *Projeto Araribá* é o livro com maior número de referências à bibliografia específica, somando cinco obras, sendo que apenas uma delas é especificamente dedicada à expansão islâmica. Já no livro de Alfredo Boulos,

encontramos apenas duas referências, enquanto que no *Projeto Radix*, nenhuma obra específica aparece na bibliografia do manual. Dessa forma, como descrito acima, as explicações se restringem à *jihad* - às vezes entendida pelo texto-base como guerra santa – e ao interesse comercial árabe.

Outra característica marcante da narrativa descrita é a forma como ela apresenta o processo, muito em função do uso de uma estratégia discursiva que privilegia a generalização. A impressão deixada pelos autores é que a expansão muçulmana foi um processo homogêneo, iniciado e dirigido pelos árabes e apenas por eles, sendo assim, representado como um processo histórico sem espaço para contradições, outros protagonistas, resistências ou interações culturais. Portanto, as narrativas descartam completamente os conflitos inerentes ao processo de islamização e a participação berbere na expansão muçulmana⁴¹. Na realidade, ignora-se a tese, que inclusive apresenta boa sustentação documental, de que a conquista da península Ibérica teria sido obra dos berberes e não de uma elite árabe, como é convencionalmente narrado pela historiografia árabe. O mais próximo que os berberes chegaram de ser lembrados no processo, foi em uma citação de um dos boxes da obra de Vicentino (2012, p. 64). O ocultamento da participação ativa dos povos africanos na expansão e configuração do islamismo é uma marca dramática da estrutura narrativa construída pelos livros didáticos sobre o tema.

Dessa forma, a narrativa sobre a expansão islâmica é invariavelmente linear, apresentando causas bem definidas e a narração de um processo iniciado e dirigido pelo povo árabe. Não há qualquer preocupação em distinguir árabe de muçulmano ou islâmico, sugerindo que o emprego desses termos é utilizado para denominar sempre o mesmo sujeito histórico: a elite árabe. Além disso, a utilização desses três vocábulos como termos intercambiáveis sugere ao leitor que estes termos servem para designar uma mesma etnia, aprofundando o estereótipo de que todo árabe é muçulmano ou islâmico e vice-versa. Nesse sentido, nenhum dos textos se esforça em desconstruir os estereótipos veiculados no Ocidente a respeito do Oriente, não havendo, portanto, uma crítica da percepção ocidental do Oriente.

Embora as narrativas apresentem ou sugiram a existência de uma cultura de tolerância no mundo islâmico, não problematizam o que ela significa, muito menos a relativiza. O tratamento concedido aos adeptos das religiões do Livro era baseado numa tolerância pragmática, estabelecida para favorecer o funcionamento de uma estrutura administrativa

⁴¹No capítulo referente à expansão islâmica, os berberes são mencionados apenas na obra de Cláudio Vicentino na conquista da península Ibérica. Contudo, muito pouco é falado sobre a importância desse grupo étnico para a configuração do islã magrebino e para a introdução do islamismo ao sul do Saara através de suas caravanas comerciais (HRBEK, 2010, p. 09). O único que menciona e explora minimamente a temática é o livro de Alfredo Boulos. Por outro lado, nenhum deles explora a resistência das tribos berberes ao avanço árabe-muçulmano.

controlada pelos árabes, que constituíam uma parcela mínima das populações conquistadas. Portanto, ela estava relacionada ao interesse da elite árabe em manter uma dominação política sobre os povos conquistados⁴², diferente do sentido assumido nos debates contemporâneos sobre a tolerância religiosa, por exemplo⁴³. A falta de esclarecimento a respeito disso, pode levar o leitor a uma compreensão anacrônica da tolerância islâmica. Além do mais, é necessário destacar que o alcance desse regime era limitado aos fiéis dos sistemas religiosos fundados na tradição do Livro, isto é, os ahl al-Kitab (pessoas do Livro). O mesmo tratamento não era concedido aos politeístas, idólatras ou adeptos da religião tradicional.

No que se refere ao segundo grupo [os que não são pessoas do Livro], considerando que o profeta Maomé foi enviado para pregar o islã, particularmente para aqueles que até então não haviam recebido nenhuma revelação para guia-los, ele e os seus sucessores deviam combater a religião tradicional e converter os infiéis. Estes últimos tinham a escolha entre a conversão ao islã ou o combate; em caso de derrota, eles eram condenados ao cativeiro e à escravidão (EL FASI; HRBEK, 2010, p. 57).

O processo de escravização dos não-muçulmanos que resistiam à expansão islâmica é um bom exemplo de como a tolerância proporcionada pelos califados não era universal. Os infiéis, que não pertenciam à tradição das revelações do Livro, estavam mais sujeitos à escravidão que as “pessoas do Livro”, embora houvesse exceções, como as situações em que cristãos, principalmente na Europa ocidental, eram escravizados. “A escravidão era concebida como uma espécie de aprendizagem religiosa para os pagãos” (LOVEJOY, 2002, p. 48). Nessa perspectiva, a escravidão era vista como uma forma de converter os infiéis, inclusive, “uma das tarefas do senhor era a instrução religiosa” (2002, p. 49). Dessa forma, podemos entender que a escravidão era uma forma de imposição cultural e religiosa aos povos não-muçulmanos que

⁴² De acordo com El Fasi e Hrbek, a “tarefa das conquistas do primeiro século da hégira não era converter os não-muçulmanos, mas aumentar a esfera de dominação do Islã (*Dar al-islam*)” (2010, p. 70). Tratava-se muito mais de submeter politicamente os não-muçulmanos ao Estado muçulmano, do que converter esses povos pela força. Na realidade, a conversão não se daria pela espada, pois segundo a ideologia islâmica: “a existência e a exemplaridade da verdade última encarnada na comunidade islâmica que devem converter os não-muçulmanos” (*Ibid.*, p. 70). Daí o sentido de *jihad* enquanto “esforço para dar o melhor das suas capacidades” (*Ibid.* p. 57). A conversão não deveria ser imposta pela força, mas estimulada pelo exemplo dado pelo esforço de perfeição da comunidade muçulmana.

⁴³ A tolerância concedida aos não muçulmanos em cidades como Toledo, por exemplo, não teria aplicação na contemporaneidade, sendo impossível, hoje, basear a noção de convivência em comum na religião. A tolerância muçulmana era baseada na dominação de uma religião monoteísta sobre as outras minoritárias, submetendo seus fiéis à algumas formas de discriminação. O mesmo ocorreria quando o cristianismo se tornasse dominante novamente após a Reconquista. Como escreve Mikel de Espalza, a “história das religiões em suas relações umas com as outras é, infelizmente, a história de uma série de opressões exercidas em nome de Deus. [...] O conviver moderno apoia-se em bases humanitárias, mais justas e eficazes” (1992, p. 221).

resistissem ao poder árabe-islâmico, isto é, uma forma de conversão forçada que relativiza a representação da cultura de tolerância árabe-islâmica.

A ausência de discussão sobre a africanização do islamismo é uma outra deficiência das narrativas dos manuais didáticos. O único livro que tenta apresentar alguma discussão sobre o islamismo africano no capítulo de África Negra Pré-Colonial é a obra *História, Sociedade e Cidadania*. No entanto, o texto-base se restringe a descrever como os povos berberes difundiram o islamismo entre os povos negros da África ocidental com a ajuda do seu controle sobre rotas comerciais que ligavam o Sahel ao Norte da África e à bacia mediterrânica. Na realidade, este texto apenas serve de introdução para o próximo, referente ao Império do Mali. A questão a ser destacada aqui é a ausência de indicativos de pluralidade do islamismo praticado no mundo árabe-muçulmano, assim como da diversidade cultural coexistente no espaço dominado pelo islã, principalmente nos primeiros séculos do longuíssimo processo de difusão do islamismo.

Antes de qualquer coisa, é importante destacar que as narrativas de viagem de Ibn Batuta (1302 -1368) e Ibn Khaldun (1332 - 1406) percebiam o universo islâmico no qual estavam inseridos de forma unitária, diferente da percepção espacial na cristandade do ocidente medieval. E essa distinção em relação ao ocidente, estava enraizada num modo específico de estabelecimento de vínculos com o espaço, em que suas permanentes viagens lhes possibilitavam perceber as continuidades culturais entre lugares visitados. As semelhanças geográficas, as semelhanças entre as cidades, a mesma doutrina religiosa e o uso geral da língua árabe, inclusive, pelos não-muçulmano, eram fatores que colaboravam para uma percepção mais homogênea da vasta unidade cultural e religiosa que constituía o mundo árabe-islâmico devido a hegemonia de ambas as características na vida daqueles povos (BISSIO, 2012, p. 29). Havia entre os muçulmanos, portanto, nos últimos séculos da Idade Média, um sentimento de pertencimento a uma unidade maior, onde se compartilhavam inúmeras características culturais e religiosas.

Entretanto, nos primeiros séculos da expansão islâmica, essa unidade ainda não estava plenamente constituída, pelo contrário, estava em processo de formação. Podemos dizer, inclusive, considerando a península Arábica, o Magreb, as Áfricas Ocidental e Oriental ao sul do Saara e a península Ibérica, que a interação da religião islâmica e da cultura árabe, que produziria essa unidade, permaneceu em formação até pelo menos o século XI. Trata-se, portanto, de um processo histórico que não pode ser naturalizado pela historiografia contemporânea. A percepção espacial dos historiadores árabes do século XIV, é uma visão histórica restrita ao seu próprio tempo, não podendo ser reproduzida de forma acrítica no

presente, como se sempre tivesse sido daquela forma. Nesse sentido, problematizar essa ideia de unidade cultural e religiosa do universo árabe-islâmico é primordial para compreender as diferenças regionais que existiam mesmo no século XIV.

Daí a importância de explorar, principalmente, a interação cultural e religiosa, entre árabes, africanos e europeus no decorrer da formação da unidade espacial árabe-islâmica para compreender a complexidade e pluralidade dos elementos que compõem este espaço. Para isso, é interessante discorrer sobre as diferentes escolas jurídicas que emergiram no bojo da formação do mundo muçulmano entre os séculos VII e IX - o maliquismo, o shafismo, o hanafismo e o hanbalismo -, as tensões entre árabes e berberes no que diz respeito à assimilação religiosa e cultural, as diferentes seitas islâmicas, assim como o processo desigual de conversão e assimilação da cultura árabe entre os povos africanos ao sul do Saara. Todos estes são assuntos que em maior ou menor medida ajudam a construir uma compreensão mais complexa e menos generalista do mundo islâmico, na medida em que enfatiza o novo “produto” cultural e religioso resultante da interação entre os elementos árabe e africanos.

Após essa breve descrição e crítica do conteúdo da narrativa escolar sobre a expansão islâmica, talvez seja importante elucidar um pouco melhor como pretendemos materializar a proposta das histórias conectadas em um material didático sobre a expansão islâmica, embora a exposição teórica do uso de histórias conectadas no ensino de História e a crítica feita ao conteúdo dos livros didáticos, já dê um indicativo do que pretendemos. Primeiramente, cabe destacar que esse material didático não é concebido como um substituto para a narrativa histórica escolar sobre a expansão muçulmana. Trata-se de um material de aprofundamento e ampliação dos horizontes a serem explorados sobre a temática, que permitirá a professores e alunos trabalhar o mesmo tema numa perspectiva diferente, oferecendo a oportunidade de produzir uma nova compreensão da temática assim como das relações entre a África e a Europa no medievo. Portanto, o material didático é pensado como uma forma experimental de se trabalhar história medieval e africana em sala de aula.

Diferente da narrativa da expansão muçulmana encontrada nos livros didáticos, a presente proposta pretende oferecer aos professores e alunos um material recheado de fontes escritas de autores árabes e iconográficas para o estudo das invasões e/ou conquistas árabes-muçulmanas. Não apenas isso, mas também orientações pedagógicas, textos historiográficos, indicações bibliográficas e sugestões de atividades que facilitem o trabalho com o material nas aulas de História. Ao invés de formatar uma narrativa para o público escolar, que se oponha à estrutura narrativa dos livros didáticos, esta proposta, de viés construtivista, pretende instigar

alunos e professores a produzir suas próprias interpretações históricas a partir da análise documental, e utilizando a metodologia da história conectada.

Enquanto material de aprofundamento e ampliação dos saberes históricos, a proposta consiste em trabalhar o estabelecimento de conexões entre duas histórias bastante peculiares que estão inseridas no processo de expansão muçulmana, mas dificilmente são trabalhadas em conjunto: a história das tensões e conflitos abertos entre árabes muçulmanos e as tribos berberes; e as relações religiosas entre os ahl al-Kitab. A ideia, portanto, é problematizar as relações político-religiosas estabelecidas entre conquistadores e conquistados ao longo do processo de formação do mundo muçulmano, assim como a representação da expansão islâmica enquanto processo histórico homogêneo e teleológico. De certa forma, trazemos a proposta de desconstruir a estrutura narrativa tradicional sobre o tema, ao estimular interpretações históricas baseadas em análise documental.

Dessa forma, pretendemos estabelecer as conexões ocultadas pela historiografia tradicional entre as histórias magrebina e ibérica, separadas geograficamente por Gibraltar, mas unidas pela história da difusão do islã. A partir desse tema, convidamos professores e alunos a assumirem o papel de eletricitas, no intuito de religar histórias equivocadamente separadas pelos historiadores. A seguir, discutiremos brevemente algumas perspectivas da produção historiográfica sobre a expansão muçulmana.

2.4. O debate historiográfico sobre a expansão muçulmana

O desenvolvimento dos estudos orientalistas está diretamente relacionado à colonização do Oriente pelas potências ocidentais. A instalação de colônias em terras orientais transcendeu a dominação econômica, política e militar, mantendo também uma dimensão cultural, na medida em que as potências ocidentais assumiam para si a missão de civilizar os povos colonizados. A partir do fim do século XVIII, a construção de um sistema-mundo hegemônico pelo Ocidente, possibilitou às potências imperialistas impor a sua supremacia cultural sobre as áreas periféricas do sistema capitalista. Nessa perspectiva, parece ser possível afirmar que os conhecimentos produzidos sobre o Oriente pelos estudiosos ocidentais, conhecidos como Orientalismo, esteve em consonância com os interesses políticos imperialistas. Mas afinal de contas, o que podemos entender por Orientalismo?

O intelectual palestino Edward Said oferece algumas possibilidades para responder a esta pergunta. Para ele, haveria pelo menos três significados diferentes, porém complementares, para este termo. São eles:

1) em primeiro lugar, podemos situá-lo como o rótulo acadêmico utilizado no Ocidente para definir o conjunto de estudos sobre o Oriente. Dessa forma, quem “ensina, escreve ou pesquisa sobre o Oriente [...] nos seus aspectos específicos ou gerais é um orientalista, e o que ele ou ela faz é Orientalismo” (SAID, 2007, p. 28). Nessa primeira acepção, o termo é utilizado para se referir ao campo acadêmico especializado em estudos orientais.

2) numa segunda acepção, o Orientalismo pode ser traduzido como um estilo de pensamento, “baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre o ‘Oriente’ e o ‘Ocidente’” (SAID, 2007, p. 29), que molda a percepção ocidental do Oriente nas suas mais diversas produções culturais. Enquanto acepção abrangente, transcende o sentido acadêmico da palavra, englobando toda a cultura ocidental sobre o Oriente desde a antiguidade até a contemporaneidade.

3) por último, retomando a reflexão foucaultinana, Said também entende o Orientalismo como um discurso, que cumpre principalmente uma função ideológica na sociedade ocidental, moldando sua percepção na consciência ocidental. Embora não utilize claramente o conceito de dispositivo, Said parece encarar o Orientalismo como um dispositivo que interfere, mas não limita unilateralmente, o que o Ocidente pensa e diz sobre o Oriente.

[...] por causa do Orientalismo, o Oriente não era (e não é) um tema livre para o pensamento e a ação. Isso não quer dizer que o Orientalismo determina unilateralmente o que pode ser dito sobre o Oriente, mas que consiste numa rede de interesses inevitavelmente aplicados (e assim sempre envolvidos) em toda e qualquer ocasião em que essa entidade peculiar, o “Oriente”, é discutida (SAID, 2007, p. 30).

Tendo em vista as acepções do termo, seus sentidos mais específicos e mais abrangentes, sentimos a necessidade de precisar a utilização do termo na presente seção deste trabalho. Esclarecemos, portanto, que nessa seção do capítulo, na maioria das vezes, o termo é utilizado para se referir ao conjunto de trabalhos historiográficos produzidos no âmbito acadêmico sobre o Oriente Próximo, concentrados na temática da ascensão do islamismo. No entanto, algumas vezes, sua utilização assume uma conotação mais abrangente, remetendo dessa forma às suas significações mais amplas e gerais.

Ademais, é importante destacar que o Oriente como os ocidentais o entendem jamais foi um instituição naturalizada, mas uma construção histórica, e para retomar o subtítulo da famosa obra de Said sobre o assunto, uma invenção do Ocidente. Nesse sentido, podemos dizer que o imperialismo e o interesse político imperial estimularam nas sociedades civis das metrópoles o interesse pela pesquisa sobre suas colônias. O pesquisador, portanto, se aproximava de seu

objeto de estudo, primeiro, como um indivíduo pertencente a sua respectiva nacionalidade, isto é, como um sujeito consciente de pertencer à uma nação interessada naquele objeto (SAID, 2007, p. 39-40). Podemos então admitir que a cultura manteve laços bastante estreitos com a política e o processo de expansão econômico-militar imperialista, o que possibilita assumir o Orientalismo como um mecanismo de dominação simbólica que ao caracterizar a alteridade oriental, molda a identidade do colonizador europeu (e posteriormente Norte-americano), reafirmando sua superioridade diante do colonizado. Como afirma Wallerstein,

A dominação, ao contrário do mero contato, não tolera ideias de paridade cultural. O dominante precisa se sentir que se justifica moral e historicamente como grupo dominante e principal receptor do excedente econômico produzido dentro do sistema. Assim, a curiosidade e a vaga sensação de se poder aprender alguma coisa no contato entre europeus e as chamadas civilizações avançadas⁴⁴ deram lugar à necessidade de explicar por que essas regiões deveriam ser política e economicamente subordinadas à Europa, embora fossem consideradas civilizações “avançadas” (2007, p. 66).

Nesse contexto de dominação imperial, é que surgiram os primeiros centros de pesquisa anglo-fônos voltados para o estudo do Oriente. Na Grã-Bretanha, em 1823, era fundada a Sociedade Real Asiática da Grã-Bretanha e Irlanda. No que diz respeito ao estudo do Islã, os britânicos se destacaram cientificamente, tanto pela quantidade de pesquisas sobre o assunto quanto pela influência destes pesquisadores no mundo. Os estudos britânicos tiveram na fundação da Escola de Estudos Orientais e Africanos (SOAS), em 1916, na Universidade de Londres, um importante momento. Em 1940, a escola apresentava um grande desenvolvimento, tendo sete departamentos, cerca de mil alunos por ano, além de cerca de cem pesquisadores, entre professores e palestrantes. Muitos dos pesquisadores tratados como referência nessa área de estudo se formaram nessa importante instituição britânica (LANNES, 2013, p. 24-25).

Paralelo ao desenvolvimento do Orientalismo britânico, nos EUA, temos em 1842, a fundação da Sociedade Oriental Americana. Essa instituição tinha por objetivo estudar línguas e literatura asiáticas. Posteriormente, ampliou seu horizonte de pesquisa para todos os povos orientais, além de ampliar as disciplinas estudadas, incluindo, portanto, filosofia, paleontologia, arqueologia etc. (LANNES, 2013, p. 25). Assim, parece adequado concluir que os estudos orientais anglo-fônos são os principais responsáveis por moldar a consciência ocidental do Oriente através do estímulo da produção de conhecimentos sobre as sociedades dessa parte do globo terrestre. Entretanto, não podemos esquecer da contribuição dos importantes e pioneiros

⁴⁴ Os europeus consideravam civilizações avançadas a China, a Índia, a Pérsia, o Império Otomano, entre outros (WALLERSTEIN, 2007, p. 64).

estudos franceses, que assim como a Grã-Bretanha, formou um dos maiores impérios do século XIX, além da erudição oriental dos alemães, que através do trabalho de Silvestre de Sacy, foram pioneiros no estudo do Islã, da literatura árabe, da religião drusa e da Pérsia sassânida (SAID, 2007, p. 47).

Segundo a pesquisadora Suellen Borges de Lannes (2013, p. 26-27), os estudos da ascensão do profeta Maomé e a expansão do Islã teria três tradições de pensamento. A primeira, nomeada pela autora como “tradição antiga”, reuniria os esforços de historiadores e filósofos árabes e cristãos (armênios e sírios) para compreender e explicar a ascensão do islamismo, servindo de base para as tradições posteriores. A segunda seria formada pela influente escola orientalista britânica, cujas obras auxiliaram a desenhar os contornos do Oriente no pensamento ocidental, chegando a influenciar inclusive o pensamento oriental indiano. Já a terceira tradição, acompanhando a tendência dos estudos culturais pós-coloniais da segunda metade do século XX, se apresentaria como revisionismo da segunda, oferecendo novas alternativas às visões essencialistas que marcaram a tradição anterior. Nessa seção do capítulo, concentraremos a atenção nas duas últimas correntes, pois, como a maioria dos documentos referentes à expansão muçulmana são narrativas históricas de origem árabe, africana ou ibérica, retomaremos a primeira corrente ao discutir os problemas relativos às fontes da expansão islâmica.

Os estudos islâmicos no Ocidente foram fortemente influenciados por dois estudiosos: Alfred Guillaume (1888-1966) e Julius Wellhausen (1844-1918). Ambos os autores concentraram seus estudos na temática religiosa, posto que ambos tinham formação teológica. Guillaume, além dos diversos trabalhos acadêmicos sobre o islamismo, também foi o responsável pela tradução da biografia de Maomé, escrita por Ibn Ishaq. Já Wellhausen, especialista reconhecido pelos seus estudos de história do Antigo Testamento, realizou pesquisas sobre a origem do islamismo. Do ponto de vista metodológico, ambas as produções se caracterizam pela reprodução da abordagem e temas da tradição antiga, o que talvez fosse uma consequência da influência da escola metódica no ambiente intelectual europeu do século XIX. Essa tradição permaneceu viva ao longo do século XX, estando presente na obra do historiador alemão de origem judaica Franz Rosenthal (1914-2003), responsável pela tradução da obra de Ibn Khaldun, conhecida como Muqaddimah (LANNES, 2013, p. 33-34).

Esses autores apresentam características semelhantes, que permitem agrupá-los na segunda tradição de pensamento orientalista, desenvolvida na Europa no decorrer do século XIX até pelo menos meados do século XX. Entre os principais aspectos metodológicos que caracterizam essa linha de pensamento, temos: 1) o tema da religião como a principal preocupação dos estudiosos; 2) a aplicação de abordagens generalizantes à civilização islâmica,

demonstrando uma unidade cultural harmônica; 3) a delimitação das fontes da tradição antiga como as únicas confiáveis, as que, portanto, necessariamente, deveriam ser utilizadas por qualquer orientalista - o que exigiria grande conhecimento da língua e literatura árabe (LANNES, 2013, p. 34-36). Essa metodologia, que parece estar apoiada numa perspectiva positivista, se explica pelo próprio contexto geral de utilização da ciência histórica como meio de legitimação não apenas dos Estados-nação, mas da dominação que estes perpetravam sobre os povos dos continentes africano, asiático e oceânico.

O *turning point* dos estudos orientalistas no Ocidente se dá por volta da metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, quando o processo de desmantelamento dos impérios ocidentais, iniciado no final da Primeira Guerra, ganha novo fôlego com o fortalecimento das lutas por independência nas colônias remanescentes da política imperialista. É o momento de ascensão de estudos culturais que criticam a abordagem empregada até então, marcada principalmente pelo eurocentrismo, impactando o campo das Ciências Humanas e Sociais no Ocidente. Esse contexto histórico modifica sensivelmente o Orientalismo, levando os estudiosos deste campo a revisar o arsenal teórico e metodológico empregado até então nos trabalhos sobre o Oriente.

Toda ciência rigorosa que aspire à compreensão tem de submeter-se a essa revisão. Mas foi o ressurgimento das nações e dos povos da Ásia, da África e da América Latina, nas duas últimas gerações, que produziu essa crise de consciência retardada e ainda relutante. A exigência de bons princípios tornou-se necessidade prática inevitável, resultado da influência (decisiva) do fator político, ou seja, da vitória dos vários movimentos de libertação nacional em escala mundial. No momento, foi o Orientalismo que sofreu o maior impacto; desde 1945, não foi somente o “terreno” que lhe escorregou das mãos, mas também os “homens”, aqueles que ontem ainda eram “objeto” de estudo e que hoje são seu “sujeito” soberano (MALEK *apud* WALLERSTEIN, 2007, p. 75).

Embora a crítica acadêmica ao Orientalismo tenha avançado bastante, muito em função da nova configuração geopolítica do mundo, que impele os “objetos” de estudo colonial a se tornarem sujeitos da produção de conhecimento sobre o próprio passado, o Orientalismo se mantém enquanto estilo de pensamento ocidental. A desagregação dos velhos impérios coloniais europeus, como a Inglaterra e a França, alça os Estados Unidos à posição de protagonistas da política mundial. E conforme este novo império, de natureza um tanto diferente de seus antecessores, se aventura no Oriente Médio, o árabe e o muçulmano permanecem alvos constantes do Orientalismo. A representação do árabe como um estereótipo constantemente negativado pelos mais diversos bens culturais (assim como acontece com o africano) é uma imagem que circula amplamente no Ocidente, principalmente depois do 11 de setembro. Um bom exemplo dessa distorção está na produção cinematográfica hollywoodiana.

Nos filmes e na televisão, o árabe é associado com a libidinagem ou com a desonestidade sanguinária. Ele aparece como um degenerado excessivamente sexuado, capaz de intrigas inteligentemente tortuosas, é verdade, mas essencialmente sádicas, traiçoeiras, baixas. Traficante de escravos, camaleão, cambista, um patife pitoresco: esses são alguns dos papéis tradicionais do árabe no cinema. O líder árabe (de saqueadores, piratas, insurgentes “nativos”) é muitas vezes visto rosnando para o herói e a loira ocidentais cativos (mas imbuídos de integridade): “Os meus homens vão matá-lo, mas... eles gostam de se divertir antes”. Enquanto fala, ele olha sugestivamente de soslaio, como o Sheik de Valentino. Nos documentários e noticiários, o árabe é sempre mostrado em grandes números. Nada de individualidade, nem de características ou experiências pessoais. A maioria das imagens representa fúria e desgraça de massas, ou gestos irracionais (por isso, irremediavelmente excêntricos). Espreitando por trás de todas essas imagens está a ameaça da *jihad*. Consequência: o medo de que os muçulmanos (ou árabes) tomem conta do mundo (SAID, 2007, p. 383).

Contudo, as representações equivocadas, ou puramente depreciativas, dos árabes ou muçulmanos também circulam na cultura histórica ocidental. Como já vimos de relance, estão presentes nos livros didáticos, mas também na própria historiografia. Se pensarmos restritamente no tema da expansão muçulmana, era relativamente comum os historiadores oitocentistas representarem este tema como um amplo e violento processo de conversão que se estendeu da Ásia à península Ibérica. Uma imagem produzida pela historiografia dessa época, que ganhou certa popularidade no Oriente, é a do guerreiro islâmico fanático, que numa mão segurava o Corão e na outra a espada, fazendo referência à conversão forçada como a principal característica da expansão islâmica. Essa representação foi largamente desconstruída pelos pesquisadores posteriores, embora tal interpretação permaneça viva tanto na cultura popular e nos livros didáticos.

Entretanto, como já exposto antes, a conversão não constituía o elemento que motivou a expansão islâmica. A partir da interpretação da *jihad* como guerra santa, apontava-se a religião como a causa do processo, chegando inclusive a sugerir que os muçulmanos se lançavam nessas campanhas militares esperando alcançar recompensas na vida após a morte. Porém esse tipo de interpretação despreza completamente razões de outras naturezas como, por exemplo, os interesses nos despojos de guerra, na ampliação das redes comerciais ou na expansão da dominação política do islã (*Dar al-islam*). Como demonstra Lannes (2013), os orientistas têm se esforçado em demonstrar a diversidade de fatores que podem ter agido para o desencadeamento desse processo histórico.

Além do mais, os conhecimentos acumulados até o momento sobre a estrutura social dos territórios sob a dominação islâmica, evidencia uma sociedade desigual em que nem todos eram obrigados a se converter ao islamismo. Os *dhimmi*, por exemplo, eram um grupo social não islâmico, formado por aqueles que pertenciam às religiões do Livro e, portanto, conheciam

a tradição profética da qual o islamismo fazia parte. Este grupo estava sob a proteção do governo muçulmano em troca do pagamento de uma taxa específica. Essas informações desconstruem completamente a imagem do guerreiro muçulmano como um fanático sanguinário disposto a submeter seus inimigos a sua fé a qualquer custo. Isso não significa que não houve guerra e escravidão no processo de expansão islâmica, pelo contrário, como veremos mais a frente, este não foi um processo isento de violências.

No geral, podemos afirmar que a difusão do islã da Ásia à península Ibérica foi um processo de longa duração que se estendeu do século VII ao XI. A historiografia tem mostrado que embora seja importante, a religião não é o único fator a ser considerado na análise da expansão muçulmana. Os muçulmanos construíram uma sociedade complexa, repleta de contradições e que, portanto, não estava livre de conflitos e revoltas contra o domínio islâmico. A seguir, exploraremos um pouco mais as fontes e os temas associados a esse processo histórico, que julgamos pertinentes para a elaboração do material didático.

2.4.1 O problema das fontes e algumas interpretações historiográficas

As fontes para o estudo da expansão islâmica no Norte da África e na península Ibérica concernem tanto aos estudos orientalistas, mais especificamente islamistas, quanto aos africanistas e medievalistas. No que tange as fontes escritas da Primeira Idade Islâmica (VII-XI), a grande maioria são literárias, havendo para esse período pouquíssimas fontes arquivísticas. É apenas na transição para a Segunda Idade Islâmica, já no século XII, que o segundo gênero de fonte torna-se mais abundante na África mediterrânica, enquanto praticamente inexistente na África negra. Como o objeto de estudo do presente trabalho é contemplado pelas narrativas produzidas a partir do século IX, restringiremos a discussão a esse tipo de fonte.

De acordo com a tipologia de H. Dejait, podemos dividir as fontes narrativas nas seguintes categorias: “[a] crônicas e anais; [b] obras de geografia, relatos de viagens, obras de naturalistas; [c] obras jurídicas e religiosas, como tratados de direito canônico, livros santos ou hagiografias; [d] obras propriamente literárias” (2010, p. 86). A maioria dessas narrativas foram escritas por muçulmanos de diversas partes do mundo árabe-islâmico. Temos também algumas crônicas produzidas por escritores moçárabes para a invasão da península Ibérica, alguns relatos não islâmicos de origem africana. No geral, tais fontes narram a história das conquistas árabes a partir da perspectiva dos conquistadores, sendo bastante escassa a quantidade de narrativas que apresentem um contraponto.

Um primeiro problema seria a data de produção das narrativas referentes às conquistas árabes. Esse gênero de relato histórico começa a se fixar no final do século VIII, portanto, bem depois dos acontecimentos que relata. No entanto, essas primeiras produções só chegaram até nós por meio de referências de autores posteriores. Aparentemente, os conquistadores árabe-muçulmanos não se preocuparam em textualizar os relatos das conquistas, transmitindo-os oralmente em um primeiro momento (GONZÁLEZ, 2011, p. 96). Através do desenvolvimento da história oral, hoje estejamos atentos aos cuidados necessários para se trabalhar com fontes orais, diferente dos “proto-historiadores” da Primeira e Segunda Idade Islâmica que evidentemente não se preocupavam com essas questões. Isso dava margem para a produção de narrativas bastante imprecisas ou até exageradas e fantasiosas. Dessa forma, esses relatos históricos acabavam impregnados dos valores e ideologias de seus autores.

Os relatos históricos que compõem os fatos desta expansão e que circulam em muitas fontes são, ao fim e ao cabo, criações humanas que sem lugar para dúvidas, refletem inconscientemente as ideologias de seus próprios historiadores. Os historiadores, ao expor e narrar um determinado acontecimento, como é o presente caso da expansão muçulmana, plasman e deixam ver em seu discurso seus próprios desejos, seus pensamentos ou seus modos de analisar a história (AMMADI, 2013, p. 177)⁴⁵.

No que diz respeito especificamente à invasão muçulmana da península Ibérica, os estudos sobre os anos iniciais desse processo histórico não contam com documentos considerados “neutros”, isto é, testemunhos involuntários como cartas, testamentos, evidências arqueológicas etc. Dessa forma, assim como as invasões no Norte e Nordeste da África, os historiadores interessados na história ibérica, em especial os espanhóis, também dependem bastante das fontes narrativas produzidas pelos historiadores muçulmanos. Contudo, diferente do que ocorre por exemplo com os berberes⁴⁶, a história da conquista muçulmana do território ibérico também dispõe de algumas poucas fontes cristãs, mais antigas que as muçulmanas, que possibilitam explorar a perspectiva dos conquistados⁴⁷. A principal delas é a Crônica moçárabe

⁴⁵Los Los relatos históricos que componen los hechos de esta expansión y que circulan en muchas fuentes son, al fin y al cabo, creaciones humanas que, sin lugar a dudas, reflejan inconscientemente las ideologías de sus propios historiadores. Los historiadores, al exponer y narrar un determinado acontecimiento, como es el presente caso de la expansión musulmana, plasman y dejan ver en su discurso sus propios deseos, sus pensamientos o sus modos de analizar la historia. (AMMADI, 2013, p. 2013).

⁴⁶ De acordo com o historiador Hussain Monès (2010, p. 268), a perspectiva berbere das conquistas muçulmanas no Norte da África permanece desconhecida, porque os historiadores que narraram esse processo eram árabes e expressavam a perspectiva do conquistador.

⁴⁷ A literatura cristã oriental também oferece uma outra perspectiva sobre a expansão islâmica. Sofrônio em seu sermão, por exemplo, no ano de 634, quando os árabes invadem a Palestina, interpreta a invasão como um castigo divino previsto pelo profeta (FLORI, 2013, p. 237). A expansão islâmica produziria um efeito similar nos cristãos ocidentais.

de 754. “Está escrita em um pobre e confuso latim, é extremamente parca em sua narração e está coberta de erros cronológicos, mas sua proximidade dos fatos que narram lhe dá uma fidelidade que carecem as crônicas árabes” (GONZÁLEZ, 2011, p. 97)⁴⁸.

Quando o assunto é o processo de conquista no Magreb, as fontes islâmicas costumam destacar a violenta resistência dos berberes ao domínio árabe, principalmente, do grupo liderado por Kahina, combatendo com afincamento o avanço islâmico, muito diferente da facilidade encontrada pelos árabes na invasão do Egito⁴⁹. Contudo, na maioria das fontes se conta que “pouco a pouco, algumas tribos berberes foram aceitando facilmente a forma de viver dos árabes (seus costumes e sua cultura), o que tornou muito fácil o movimento paulatino de algumas tribos berberes à religião islâmica” (AMMADI, 2013, p. 180). Nessa versão, a islamização do Norte da África é representada como um processo difícil, que aos poucos foi quebrando a resistência de algumas tribos berberes à dominação árabe. Entretanto,

[...] outras fontes insistem na ideia de que muitas tribos berberes de diferente localização seguiram praticando suas crenças tradicionais como se fossem religiões e manifestaram uma grande resistência à islamização. Não obstante, com o tempo – segundo estas fontes – os árabes lograram submetê-los, apesar de que muitos deles continuaram rebelando-se e conseguiram expulsar temporariamente os conquistadores muçulmanos de suas zonas (AMMADI, 2013, p. 180).⁵⁰

Na realidade, de acordo com essa tese tradicional, de uma islamização lenta e progressiva, os berberes acabavam cedendo aos conquistadores devido ao tratamento respeitoso que recebiam dos árabes. Assim, em convergência com a ideologia islâmica, o que convertia os berberes não era a espada, mas a exemplaridade da comunidade muçulmana. Não por acaso, uma das grandes divergências historiográficas contemporâneas quanto à expansão muçulmana repousa no uso dos termos *Fath* (conquista) e *Gazw* (invasão), conduzindo à representações divergentes da expansão muçulmana. Embora seja um debate em aberto entre os historiadores contemporâneos, a síntese histórica apresentada por El Fasi (2010, p. 77 -79), aparentemente,

⁴⁸Está escrita en un pobre y confuso latín, es extremadamente parca en su narración y está plagada de errores cronológicos, pero su cercanía a los hechos que narran le da una fiabilidad de la que carecen las crónicas árabes (GONZÁLEZ, 2011, p. 97).

⁴⁹ Inclusive, a historiografia sugere que a invasão árabe no Egito teria sido favorecida, principalmente, pela perseguição dos monofisistas coptas pela Igreja ortodoxa bizantina (EL FASI, 2010, p. 73). Essa tese também aparece na recente obra de Philip Jenkins (2013, p. 42) sobre as controvérsias cristológicas do século V, na qual o autor defende que o concílio de Calcedônia e suas consequências desagregadoras conduziram o Oriente cristão à ruína.

⁵⁰ [...] otras fuentes insisten en la idea de que muchas tribos berberes de diferente localización siguieron practicando sus creencias tradicionales como si fueran religiones y manifestaron una gran resistencia a la islamización. No obstante, con el tiempo –según estas fuentes– los árabes lograron someterlos, a pesar de que muchos de ellos continuaron rebelándose y consiguieron expulsar temporalmente a los conquistadores musulmanes de sus zonas (AMMADI, 2013, p. 180).

tenta alcançar um certo equilíbrio entre esses extremos, fornecendo uma visão do processo de islamização que de certa forma reflete o esquema narrativo das fontes árabes, mas, ao mesmo tempo, problematiza seu sentido, na medida em que busca explicar as diferentes etapas da islamização dos berberes.

Embora as narrativas árabes almejem adornar as conquistas daqueles que professavam a fé islâmica, elas também possibilitam analisar, mesmo que de maneira restrita, a resistência berbere ao domínio árabe. Além do gradual e desigual processo de conversão das cabilas berberes, torna-se possível vislumbrar a incorporação de algumas tribos ao exército e administração das províncias ocidentais do território omíada. Por outro lado, como lembra o orientalista francês Robert Mantran, “até hoje estamos mal informados a respeito da resistência berbere, com o tempo adornada por um patriotismo local” (1977, p. 108). Contudo, o papel preponderante dos berberes na conquista do Reino Visigodo não só parece a interpretação predominante entre os historiadores - sejam orientalistas, africanistas ou medievalistas – como as evidências documentais possibilitam atribuir aos berberes o protagonismo desse processo.

As narrativas sobre a conquista da península Ibérica pelos muçulmanos apresentam muitas contradições em relação aos personagens que fizeram parte dessa história, assim como em relação a eventos e suas datas. Muitos desses problemas estão relacionados à distância temporal entre os historiadores árabes e os fatos narrados. Entretanto, o que nos interessa destacar aqui é a discussão em torno do protagonismo berbere na expedição militar islâmica. A historiografia tradicional costuma interpretar a invasão da Espanha, como geralmente é nomeado o processo pela historiografia europeia, enquanto iniciativa dos árabes, reproduzindo a ideia da tradição antiga de que os berberes do exército comandado por Tariq ibn Ziyad, e inclusive o próprio general, estariam apenas cumprindo as ordens de Musa ibn Nusayr, governador de Tanger que havia conquistado o Magreb. Assim:

Algumas referências supõem que os árabes teriam no pensamento a conquista da Espanha. Neste sentido aponta a citação de Abi Raqi:

“[Musa deu ordem a Tariq] de que visitasse as margens e portos do mar e pusesse ali guarda, porque talvez aprisionasse os navios dos *rumis*⁵¹ (bizantinos) e encontrasse neles algum sheik que tivesse conhecimento [de al-Andalus]” (GONZÁLEZ, 2011, p. 124).⁵²

⁵¹ Este era o termo que os islâmicos utilizavam para designar os habitantes do Império Bizantino. Rumis deriva da palavra rum (Terra dos romanos). O termo acabou sendo também utilizado para designar os cristãos de maneira geral, mas especialmente aqueles que mantiveram sua fé em territórios dominados pelo islã.

⁵² Algunas referencias suponen que los árabes tenían en el pensamiento la conquista de España. En este sentido apunta la cita de Abi Raqi:

“[Musa dio orden a Tariq] de que visitara las orillas y puertos de mar y pusiera allí guardia, porque quizá apresara naves de los rum [bizantinos] y encontrara en ellas algún jeque que tuviera conocimiento [de al-Andalus]” (GONZÁLEZ, 2011, p. 124).

Além disso, outro argumento comum para sustentar a versão árabe, foi a descoberta de moedas cunhadas em Tanger antes de 711, que tem sido interpretadas como as moedas usadas por Musa para pagar os soldados envolvidos na conquista da península Ibérica. No entanto, este achado também pode representar os preparativos dos berberes para a expedição militar, ao invés de comprovar a intenção árabe de conquistar as terras ibéricas (GONZÁLEZ, 2011, p. 124). Na realidade, o melhor argumento a favor da tese da conquista como iniciativa berbere repousa no preconceito dos autores árabes em relação aos povos berberes, negando-lhes qualquer protagonismo nesta expedição.

Os árabes depreciavam os berberes. Segundo uma tradição atribuída ao Profeta: “A maldade está dividida em setenta partes; das quais sessenta e nove correspondem aos berberes, enquanto os yins e o resto da humanidade dividem uma só”. Apesar disso os árabes não vacilaram em aproveitar as qualidades guerreiras dos berberes, os quais colocam na linha de frente de seus exércitos e os enviavam aos lugares mais perigosos (GONZÁLEZ, 2011, p. 125).⁵³

É importante destacar que o preconceito da literatura árabe não se limitava aos berberes, se estendendo também a outros povos africanos. O pesquisador Anderson Oliva (2005, p. 99) concorda que os relatos árabes não foram unânimes na postura de depreciar os povos africanos, no entanto, entre os escritos dos viajantes árabes ou muçulmanos que percorreram o Sudão entre os séculos XI e XVI, encontram-se relatos que inferiorizavam os povos africanos, provavelmente influenciados pelos relatos greco-romanos. Elikia M’Bokolo, cita o poeta Al-Mutanabbi como exemplo dessa tradição de desvalorização dos povos negros: “É ele que escreve entre o mais, que ‘a moral do escravo negro se encontra inteirinha nos seus testículos malcheirosos e nos seus dentes’” (BOKOLO *apud* OLIVA, 2005, p. 100). No mais, temos também os relatos antropofágicos. Um bom exemplo desse tipo de narrativa é o relato de Ibn Batuta sobre a condenação de um cádi pelo rei do Mali, que fora enviado para “a terra dos infiéis que comem gente”. Ou ainda quando relata a visita de um grupo de negros antropófagos ao sultão Mansa Suleiman. Na ocasião,

O sultão recebeu-os com todas as honras e, como parte dos presentes de boas-vindas, deu-lhes uma jovem escrava. Eles a degolaram e comeram, lambuzando os rostos e mãos com seu sangue, antes de se apresentarem ao rei para agradecer-

⁵³ Los árabes despreciaban a los beréberes. Según una tradición atribuida al Profeta: “La maldad está dividida en setenta partes; de las cuales sesenta y nueve corresponden a los beréberes, mientras los yinn-s y el resto de la humanidad se reparten una sola”. A pesar de ello los árabes no dudaron en aprovechar las cualidades guerreras de los beréberes, a los que colocaban en las vanguardias de sus ejércitos y los destinaban a los lugares más peligrosos (GONZÁLEZ, 2011, p. 125).

lhe. Soube que procedem sempre assim quando da visita ao sultão. E que, na opinião deles, as partes mais saborosas da carne feminina são as palmas das mãos e os seios (COSTA E SILVA, 2012, p. 56).

Uma outra imagem construída pelas narrativas árabes sobre os povos africanos que habitam as terras ao sul do Saara é a de selvagens compráveis aos animais, que é combinada aos costumes antropofágicos. Ibn Khaldun, por exemplo, afirma não haver civilização ao sul do rio Senegal. Segundo ele, os “homens que ali vivem assemelham-se mais aos animais do que os seres pensantes. Vivem no mato e em cavernas e se alimentam de ervas e grãos crus. Há entre eles antropófagos que não devem ser contados entre os seres humanos. [...] (COSTA E SILVA, 2012, p. 59). A associação de lugares com temperaturas elevadas ao comportamento selvagem dos seus habitantes, a exemplo do que já ocorria nas narrativas antigas ocidentais, também é uma característica do discurso depreciativo de alguns escritores árabes, como é possível verificar mais uma vez no relato de Ibn Khaldun:

Os habitantes das regiões de temperaturas extremas, como as partes primeira, segunda, sexta e sétima do mundo⁵⁴, estão longe de ser harmoniosos. Vivem em cabanas de barro ou de caniço, alimentam-se de sorgo e de ervas e vestem-se com folhas de árvores ou peles de animais. Muitos andam nus. Seus frutos e condimentos são estranhos e têm forma grotesca. Em suas transações, aos dois metais nobres preferem o cobre, o ferro ou as peles, aos quais conferem valor de troca. Seu comportamento os aproxima dos animais irracionais. Diz-se que, em sua maioria, os negros da primeira parte do mundo moram em cavernas e nas florestas, se alimentam de ervas, têm os hábitos dos bichos, e não os dos homens, e são antropófagos. [...] Isso se deve ao fato de que, ao estarem afastados das regiões temperadas, se aproximam dos animais irracionais e se distanciam da humanidade por sua constituição e costumes. O mesmo se observa com respeito à religião: nada sabem dos profetas e não se submetem à lei revelada. Excetua-se aqueles poucos que vivem próximos a regiões temperadas. [...] (COSTA E SILVA, 2012, p. 62)

Dessa forma, percebemos que o etnocentrismo das narrativas árabes sobre a conquista do território ibérico não é um caso isolado. A tese do ocultamento do protagonismo berbere em favor da ornamentação dos feitos dos próprios árabes, se inserida como parte de um conjunto de fontes narrativas etnocêntricas que, por vezes, desvalorizam os povos africanos, parece bastante convincente. Se combinado à narrativa de al-Riqaq (GONZÁLEZ, 2011, p. 125), que atribui a iniciativa do desembarque de Tariq ibn Ziyad em território ibérico aos berberes, ou ao fato das tropas berberes não terem recebido ajuda da frota marítima em poder de Musa para chegar à península ibérica, a hipótese do protagonismo berbere na invasão do território europeu parece bastante sólida.

⁵⁴ Como apontado por Costa e Silva (2012, p. 58), Ibn Khaldun, assim como seus contemporâneos, aceitava a divisão ptolomaica do mundo habitado em sete partes, que são divididas em dez seções.

Um outro problema diz respeito aos conflitos político-religiosos no interior dos territórios magrebino e ibérico sob o domínio islâmico. Os berberes se rebelaram em diversas ocasiões contra o domínio árabe sobre o território magrebino. Esses conflitos assumiram, simultaneamente, uma conotação religiosa e política, na medida em que grande parte das tribos berberes se converteram ao kharidjismo⁵⁵, porém não eram refratários ao islã ou à cultura árabe, mas à dominação política exercida pela elite árabe, elemento fundamental da teoria política islâmica. Esse conflito em torno da dominação política que se entrelaça com a religião, desembocou na formação de duas teocracias berberes, na metade do século VIII: o imamado de Tahert e o principado sufrita. “Estes dois Estados escaparam ao controle do governo central abássida e aquele dos governadores aglábidas semi-independentes de Ifrikiya, até sua destruição pelos fatímidas no século X” (EL FASI; HRBEK, 2010, p. 80).

Da mesma forma que as tribos berberes assimilavam a religião e cultura de origem árabe, houve também tentativas de “berberização” do islã, como foi o caso da religião barghawata. Aparentemente, as narrativas possibilitam entrever o processo de resistência berbere à dominação árabe, no entanto, embora houvesse algumas exceções em lugares distantes do território magrebino, pode-se afirmar que a islamização do Norte da África se completa por volta do século X, tendo participado dele diversos atores. Por outro lado, as fontes sobre a conquista da península Ibérica também apresentam evidências de que os berberes também se rebelaram contra o poder omíada.

Após a derrota dos visigóticos pelo exército de Tariq ibn Ziyad, muitos berberes migraram para a península Ibérica, participando da expansão do domínio islâmico e se estabelecendo naquela região. Cristalizada a conquista e, conseqüentemente, o domínio islâmico, os berberes continuavam a ser tratados pela dinastia omíada como muçulmanos de classe inferior. Os berberes que emigraram para o território ibérico eram desprezados pela elite árabe e, muitas vezes, receberam as terras menos férteis para se estabelecer na península. Os habitantes ibéricos de origem berbere, que compunham a maioria da população de al-Andaluz, por não eram muçulmanos de linhagem tradicional, sofriam discriminação fiscal. Essa situação gerou insatisfação entre os descendentes berberes, provocando revoltas e instabilidade política durante o reinado dos omíadas.

⁵⁵ O kharidjismo foi uma vertente islâmica nascida na *fitna*, guerra civil que se deu entre os muçulmanos após o assassinato de Uthman (635-656), o terceiro califa *rashidun*. Trata-se de uma força revolucionária cuja teologia política determinava “o princípio da eleição do imame, chefe supremo da comunidade, sem distinção de raça, de país ou de coloração de pele, devendo o poder ser entregue ao melhor”, mesmo que este fosse um escravo (TALBI, 2010, p. 296). Além disso, essa doutrina defendia a igualdade absoluta entre os muçulmanos e considerava a dinastia omíada um poder usurpador e injusto. Seria, portanto, não só um direito, mas um dever religioso se rebelar contra a opressão e as injustiças fiscais promovidas pelos omíadas.

Por outro lado, as narrativas apontam para o estabelecimento de uma cultura de tolerância pelos conquistadores árabes, que concedia alguma proteção aos fiéis das religiões do Livro, isto é, cristãos e judeus. Embora tolerados pelo poder político, os *dhimmi* ibéricos estavam submetidos a uma discriminação fiscal em relação aos muçulmanos, sendo obrigados a pagar um imposto específico, a *djizya*, para obter a *dhimma*, a proteção que lhes garantia alguns direitos. Além disso, apesar de ocuparem cargos administrativos importantes nos domínios árabe-islâmicos, os não-muçulmanos não estavam isentos do desprezo muçulmano. No contexto ibérico, os *dhimmi* eram conhecidos como moçárabes. Por vezes, entre os séculos VIII e X participaram de diversos levantes motivados por múltiplas causas junto à população de origem berbere contra os governantes omíadas⁵⁶.

Enfim, destacamos aqui apenas algumas fontes narrativas e interpretações que interessam ao tema do presente trabalho, na medida em que nos propomos a elaborar um material didático que problematize as relações político-religiosas entre as etnias e religiões que interagiram ao longo do processo de expansão islâmica. Contudo, como trata-se de um material pautado no uso de fontes históricas no ensino de História, acreditamos ser necessário expor uma pequena reflexão sobre o modo como os documentos podem ser empregados nas aulas de História, sem que haja a pretensão de formar “pequenos historiadores”. Apresentamos, então, uma breve reflexão voltada para o uso de fontes históricas em sala de aula.

2.4.2 Fontes históricas em sala de aula

Nas salas de aula das escolas públicas, não é difícil perceber a dificuldade de muitos jovens em pensar historicamente. Geralmente, eles não conseguem enxergar muito além do seu próprio presente. Por vezes, percebem a realidade que os cerca de forma descontextualizada, sem maiores questionamentos, como se a realidade fosse imutável e estranha a sua intervenção. São como sujeitos históricos alienados de sua capacidade de pensar e agir historicamente, vivendo aprisionados em um eterno presente. Trata-se dos filhos de uma sociedade cujo regime de historicidade está em uma crise pautada pelas incertezas que cercam o futuro.

De acordo com as reflexões de Hartog, o conceito de regime de historicidade, em sentido restrito, designa o modo como uma sociedade trata o seu passado e, numa acepção mais ampla, pode ser entendido como “a modalidade de consciência de si de uma comunidade humana” (2013, p. 28). Assim, na sociedade contemporânea, o presente teria rompido o equilíbrio entre

⁵⁶ Esses conflitos ficam evidentes nas obras de Glick (1994), Rucquoi (1995) e Andrade Filho (1989).

passado/presente/futuro, tornando-se uma dimensão temporal onipresente, caracterizando aquilo que Hartog chamou de “presentismo”.

Na esteira do pensamento de Koselleck, o campo de experiência e o horizonte de expectativa são conceitos úteis para pensar a tensão entre experiência e expectativa característica da contemporaneidade. No século XX, prevalecia o futurismo, caracterizado pela expectativa no progresso. No entanto, a queda do Muro de Berlim e o fim do socialismo real engendraram um redimensionamento da relação dos homens com o tempo, produzindo uma crise do regime moderno de historicidade (2013, p. 39). Ocorre então uma ruptura entre experiência e expectativa. O campo de experiência se alarga, a ponto de só existir o presente, um presente que explica a si mesmo, tornando-se uma dimensão temporal dominante. A experiência temporal do homem contemporâneo é

Volátil e efêmera, hoje nossa experiência desconhece qualquer sentido de continuidade e se esgota num presente sentido como instante fugaz. Ao perdermos a diferenciação temporal, não só rumamos para o que Virilio chama de “memória imediata”, ou ausência de profundidade do passado, mas também perdemos a profundidade do futuro como possibilidade da inscrição humana enquanto poder para determinar o indeterminado e para ultrapassar situações dadas, compreendendo e transformando o sentido delas. Em outras palavras, perdemos o sentido da cultura como ação histórica (CHAUI *apud* CERRI, 2011, p. 63)

Num contexto histórico de supervalorização do presente, as noções de tempo apreensíveis pelo estudo da história, por vezes, são vistas como desnecessárias ou sem sentido. Em muitas situações, o passado serve apenas de referência para tradições conservadas na sociedade contemporânea. A ponte de continuidade entre passado e presente está em ruínas, restando apenas o abismo entre elas. O passado perde seu poder de explicar o presente, da mesma forma que perde sua influência sobre o futuro. Reconstruir as pontes em ruínas parece ser uma das funções primordiais do ensino de História em tempos de alienação do sujeito histórico. Nesse sentido, a escola se apresenta como o espaço social de construção das condições para educar historicamente os indivíduos.

A conscientização histórica dos indivíduos vai ao encontro da conscientização crítica freiriana, e com ela, se articula numa proposta de educação libertadora. Em sua pedagogia da autonomia, Paulo Freire reúne algumas reflexões fundamentais para se pensar na possibilidade de uma educação mais democrática, entre elas, chamamos a atenção para a convicção na possibilidade da mudança como exigência do ensinar. Essa perspectiva nos leva a abandonar qualquer concepção fatalista da subjetividade humana, colocando a possibilidade do sujeito operar mudanças no mundo a partir de sua ação. No entanto, tal reflexão não descamba para o

idealismo, visto que Freire propõe a relação dialética entre subjetividade e objetividade. Nas palavras do próprio pedagogo,

[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (2015, p. 75).

A importância desse princípio pedagógico freiriano não reside apenas no seu significado político-pedagógico. Aqui, esse modo de conceber a educação nos parece importante porque propõe um sentido prático para o ato de ensinar, assim como faz Rüsen em sua matriz da ciência histórica. Dessa forma, ensinar história pressupõe a consciência de que a história ensinada no espaço escolar tem um significado prático: fornecer orientação temporal para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que permita compreender melhor a si, seu meio e proporcionar uma ação intencional no mundo. Nesse sentido, ensinar História não é apenas transmitir conteúdos, mas ensinar a pensar historicamente.

[...] pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem (CERRI, 2011, p. 59).

Entendemos o pensamento histórico como uma postura subjetiva crítica que deve ser estimulada no processo de ensino aprendizagem de História. É, na perspectiva freiriana, desnaturalizar o mundo, entendendo-o como construção histórico-social. Isso não significa que ensinar história corresponda a formar uma consciência histórica no espaço escolar. De acordo com o pensamento ruseniano, a consciência histórica é um fenômeno condicionado por diversos aspectos da prática social que permeiam o cotidiano dos homens. Sua construção é mediada por diferentes fatores que compõem as imagens, representações e memórias que alimentam o conteúdo da consciência histórica⁵⁷. Nesse sentido, a consciência histórica é um conjunto de faculdades mentais construída a partir da interação sócio histórica dos indivíduos com a cultura histórica de seu tempo. Dessa forma, pretender controlar a dinâmica desse processo em sala de aula nos parece impossível. Na realidade, o que está colocado, ao menos teoricamente, é a

⁵⁷ O pesquisador Luís Fernando Cerri apresenta um esquema ilustrado bastante didático sobre a consciência histórica em seu artigo Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática.

possibilidade de interferir nas consciências históricas dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Como se desenvolve o pensar historicamente? Uma resposta possível seria produzindo conhecimento histórico a partir da interpretação de documentos. Dessa forma, um caminho para desenvolver o pensamento histórico seria o uso de fontes históricas no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de utilizar as fontes como ferramenta para a produção de conhecimento histórico em sala de aula. Através da análise das fontes, o professor poderá demonstrar como o historiador produz conhecimento histórico, criando condições em sala de aula para que o próprio aluno desenvolva competências do fazer histórico, produzindo conhecimento histórico escolar.

A introdução do uso de fontes na história escolar não é uma novidade. De acordo com a análise da pesquisadora Flávia Caimi, os documentos históricos estão presentes nos livros didáticos desde a primeira metade do século XX, no entanto, nas primeiras décadas do século passado, tais fontes assumiam apenas uma função ilustrativa nos livros didáticos:

[...] a incorporação de fontes nos manuais didáticos desta época cumpre uma função ilustrativa, tal como propugnava Serrano (1932), trazendo apenas a modesta possibilidade de ensinar pelos olhos, não só pelos ouvidos. Não está colocada, ainda, a intenção de tomar essas fontes como objeto de estudo, desvendando suas condições de produção, nem mesmo a possibilidade de, por meio de seu estudo, desenvolver determinadas competências cognitivas, como observação, investigação, compreensão, interpretação, argumentação, análise, síntese, comparação, formulação de hipóteses crítica documental, etc (2008, p. 137-138).

Essa discussão, baseada tanto nas inovações historiográficas quanto nas mudanças pedagógicas, seria retomada pelos Parâmetros Curriculares (PCNs) e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nessa linha, estaria colocada não apenas a necessidade de ilustrar o conteúdo das aulas ou dos livros didáticos através dos documentos, mas seria necessário tomar as fontes como objetos de estudo que possibilitem desenvolver competências cognitivas a partir do ensino do modo como é produzido o conhecimento histórico. Dessa forma, o uso do documento em sala de aula possibilitaria desenvolver o pensamento histórico, ao invés de simplesmente promover a memorização de conteúdo.

O documento histórico é uma ótima ferramenta metodológica para estimular nos alunos o que Paulo Freire chama de “curiosidade epistemológica”, na medida em que o uso de fontes constitui uma forma mais interessante de aprender história. Tal prática pode favorecer o estímulo da curiosidade para outros aspectos da história, da produção de saber histórico ou da própria realidade histórico-social do aluno, curiosidades que talvez não tenham a possibilidade

de brotar numa aula baseada apenas na narrativa construída pelo docente. Entretanto, como já foi dito anteriormente, fazer o uso pedagógico de documentos não significa ter a ambição de formar “pequenos historiadores”. Isto porque o lugar que o documento ocupa no ofício do historiador é completamente diferente do papel assumido por ele na situação de ensino-aprendizagem.

Essa pretensão [de transformar o aluno numa “espécie de historiador”] acarreta uma série de dificuldades ao ensino e contraria os objetivos da disciplina, cuja intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal [...] Daí a necessidade de se deter em alguns aspectos do uso de *documentos* ou de *fontes históricas* nas aulas de História, começando pela identificação das especificidades desse uso (BITTENCOURT, 2011, p. 327-328).

O uso pedagógico do documento deve, portanto, estar alicerçado aos objetivos da história escolar. Por outro lado, assumir essa prática não significa deixar completamente de lado a aula expositiva. Para que o educando possa fazer análise de documentos, independente do seu tipo, deve antes ter ao menos noção do contexto histórico em que o documento está inscrito, além da necessidade de tomar conhecimento mínimo do vocabulário da análise histórica, caso contrário, ao invés do documento ser um facilitador, se tornará um problema para o aprendizado histórico. A adaptação da análise de documentos para a sala de aula parece ser uma exigência, colocando a necessidade de tomar alguns cuidados relativos ao momento e a finalidade do uso da fonte na aula, a seleção dos documentos e o método de análise a ser utilizado⁵⁸.

Acreditamos que o uso de fontes em sala de aula é um importante caminho para desenvolver o pensamento histórico. Ao favorecer a leitura e interpretação de textos, imagens e objetos, a socialização dos conhecimentos construídos na análise de documentos e o desenvolvimento da escrita, esse método possibilita verificar se o aprendizado histórico se deu de forma significativa, pois incentiva que o aluno utilize os conteúdos e conceitos históricos em diferentes formatos de produção de conhecimento (frases, resumos, sínteses cartazes, ilustrações, etc). Ensinar História a partir da leitura e interpretação de documentos é fundamental para a formação de pessoas dispostas a problematizar o mundo que as circunda, retirando a aparência natural daquilo que é histórico.

⁵⁸ Tais cuidados são muito bem explorados pela historiadora Circe Bittencourt na obra, que já se tornou um clássico, *Ensino de História: fundamentos e métodos*. No capítulo dedicado ao uso didático de documentos, a autora ainda apresenta uma interessante proposta de método de análise de documentos.

3. CONECTANDO HISTÓRIAS EM SALA DE AULA

3.1 A organização do material didático

Como adiantamos nas seções anteriores do presente trabalho, o material didático proposto tem o objetivo de auxiliar o professor a pensar a definição do objeto de ensino a partir das possibilidades metodológicas trazidas pelo uso das histórias conectadas nas aulas de História. Trata-se, pois, de um material direcionado a professores de História da Educação Básica, mais especificamente, do 7º ano do segundo segmento do ensino fundamental. Para facilitar o trabalho docente, dividimos seu conteúdo em duas partes: uma parte com materiais voltados para o professor e a outra para o aluno. Passemos a uma descrição detalhada de cada uma delas, no intuito de aproximar o leitor do material e de sua proposta.

Na parte destinada aos professores, apresentamos uma esquematização informando sobre a oficina que o material propõe. No primeiro item (Descrição da oficina), onde apresentamos de forma resumida o material que consta a oficina, assim como seu tema. Já no tópico seguinte (Objetivos), expomos de forma sintética os objetivos da atividade a ser realizada a partir da utilização do material. No terceiro item (Conteúdos), informamos sobre os conteúdos históricos e procedimentais que serão trabalhados na realização da atividade proposta. Depois, no quarto tópico (Estratégias), descrevemos os passos sugeridos para a realização da oficina. Embora tenhamos pensado o material para ser trabalhado através de um método específico, nada impede o professor de adaptar algumas coisas ou até mesmo desenvolver uma dinâmica própria.

3.1.1 Tema e seleção de documentos

Ao iniciarmos a pesquisa, pensávamos em elaborar um material didático capaz de englobar diversos temas que permitissem trabalhar a Península Ibérica e o Norte da África no decorrer do período que chamamos de Idade Média. No entanto, a pesquisa bibliográfica demonstrou que a pluralidade de temas existente exigiria um tempo de produção muito maior do que a quantidade que dispúnhamos. Em virtude disso, recortamos um conteúdo histórico tradicionalmente trabalhado no 7º ano do segundo segmento da Educação Básica, a expansão árabe muçulmana. Nesse universo temático, optamos por agrupar as fontes selecionadas para compor o material didático sob o tema do regime de tolerância no mundo árabe-islâmico entre os séculos VII e IX e o processo de discriminação étnica e religiosa que ele comportava, tema

pouco explorado nos materiais didáticos de História. Acreditamos que esta temática é extremamente relevante em um país em que diariamente pessoas são discriminadas pelo seu pertencimento étnico-racial e religioso. Nesse sentido, nos parece que o tema está em acordo com as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A partir desse tema, reunimos quatro extratos de documentos dos séculos VIII e IX que se relacionam com este tema e a expansão árabe-muçulmana. Primeiramente, reunimos três versículos do Corão que prescrevem comportamentos que os muçulmanos devem assumir diante do infiel. Em seguida, apresentamos uma carta escrita por Sofrônio de Jerusalém (560-638) a Omar Ibn al-Khattab (586-644), o segundo califa *rashidun*, na qual em nome da comunidade cristã, o bispo de Jerusalém se submete às imposições dos muçulmanos. O terceiro documento que selecionamos foi o relato de Abu al-Tarib (840-923) sobre o encaminhamento das reivindicações dos berberes ao califa omíada Hisham al-Malik (691-743) por Maysara al-Matghari e sua delegação, que levou a uma grande revolta berbere no Norte da África. E por fim, trazemos dois trechos da obra de Eulógio de Córdoba (800-859) em que ele representa características do islamismo como heresias e descreve algumas das violências e humilhações sofridas pelos cristãos ibéricos sob o domínio muçulmano.

3.1.2 Conceitos

Nosso material é orientado para o trabalho com dois conceitos-chave (tolerância e preconceito). Um primeiro problema é que os dois conceitos não são “noções históricas singulares”⁵⁹, pelo contrário, são conceitos disseminados no senso comum, presentes em diversos meios de comunicação. Seu uso indiscriminado na contemporaneidade exige cuidado redobrado ao se trabalhá-los em sala de aula, pois o sentido que estes assumem na realidade histórica em questão são bastante diferentes do uso corrente. Isso nos leva a discorrer um pouco sobre estes conceitos e sua construção na aula de história.

Para se construir conceitos ao ensinar História, é necessário, em primeiro lugar, respeitar e verificar a construção conceitual que os alunos já têm. Todos eles trazem representações construídas ao longo de sua experiência. Para que haja aprendizagem significativa, é necessário reelaborar essas representações iniciais junto com os alunos, tornando-os mais complexos e precisos, aumentando assim o seu poder conceitual para identificar, ordenar e interpretar a sua

⁵⁹ São os conceitos elaborados pelos historiadores que dizem respeito a um tempo e espaço delimitado, como Renascimento, feudos, cruzadas etc. (BITTENCOURT, 2011, p. 192)

realidade social. Nesse sentido, o estudo do conteúdo histórico é utilizado como meio para desenvolver a capacidade de conceituação dos alunos. Como esclarecem Schmidth e Cainelli:

[...] o processo de construção de conceitos históricos é parte do fenômeno denominado captura lógica das propriedades e dos fenômenos do mundo social e parte da sua articulação num contexto de conhecimentos e cultura ao qual pertence o aprendiz. Nesse caso, o pressuposto fundamental é a constatação de que os conceitos devem ser elaborados e sistematizados pelo aluno e, para serem trabalhados em sala de aula, é imprescindível a utilização de linguagem acessível a sua maneira de pensar, a seu vocabulário, a seu desenvolvimento intelectual e a sua cultura experiencial (2009, p. 85).

A escolha dos conceitos está relacionada aos objetivos políticos dessa produção didática. Primeiramente, o material se compromete com a formação de sujeitos históricos críticos, capazes de interpretar o mundo a partir dos conhecimentos históricos adquiridos. O material, como talvez já esteja claro, se fundamenta na concepção pedagógica freiriana, que busca formar cidadãos críticos e transformadores da realidade social. Além disso, numa sociedade marcada pela diversidade, acreditamos que também é necessário investir na formação de pessoas capazes de respeitar a diferença e efetivamente exercer a alteridade. Trata-se, portanto, de investir na formação de uma postura ética perante o Outro e de respeito à diversidade presente na sociedade brasileira.

3.1.3 Metodologia

A metodologia que adotamos não é uma tentativa de impor uma forma única de se trabalhar com documentos em sala de aula, mas sugestão de método que julgamos adequada para o uso com alunos do 7º ano da Educação Básica. A ideia é que além de instrumentalizar o método para a análise dos documentos selecionados, o aluno possa realmente se apropriar dele, adaptando-o para a leitura e interpretação de outros textos. Tendo em vista que o ensino de História não deve se limitar à transmissão de conteúdo, julgamos imprescindível que o alunos tenham noções básicas do método usado pelos historiadores para analisar suas fontes. Inclusive, cremos que este seja um fator importante para o exercício de uma cidadania crítica.

Também temos a preocupação em não apenas oferecer um material com uma nova proposta de conteúdo, mas também uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento histórico. Na esteira das reflexões sobre manual didático da pesquisadora Verena Alberti (2012, p. 64), nosso livro se propõe a reunir três processos chave para a aprendizagem histórica dos alunos: a pesquisa historiográfica, a utilização de fontes e a produção de resultados que

comuniquem sobre o passado. Nesse sentido, reafirmamos a aposta no trabalho com fontes em sala de aula como um aspecto central para a produção de uma aprendizagem histórica significativa. Acreditamos que esse material didático possa vir a ser uma importante ferramenta para o ensino de história medieval integrado à história da África na educação básica.

Consideramos fundamental pensar esse livro como um material didático que realmente coloque o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e não apenas como um receptáculo de conhecimentos históricos. Longe de transmitir conhecimento por si só, acreditamos que o material deva ser uma ferramenta que possibilite ao aluno se transformar em sujeito do conhecimento, instigando uma atitude intelectual questionadora entre o alunado. Nesse sentido, não pretendemos apresentar uma coleção de fatos memorizáveis sobre o medievo ibérico e as sociedades africanas ocidentais, mas criar a oportunidade para que o aluno possa de fato interagir com os homens e mulheres desses outros tempos e lugares; formular hipóteses sobre seus modos de pensar, agir e viver; e produzir conhecimento histórico através de múltiplas linguagens.

3.1.4 Texto de apoio, fichas de análise e indicações de leitura

Além das fontes, disponibilizamos um texto de apoio, no intuito de facilitar a contextualização de alguns documentos e assuntos. Contudo, não nos limitamos a reproduzir as fontes, pois também elaboramos pequenos textos para ajudar a conectar os documentos, as histórias que narram e seus respectivos contextos. Cabe ainda dizer que cada documento vem acompanhado do seu contexto de produção e informações sobre o seu autor, quando conhecido. Dessa forma, tentamos facilitar ao máximo o trabalho de preparação da análise documental, de forma que o material possa ser usado mesmo por professores que, por conta de inúmeros fatores inerentes à docência na educação básica brasileira, não dispõe de muito tempo para dedicar a elaboração de novas atividades para a sala de aula.

Neste material, sugerimos um conjunto de fichas para análise das fontes que o professor pode realizar em sala de aula. Assim como a respeito da oficina, trata-se mais uma vez de sugestões que o professor pode utilizar para facilitar a visualização da teia de histórias que se conectam ao longo da expansão árabe muçulmana. Até porque, como defendemos no capítulo anterior, quem assume o papel de “eletricista” em última instância é o professor. Da mesma forma que propomos determinadas conexões entre as histórias narradas, o professor pode conectá-las de outra forma. Nesse sentido, trata-se de um material que ganha vida nas mãos do professor, podendo assumir diferentes feições em cada tempo-espaço em que é utilizado.

Ademais, apresentamos algumas indicações de leituras que podem ser feitas por aqueles professores interessados em se aprofundar um pouco mais no assunto. Tentamos disponibilizar uma seleção de textos que possam ser encontrados, seja na internet ou no mercado editorial brasileiro. E por fim, apontamos a bibliografia utilizada para a elaboração do material didático e sua proposta pedagógica. No geral, consultamos algumas das principais obras historiográficas em língua portuguesa e alguns artigos e livros em espanhol para dimensionar como construiríamos o material em questão. De todo modo, estas duas últimas seções se apresentam como uma boa ferramenta para professores interessados em obter mais leituras ou outras perspectivas de análise sobre o assunto.

3.2 A oficina pedagógica e o método de análise de fontes históricas

Como já dedicamos uma pequena seção do capítulo anterior que destaca a importância do uso de fontes históricas em sala de aula, nos restringiremos agora a dissecar a oficina aliada ao método de análise documental que propomos para o material didático. Escolhemos apresentar os dois elementos em conjunto, porque ambos os métodos são indissociáveis no modo como concebemos a proposta. A oficina de análise documental se divide em algumas etapas que julgamos ser importante para que o professor possa trabalhar o conteúdo do material da maneira mais adequada possível. No entanto, lembramos que não há uma forma mecânica de proceder na leitura e interpretação de documentos históricos. Acreditamos que a escolha do método ou sua adaptação depende, em última instância, da realidade enfrentada pelo professor em sala de aula. Nesse sentido, reiteramos o caráter sugestivo dos procedimentos aqui propostos e devidamente justificados.

3.2.1 O método de análise de fontes históricas

A análise documental não deve ser um instrumento de ensino de História que substitua a intervenção do professor em sala de aula. Embora concordemos que seja um meio de desenvolver um comportamento mais autônomo dos alunos, sua utilização não deve substituir o diálogo entre professores e alunos, mas ampliar e aprofundar os conhecimentos construídos nas aulas. A primeira questão que trazemos à baila, portanto, é a necessidade de ter trabalhado o conteúdo relativo à Idade Média e Expansão Islâmica antes de utilizar o material.

A produção didática em questão foi pensada exclusivamente para auxiliar professores e alunos a problematizar o modo como o conteúdo supracitado é convencionalmente trabalhado

em sala de aula, através de uma proposta que tenta subverter a estrutura narrativa tradicional. Isso significa que sua utilização está condicionada à aquisição de conhecimentos prévios por parte dos alunos, sem os quais a análise documental pode se tornar um grande entrave para uma aprendizagem significativa. Portanto, um requisito importante seria que os alunos tivessem um primeiro contato com os conteúdos antes de começar o trabalho de análise de documentos.

Isso ocorre por um motivo muito simples: ao trazer uma proposta baseada no trabalho com fontes históricas, não preconizamos seu uso em sala de aula em um sentido positivista, isto é, como prova irrefutável da realidade histórica estudada. Nessa perspectiva, o documento seria apresentado ao aluno como uma forma de comprovação daquilo que está sendo dito, seja pelo professor ou pelo livro didático. Esse tipo de uso cristaliza uma percepção distorcida do aluno sobre o documento e o discurso histórico, fazendo com que ambos acabem representados por ele como verdades inquestionáveis que não podem sofrer alterações. Logo, a História é transformado numa “coleção de fatos mortos”⁶⁰ que deve ser mecanicamente memorizada pelos estudantes e conservada sem mudanças. Qualquer tentativa de reescrever o que se tornou canônico, é interpretado como um atentado à verdade dos fatos. Como consequência, temos a formação de cidadãos acostumados à reprodução e memorização acrítica dos discursos históricos com os quais interagiram ao longo da sua vida.

Aqui partimos de uma proposta de crítica documental oposta, que incorpora os postulados do documento enquanto monumento. Como afirma Le Goff, “o documento é monumento” (1990, p. 6), isto significa que ele passa a ser interpretado pelos historiadores, como “rastros deixados pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115). Sob a influência do Marxismo, da Escola dos Annales e da obra de Michel Foucault⁶¹, cada vez mais, os historiadores passaram a ver o documento como produto das relações de poder das sociedades que o produziram. Essa perspectiva modifica radicalmente o uso didático das fontes históricas em sala de aula, porque exige de professores e alunos uma nova forma de trabalho.

Ao deixar de ser a encarnação da verdade, o documento passa a ser objeto de questionamento do historiador. “O triunfo do documento deixou de ser o triunfo da verdade. O critério de verdade empirista, baseado na ideia de uma correspondência entre o relato e a

⁶⁰ A expressão é de Karl Marx, citada em *A ideologia Alemã*.

⁶¹ Consideramos o marxismo uma influência sobre a crítica documental empreendida pelos historiadores, porque é o pensamento marxiano que traz para primeiro plano, em meados do século XIX, a questão da presença dos interesses de classe na produção do sujeito do conhecimento. Nesses sentido, acreditamos que a influência do marxismo, com mais força, entre os analistas das duas primeiras gerações e com menos entre os historiadores da terceira geração tenha contribuído para a desnaturalização das fontes históricas.

realidade, foi abandonado pela história desde a crítica ao positivismo” (PEREIRA; SEFFNER, 2008 p. 116-117). Para se conhecer o passado, torna-se necessário indagar o documento sobre questões antes ignoradas pelas narrativas positivistas. A autoria, o contexto, os interesses, as vinculações ideológicas, sociais e/ou políticas são algumas das questões que passaram a ser consideradas para que possamos decodificar o sentido da mensagem veiculada. Hoje, temos a clareza de que o documento é um mero fragmento do passado, uma parte ínfima de algo muito maior, impossível de reconstruir por inteiro, embora sua totalidade possa e deva ser inferida.

Acreditamos que ao tratar o documento nessa perspectiva, abrimos a possibilidade dos alunos compreenderem um pouco mais sobre a produção do conhecimento histórico, e a questionar a concepção de verdade irrefutável ainda presente no senso comum no que diz respeito à produção historiográfica. A partir do momento em que o aluno é estimulado a tratar um documento como monumento deixado por homens de outros tempos, os aproximamos de uma concepção de verdade histórica parcial, relativa e mutável, portanto, mais próxima às noções adotadas pelos historiadores contemporâneos⁶². Trata-se, portanto, da oportunidade de oferecer aos alunos a possibilidade de ampliar o significado de verdade para além do senso comum.

3.2.2 A oficina pedagógica

Nessa perspectiva, após a introdução da matéria nas aulas de história, pode-se passar à oficina de análise propriamente dita. Como o trabalho parte da reflexão sobre o uso de histórias conectadas no ensino de História, achamos válido incentivar o uso do material didático numa perspectiva que leve em conta o gesto de conectar como uma estratégia didática. Por serem temas interligados, a análise documental pode ser realizada com o auxílio do método de ensino das oficinas. Quando lançamos mão desta metodologia de ensino, criamos em sala de aula um tempo-espço que de certa forma rompe com a estrutura convencional da escola, fazendo com que o ensino de História se torne mais dinâmico e criativo. Assim, ao optarmos pela oficina, a enxergamos como um meio para a concretização das condições necessárias para que haja aprendizado significativo em sala de aula, de acordo com a pedagogia freiriana.

Nessa perspectiva pedagógica, a docência exige um compromisso com a transformação da realidade humana. Sendo a educação encarada como um ciclo gnosiológico que põe em

⁶² O historiador José Carlos Reis, ao concluir uma revisão bibliográfica sobre as diversas posições em relação ao problema da verdade no campo da História, diz: “Conhecer a verdade de um tema histórico é reunir e juntar todas as interpretações do passado e do presente sobre ele. A verdade histórica é um poliedro de infinitos lados-posições, que jamais poderá ser visto integralmente por olhos humanos” (2003, p.175).

relação o senso comum, o senso crítico e a necessidade de transformação do mundo, o professor deve ser aquele que, comprometido com a reflexão-ação sobre o mundo, promova as condições junto ao aluno para que ensinando, mas também aprendendo, ambos possam superar o senso comum através de uma conscientização crítica e transformar a realidade. Em Freire, a docência é uma atividade que exige a crença na mudança e o compromisso com ela. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem tem o objetivo de transformar o mundo que nos rodeia, transformando o aluno e o professor em sujeitos históricos, capazes de refletir e agir sobre a realidade em que vivem. Se educar exige compromisso com a transformação social, exige também posicionamento diante do mundo.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. [...]. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...]. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. [...]

Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2015, p. 74-75)

Nesse sentido, o diálogo é um elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem. Enquanto fenômeno humano que se dá por meio do uso das palavras organizadas em estruturas linguísticas verbalizadas pelo falante, Freire separa a palavra autêntica da alienante para exprimir que a palavra verdadeira implica em práxis, a indissociabilidade entre ação e reflexão. E é com essas últimas que os homens podem transformar o mundo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2005, p. 91). É por meio dessa ação comunicativa que deve se dar o ensino e aprendizagem da leitura da palavra e da leitura do mundo. Sendo assim, o ensino de História, ou de qualquer outra disciplina escolar, só será significativo se estiver alicerçado na compreensão da realidade histórica dos indivíduos envolvidos no processo educativo.

É esse o jogo dialético entre o que ele [Freire] denomina “leitura do mundo” e “leitura da palavra”, ou seja, entre o desenvolvimento do senso crítico e a aprendizagem dos conteúdos transmitidos pela escola, ambos dependentes da qualidade de ensino que decorre da competência técnico-científica e ético-política do(a) educador(a) (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 4).

Acreditamos, portanto, que a oficina, encarada como um tempo-espaço criado pelo professor, é um meio de proporcionar a realização desse jogo dialético em sala de aula. Ao elaborar uma oficina, estamos construindo as condições para que o diálogo entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem possa fluir. Isso ocorre porque o método da oficina subverte as relações de poder em sala de aula, deslocando o professor para uma função mediadora e o aluno para a de agente da construção de conhecimento. Nesse cenário, existem condições mais favoráveis para que o diálogo torne-se a moeda comum de troca de conhecimentos entre estes sujeitos. E se existe uma fluência da relação dialógica entre professores e alunos, o jogo entre as leituras do mundo torna-se possível. Logo, a oficina de análise documental está preocupada em discutir questões contemporâneas e o conteúdo histórico proposto através de temas que articulem o presente e o passado, adquirindo conceitos e competências que auxiliem na leitura do mundo.

A oficina está dividida em seis etapas que articulam os procedimentos pedagógicos que deverão ser adotados em aula e as fases de análise do documento. As etapas da oficina são: 1) a divisão de equipes; 2) a problematização; 3) a contextualização; 4) a identificação do documento; 5) a análise do conteúdo; 6) o comentário; 7) a exposição e discussão dos resultados; 8) atividade de encenação. Embora a proposta pareça rígida e até mesmo mecanicista, veremos a seguir que ela comporta adequações e escolhas que o professor pode fazer, de acordo com suas preferências e a realidade escolar vivenciada.

No início da atividade, os alunos deverão ser divididos em quatro equipes. O objetivo é que a oficina seja um momento de troca e cooperação entre os alunos, em que eles terão de se comunicar constantemente para executar as tarefas. O número de integrantes de cada equipe formada estará condicionado ao tamanho da turma, já a escolha dos alunos que integrarão os grupos fica a critério do professor. Após a organização dos alunos, é muito importante que cada aluno receba uma cópia do documento que será analisado, do material com informações auxiliares (também disponível no livro) e de um dicionário.

A problematização consiste na construção junto com os alunos de um problema a ser investigado através da leitura e análise do documento. Nesta etapa, é importante destacar que embora o problema seja dialogicamente produzido, é o professor quem deve orientar a sua construção com auxílio do texto que apresenta o problema. Lembramos que este texto inicial, que abre as seções do material didático, é apenas uma proposta de problematização baseada no percurso que está disposto na ficha de análise. Caso o professor julgue oportuno, pode reelaborar o problema ou acrescentar textos, notícias, charges, textos etc. que auxiliem os alunos nessa tarefa em sala de aula. Para auxiliar o professor nessa tarefa, no livro trazemos

indicações de sites de notícias, textos, charges e vídeos que podem ser usados na etapa de problematização⁶³. Exemplo:



Figura 1 – Charge problematizando o discurso ocidental sobre a intolerância do Islã. In: <<https://bhumanas.files.wordpress.com/2012/04/21.png>>. Acesso em 20/08/2016.

A partir dessa charge, e utilizando o texto de apoio à construção do problema⁶⁴, é possível levantar questionamentos sobre a intolerância com a qual os ocidentais tratam os muçulmanos, embora se utilizem do discurso de que apenas o islã é intolerante. Da mesma forma, há a possibilidade de indagar se o islã ou qualquer outra doutrina religiosa por si só é capaz de explicar o comportamento intolerante, que como deixamos claro no material didático, não é exclusividade de fiel de nenhuma religião em específico. Caso haja preferência pelo uso de um material mais próximo da realidade do aluno, há a possibilidade de trabalhar a notícia publicada no jornal *O Dia*, em 16 de junho de 2015, relatando o caso de uma menina de 11 anos, vítima de intolerância religiosa⁶⁵. Contudo, não há uma obrigatoriedade de se ater acriticamente ao que está sendo sugerido, até porque a nossa preocupação pode não ser a mesma do professor que estará utilizando o livro.

Apostamos que este é um momento muito importante para aproximar os alunos do tema e dos documentos que tem em mãos, pois para fazer a análise adequadamente, eles devem estar motivados para isso, e é o professor quem deve estimular a curiosidade dos alunos. Retomando o pensamento dialógico de Paulo Freire (2015), trata-se, em primeiro lugar, de construir as condições para que haja a verdadeira aprendizagem, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2015, p.

⁶³ Ver o capítulo 4, seção 4.1.7 do presente trabalho

⁶⁴ Ver o capítulo 4, seção 4.1.5 do presente trabalho.

⁶⁵ <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-06-16/intolerancia-religiosa-leva-menina-a-ser-apedrejada-na-cabeca.html>>.

24). Embora haja uma estrutura escolar inserida em um sistema mais preocupado com a reprodução do que com a construção crítica de conhecimento, o professor que problematiza tem a oportunidade de transformar, mesmo que apenas por duas ou três aulas, as condições de ensino da sala de aula que, em última instância, está sob o seu poder.

Quando criamos as condições para um ensino significativo, rompemos mesmo que momentaneamente com a tendência reprodutiva do espaço escolar, e abrimos a possibilidade dos alunos, em comunhão conosco, professores, tornarem-se sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Ao transformarmos as condições de ensino, rompemos com a “educação bancária” – ou bancarismo - e criamos o ambiente propício para ensinar ao aluno, mas também aprender, a pensar criticamente. Esta é a forma que os professores dispõem de manter vivo no aluno uma faísca de rebeldia que não o deixe se submeter acriticamente ao apassivamento do sistema escolar e da ideologia dominante.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isso não significa, porém que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador” (FREIRE, 2015, p. 27).

O momento da problematização é o pontapé inicial da investigação histórica em sala de aula e, por isso mesmo, também é o momento de estabelecer uma ponte entre o senso comum e o conhecimento científico. Os alunos estão longe de ser folhas em branco. Eles apresentam conhecimentos construídos em outros espaços sociais, os quais devemos ter o cuidado de não desprezar no processo de ensino-aprendizagem. Ao problematizarmos um assunto em sala de aula, é importante fazê-lo de forma dialógica, deixando que os alunos também apresentem o que sabem. Dessa forma, cria-se uma ponte para complexificação daquele conhecimento prévio e desperta-se o interesse do aluno para a pesquisa, mostrando que o tema a ser estudado mantém algum tipo de relação com o mundo que ele conhece.

O despertar da curiosidade talvez seja um dos maiores desafios dos professores em sala de aula, pautando a dimensão da importância da problematização nas aulas de História. Acreditamos que essa primeira etapa é fundamental para nos aproximarmos daquilo que Freire (2003) chama de curiosidade epistemológica, na medida em que se apresenta como uma aproximação mais metódica e, portanto, mais crítica do objeto cognoscível. E esta curiosidade

só pode florescer em espaços caracterizados pelo estímulo a pergunta. O sujeito crítico é necessariamente um sujeito indagador, que rompe com a passividade e a ingênua curiosidade que habita o senso comum. Nas palavras do próprio pedagogo:

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica (2003, p. 78).

Dessa forma, investimos no diálogo-problematizador como início do ciclo gnosiológico que as atividades pedagógicas do material didático busca efetivar. Nesse sentido, dialogamos com a introdução do método dialético no ensino de história, cujo passo inicial para a construção do conhecimento histórico “é identificar o objeto de estudo para os alunos e situá-lo como problema (com seus prós e contras) a ser desvendado com a utilização da análise (decomposição de elementos), para posteriormente esse objeto voltar a ser entendido como um todo” (BITTENCOURT, 2011, p. 232). Ao fazer isso, estamos utilizando o método da investigação científica no ensino de História, e, portanto, mais do que preocupados em ensinar o conteúdo aos alunos, estamos preocupados com o aprendizado do método. Como defende Bachelard:

Em primeiro lugar, é preciso formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo o conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD *apud* BITTENCOURT, 2011, p. 233).

Para este filósofo, o espírito científico só pode se formar através do método dialético. É a partir da indagação que temos a oportunidade de buscar possíveis respostas e de sermos confrontados com novas perguntas e dilemas. Contudo, como deixa entrever a pedagogia freiriana, embora a curiosidade seja espontânea, posto que somos seres programados para aprender, ela precisa ser estimulada e complexificada para que se torne curiosidade epistemológica, sem romper com a sua forma anterior, mas superando-a por uma forma de problematização mais metódica. Voltando à curiosidade:

Como professor sei que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. [...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica

de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2015, p. 83).

Quando nos preocupamos com a curiosidade enquanto raiz da busca pelo conhecimento, é porque através dela abrimos a porta de nosso ser para o conhecimento do mundo que nos circunda. Ao realizar essa etapa com qualidade, estamos prontos para o segundo passo do trabalho com nosso material didático: a contextualização. Desenvolver a autonomia junto com os alunos não significa esperar que eles já consigam fazer o trabalho de análise sozinhos, sem a intervenção do professor. A autonomia é um processo de aquisição diário que devemos estimular em sala de aula. Para isso, dialogar em todas as etapas do processo de análise de documentos é fundamental, principalmente se a turma não está acostumada a um trabalho sistemático que utilize essa metodologia de ensino. Nesse sentido, a contextualização é uma tarefa do professor determinante para a obtenção de um bom resultado.

Entretanto, a contextualização do documento não precisa ser um momento de aula expositiva tradicional. Se não ficou claro até o momento, esclareçamos: a dialogia atravessa todo o método aqui exposto, da primeira à última etapa. Sempre que existir necessidade, o professor deve intervir para que todos os alunos envolvidos na atividade consigam realizá-la. No que diz respeito especificamente a esta etapa, o diálogo é a estratégia de exposição do contexto mais adequada, visto que os alunos já viram a matéria e provavelmente têm algo para contribuir. No entanto, é o professor quem deve tomar as rédeas da narrativa, e expor dialogicamente para a turma um contexto que englobe o conjunto de documentos e pontue suas especificidades. Como também lidamos com histórias conectadas, sempre trabalharemos com um *corpus* documental variado, que exigirá trabalho em equipe dos alunos, e uma exposição diferenciada por parte do professor.

Ao trabalharmos com histórias conectadas, temos de elaborar o contexto em dois níveis: o global e os particulares. Isso quer dizer que ao expor o contexto, o professor deve estar preocupado em contextualizar o processo que abarca todos os documentos, no nosso caso a expansão muçulmana, e, por outro lado, os contextos específicos de cada fonte a ser analisada, pois este é o momento de apresentar aos alunos cada uma das histórias que serão trabalhadas. Espera-se que na construção do contexto global os alunos tenham mais a acrescentar do que na dos contextos específicos, que em alguns casos abordam histórias ignoradas pelos currículos escolares. A ideia é transformar esse momento de construção do contexto em tessitura de

interconexões entre diferentes histórias e investir numa forma diferente de exposição, já muito explorada pelo Cinema e pela Literatura⁶⁶.

A construção do contexto é realmente desafiadora, e exige do professor um conhecimento um pouco mais profundo do assunto que será trabalhado. Como tratamos de um tema pouco popular no Brasil, mesmo entre especialistas, produzimos um texto de apoio para o professor baseado em bibliografia atualizada com o intuito de auxiliá-lo nesta tarefa⁶⁷. Ademais, cada seção apresenta um pequeno texto sobre a autoria e o contexto do documento trabalhado, como ilustrado a seguir:

2. Informações sobre o documento A

Autoria:

Como a maioria dos livros sagrados, o Alcorão (a recitação) não foi escrito por Maomé (Mohamad). Ele, aliás, não sabia escrever. Após a morte do profeta em 632, seu sucessor Abu-Bakr, receando que a mensagem de Maomé se perdesse com a morte dos amigos que tinham os textos memorizados, pediu à Zaid Ibn-Thabet, um de seus homens de confiança, que reunisse todos os fragmentos. Zaid fez isso durante 2 anos de 632 à 634. No século VII, Otman terceiro sucessor de Maomé, foi responsável por organizar o texto definitivo que chegou até nós, que se divide em 114 capítulos ou suratas, os quais são subdivididos em 6236 versículos.

Contexto:

O texto corânico só foi oficialmente padronizado sob o califado de Otman (22/644-34/656), cerca de vinte anos depois da morte do profeta. Até então, o texto era transmitido oralmente pelos seguidores de Maomé. Mas aquele era um tempo de guerras contra os infiéis nas fronteiras do império, mas também de disputa entre os próprios muçulmanos sobre o significado da *jihad* ("luta") nos ensinamentos corânicos. De um lado, alguns defendiam que a *jihad* era dever dos fiéis combater os não muçulmanos pela guerra, já outros, diziam que a palavra se referia à luta de cada muçulmano contra o egoísmo, o pecado e a injustiça. Assim quando saiu o texto final, organizado por Zaid Ibn-Thabet, um grupo acusava o outro de ter inserido material que não tinha sido transmitido por Maomé. Essa divergência acabou se refletindo no texto corânico.

Figura 2 – Informações sobre autoria e contexto do documento A.

Os textos são sem dúvida alguma um auxílio importante. No entanto, são relativamente sintéticos, por isso, acrescentamos ao final do material didático indicações de leitura para os professores que se interessarem em obter algum aprofundamento na temática⁶⁸. Procuramos indicar livros traduzidos para o português que possam ser facilmente encontrados nas livrarias

⁶⁶ Barros (2014) cita como exemplo os filmes: Pulp Fiction (1994), Crash (2004), 21 Gramas (2003) e Cidade de Deus (2002), que em alguns casos combinam a exposição interconectada com uma narrativa não-linear.

⁶⁷ O texto de apoio está no capítulo 4, na seção 4.1.6 do presente trabalho.

⁶⁸ Ver capítulo 4, seção 4.1.7 do presente trabalho.

ou na própria internet, como é o caso da coleção História Geral da África, disponível gratuitamente para download no site da Unesco.

Após contextualizar e apresentar o(s) documento(s), chegou a hora da próxima fase: a identificação do(s) documento(s). Cada seção do material didático apresenta quatro documentos ligados por um mesmo problema e contexto global. Informações sobre sua autoria e seu contexto específico também são disponibilizados junto com os documentos. Nessa etapa, diferente das anteriores, os alunos tomarão as rédeas do processo da mão do professor, que deverá intervir apenas quando necessário. Eles farão assim a primeira leitura do texto e com o auxílio da ficha de identificação (também disponível no material didático), os alunos deverão identificar no documento: 1) a sua fonte; 2) a sua natureza; 3) o seu autor; 4) a sua datação⁶⁹; 5) as suas palavras-chaves. Aqui também é importante que o professor estimule os alunos a identificar as palavras que desconhecem e a procurar seu significado em um dicionário de Língua Portuguesa.

No primeiro item, os alunos deverão identificar a origem do documento a ser analisado, onde ele foi encontrado. Em seguida, vem a identificação da natureza, isto é, se são textos historiográficos, crônicas, autobiografias, textos oficiais etc. Depois, o aluno deverá destacar quem é seu autor, e no item seguinte a datação do documento, seja ela uma data, um século ou um período de governo. Por fim, os alunos deverão identificar os pontos importantes do texto e sintetiza-los em palavras-chaves. Assim, a ficha deverá ser preenchida como no exemplo abaixo:

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO
Fonte: Corão. Surata 9, versículo 29; surata 8, versículo 61; surata 2, versículo 190.
Natureza: Extratos do Corão.
Autoria: A compilação inicial foi feita por Zaid Ibn-Thabet, sob ordens do califa Abu-Bakr. A versão final foi organizada durante o califado de Otamn.
Datação: Século VII.
Palavras-chave: Corão; violência; jihad.

Figura 3 – Exemplo de preenchimento da ficha de identificação

Os objetivos desse processo de identificação são: 1) situar as informações básicas do texto; 2) localizar o texto temporalmente; 3) desenvolver a capacidade de síntese das ideias

⁶⁹ Quando não houver datação clara pode-se também usar uma referência que localize o documentos no tempo, como um reinado, por exemplo.

principais de um texto em palavras-chave. Ao cumprir esta etapa, espera-se que os alunos tenham maior clareza do documento que eles têm em mãos, assim como percebiam a importância de identificar os elementos de um texto antes de iniciar o processo de interpretação.

A fase seguinte diz respeito à crítica do texto. Em sala de aula, este tipo de análise pode ser feita individualmente ou em grupo. No nosso caso, optamos pelo trabalho em equipe, que exige cooperação entre seus componentes. Nessa etapa, os alunos terão a sua disposição uma ficha que funcionará como uma espécie de roteiro de análise. Ela deverá ser preenchida pelos alunos após uma segunda leitura do texto, como ilustrado a seguir:

FICHA DE ANÁLISE DO DOCUMENTO
1) Quem reuniu os fragmentos do texto? <i>A primeira versão foi reunida por Zaid Ibn-Thabet, sob as ordens do califa Abu-Bakr. A versão final do texto corânico foi fixado pelo califado de Otman, o terceiro califa rashdun.</i>
2) Em que circunstâncias esses fragmentos foram reunidos? <i>Os fragmentos foram reunidos nos dois anos após a morte de Maomé, sendo seu texto final fixado sob o califado de Otman, em 653, vinte e um anos após a morte do profeta. Sua compilação se deu em um período de expansão militar das fronteiras do Islã e de grande divergência entre os próprios muçulmanos sobre o significado da jihad. Assim, de um lado, alguns defendiam que a jihad era o dever dos fiéis de combater os não muçulmanos pela guerra, já outros, diziam que a palavra se referia à luta de cada muçulmano contra o egoísmo, o pecado e a injustiça.</i>
3) Antes de ser oficialmente compilado em texto, como os fragmentos corânicos eram transmitidos? <i>Antes de sua compilação, os fragmentos corânicos eram transmitidos oralmente.</i>
4) Qual era a intenção de Abu-Bakr ao mandar compilar as mensagens do profeta? E de Otman ao mandar fixar um texto oficial? <i>Ao mandar compilar os fragmentos por escrito, Abu-Bakr tinha a intenção de preservar a mensagem de Deus transmitida através do profeta Maomé. Já o califa Otman, queria fixar uma versão final para o texto, posto que havia rumores de que existiam várias versões da mensagem de Alá.</i>

Figura 4 – Exemplo de ficha de análise.

Como podemos observar, as fichas apresentam perguntas que buscam: 1) situar quem é o autor do texto, o seu lugar de fala, o destinatário da mensagem e o interesse do autor (quando identificável); 2) analisar o conteúdo do texto. O objetivo dessa segunda parte é decompor os elementos do texto que nos interessam no intuito de possibilitar a execução da última etapa do método: o comentário crítico.

Ainda sobre a análise do texto, espera-se que o aluno consiga cruzar as diferentes informações que tem em mãos: o conteúdo do texto; os dados sobre o contexto histórico; as informações sobre o autor; e as explicações do próprio professor. Ao exercitar esse modo de interpretação do discurso, estamos criando condições para que os alunos se apropriem de uma

leitura mais metódica, aplicável a outros textos, escritos ou não. Essa é uma parte do instrumental do historiador que pode auxiliar o aluno a desenvolver o pensar historicamente, e alcançar uma leitura crítica do seu próprio tempo e espaço. Trata-se, portanto, de compreender que todo discurso textual, seja uma frase, um parágrafo ou um texto, é parcial, na medida em que foi produzido por um sujeito vinculado a um determinado lugar social, com seus posicionamentos político-ideológicos e interesses próprios. Abre-se assim a possibilidade de entender que a fonte da história não é a verdade, mas uma representação do passado mediada por um sujeito social envolvido nos conflitos de seu tempo.

Dessa forma, acreditamos que investir nessa forma de análise possa funcionar como uma introdução ao universo da Linguística, que influencia a historiografia desde a década de 1970. Embora haja controvérsias quanto aos seus possíveis usos no campo da História, sua utilização está incorporada na reflexão sobre o tratamento que o documento deve receber do historiador. Pelo menos desde a crítica historicista à imparcialidade positivista, ou talvez antes, com a introdução da perspectiva marxiana de verdade como algo parcial, produto de uma classe social inserida na luta de classes de seu tempo, os historiadores vêm refletindo sobre a parcialidade dos discursos veiculados pela documentação histórica, sua matéria-prima. Apresentá-la aos alunos é fundamental para o desenvolvimento da sua criticidade enquanto sujeito social.

O aluno deverá elaborar um comentário que englobe a crítica documental. De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), o comentário deve ser realizado em três etapas: introdução, desenvolvimento e conclusão. O objetivo é sintetizar as informações obtidas através da identificação e análise do documento em um pequeno texto dividido em três parágrafos. Segue abaixo o modelo proposto pelas pesquisadoras que adotamos aqui:

Introdução

Retirar os elementos-chave da apresentação. Tentar colocar uma ou mais questões gerais. Apresentar a maneira como o documento vai ser estudado.

Desenvolvimento

Construir explicações sobre diferentes questões, como datas e ideias; responder às questões propostas.

Conclusão

Estabelecer o grau de interesse pelo documento, discutir as ideias nele contidas e abrir questões ou temas com elas relacionadas (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 125).

A produção de um pequeno texto oferece aos alunos a possibilidade de organizar as informações encontradas de forma a lhes possibilitar a realização da etapa final: responder ao problema proposto inicialmente com uma argumentação fundamentada na crítica documental.

Como ficará claro ao se ler a proposta de oficina do material didático, cada grupo terá que resolver um problema específico conectado a sua fonte, ao problema global (construído dialogicamente pelo professor) e aos problemas dos outros grupos. A resposta ao problema específico, socializada com o restante da turma no momento propício, possibilitará à turma argumentar possibilidades de resposta ao problema global.

Como atividade final, sugerimos ao professor a construção de esquetes baseados nos documentos trabalhados na oficina. Esta atividade exige uma preparação especial e pode ser desenvolvida em conjunto com os professores de Português e Artes. Aconselhamos o envolvimento de professores de outras disciplinas, já que o trabalho com esquete está relacionado à discussão de gênero textual e de linguagem teatral. A ideia é que os alunos sejam introduzidos não debate sobre esse formato de apresentação de peças de teatro. Contudo, caso isso não seja possível, é importante que o próprio professor faça essa introdução após a realização das outras etapas da oficina, em dois ou três tempos de aula especificamente voltados para isso. Tomar conhecimento do que seja um esquete e como construir o seu roteiro é fundamental para que o trabalho seja executado com maior qualidade.

Para auxiliar o professor nessa tarefa, o livro traz algumas indicações de sites com um material sintético que pode ser utilizado para introduzir os alunos ao esquete⁷⁰. Além de ideias para a discussão dessa linguagem teatral, também trazemos a indicação de um aplicativo para auxiliar os alunos a escrever a sua peça, o *Vamos escrever!* - disponível no portal do Ministério da Educação (MEC) para *download*. Trata-se de um programa muito simples, que oferece modelos para se escrever quatro gêneros textuais, entre eles, a peça teatral. No entanto, aconselhamos o uso desse recurso caso se mostre um facilitador do trabalho em sala de aula, sendo condicionado, portanto, pela turma com a qual se desenvolve o trabalho e a disponibilidade de um laboratório de informática na escola em questão.

O objetivo da dramatização é abrir a possibilidade de os alunos exercitarem a alteridade, assumindo o papel dos personagens históricos envolvidos nos documentos trabalhados ao longo da oficina. Se colocar no lugar do outro ao interpretar um papel ou imaginar a história a ser contada na construção de um roteiro teatral, são atividades importantes para deslocar o ser para outros tempos e lugares através da imaginação. Sabemos que existem muitos limites e talvez até uma impossibilidade mesmo para realização plena do que os historiadores chamam de empatia, o exercício de se colocar no lugar do outro, distanciando-se do próprio presente através da imaginação de outros tempos a partir de informações históricas. Dessa forma, buscamos

⁷⁰ Ver o capítulo 4, seção 4.1.8, para indicações sobre o trabalho com esquete.

utilizar a história não apenas para explicar o passado, mas também para tentar compreendê-lo pelas lentes daqueles que o vivenciaram

Embora não seja possível pensar de fato como os homens e mulheres de outros tempos, é importante tentar se colocar no lugar do outro, distanciando-se do seu próprio modo de ver o mundo. Dessa forma, propõe-se que o aluno desenvolva um olhar menos presentista do passado, e também menos etnocêntrico, na medida em que por um breve momento ele seja motivado a abandonar a sua própria cultura para tentar compreender culturas alheias sem transportar para o passado a sua visão do presente. Acreditamos, portanto, que em uma sociedade cada vez mais marcada pela intolerância, a formação de indivíduos que se proponham a compreender o Outro sem julgamentos prévios ou preconceitos, torna-se elemento fundamental para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, propomos aos professores através do material didático um modo de produção do conhecimento histórico peculiar, que combina o trabalho com documentos em sala de aula, a oficina pedagógica e o método da História Conectada. Através dessa proposta, alunos e professores terão a oportunidade de construir o conhecimento histórico escolar sob uma outra metodologia, cujos resultados podem produzir: 1) a compreensão mais próxima do modo como o conhecimento histórico é produzido pelos historiadores; 2) a aquisição de instrumentos de análise documental⁷¹; 3) a percepção do caráter argumentativo e metodológico do conhecimento histórico; 4) o aprendizado da importância de uma postura empática para a compreensão do Outro e, conseqüentemente, para a convivência com o diferente. Além, é claro, da oportunidade de estudar o conteúdo da expansão islâmica sob um viés muito diferente do convencional, cujas potencialidades pedagógicas expomos no capítulo anterior. A seguir, apresentamos o material didático propriamente dito, como o quarto capítulo da presente dissertação.

⁷¹ Entendemos a aquisição desse instrumental metodológico como a complexificação da “capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época” (Brasil, 1998, p. 40).

4. MATERIAL DIDÁTICO

4.1 Material para o professor

4.1.1 Descrição da oficina

A oficina consta de uma seleção de fontes escritas em que são apresentados alguns aspectos da convivência entre árabes muçulmanos, cristãos e berberes no mundo islâmico entre os séculos VII e IX. Cada documento apresenta um problema específico que deverá ser resolvido pelo grupo de estudantes encarregado de analisá-lo. Além dos documentos, a oficina também inclui textos e mapas que auxiliam na contextualização e esclarecimento da autoria das fontes apresentadas.

4.1.2 Objetivos

- a) Compreender a História como uma narrativa que depende da interpretação dos historiadores.
- b) Identificar as diferenças entre a tolerância no período medieval e na contemporaneidade.
- c) Caracterizar o preconceito étnico e religioso no mundo islâmico e na sociedade atual.
- d) Explicar a intolerância religiosa como um fenômeno condicionado por circunstâncias históricas e não pela doutrina de religião A ou B.
- e) Reconhecer a importância de respeitar povos e culturas diferentes.

4.1.3 Conteúdos

Do ponto de vista conceitual, esta oficina busca explorar os conflitos e contradições do regime de tolerância imposto pelos árabes muçulmanos às populações conquistadas ao longo da expansão islâmica. Os alunos devem identificar as características dessa política de tolerância e as circunstâncias históricas em que ela se desenvolveu.

Quanto aos conteúdos relativos aos processos, trata-se de reconhecer que:

- a) A fonte por si só não é capaz de produzir História.
- b) O trabalho de investigação histórica só é possível se houver a indagação das fontes.
- c) A interpretação da fonte exige crítica documental, sendo necessário buscar informações adicionais sobre o autor e o contexto de produção das fontes.

- d) A utilização de material adicional como mapas, cronologias, fontes secundárias etc. são importantes para cruzar informações e obter uma melhor compreensão da fonte analisada.

4.1.4 Estratégias

A oficina está dividida em etapas que podem ou não ser seguidas, cabe ao professor(a) determinar o que é mais adequado fazer em função de suas preferências e do grupo de alunos com o qual vai trabalhar. O único alerta a ser feito é que os alunos já deverão ter tido o primeiro contato com os conteúdos de Idade Média e Expansão Islâmica.

1ª etapa:

A turma deverá ser dividida em quatro equipes e cada uma deve receber um dicionário de Língua Portuguesa.

2ª etapa:

Esse é o momento da problematização. Com auxílio das informações do texto de problematização, o problema deverá ser construído junto com a turma. Embora haja no material um problema “pré-formatado”, é importante dialogar com os alunos para aproximar o máximo possível a problemática da realidade social deles e, conseqüentemente, dos conhecimentos que eles têm sobre a temática. Nesse momento, é possível utilizar vídeos, imagens, textos, músicas ou qualquer outro material que suscite o diálogo. Alguns desses materiais estão disponíveis nos sites sugeridos na seção 1.7 Material complementar do presente livro. Ao final dessa etapa, os documentos deverão ser distribuídos junto as fichas de identificação, análise e comentário. Cada um dos seus integrantes deverá receber um dos quatro documentos com o seu respectivo “microproblema” que deverão resolver para que na etapa final a turma possa resolver o problema construído coletivamente.

3ª etapa:

Baseado em seus conhecimentos disciplinares sobre o tema, nas informações do texto de apoio e na leitura de algumas indicações de leitura, caso haja tempo ou interesse, deverá ser apresentado o contexto de produção dos documentos, tendo atenção para os dois níveis de

contexto: o global e o local. A ideia é que primeiro seja construído o contexto maior com ajuda dos alunos, que já terão visto a matéria de Idade Média e Expansão Islâmica, e depois os contextos locais de cada documento. É importante lembrar que estamos lidando com histórias conectadas, o que exige uma contextualização um pouco mais complexa. Nesse momento, deverá ser explicado aos alunos a atividade de análise, os elementos do material que eles têm em mãos (folhas de introdução, informações sobre o documento, informações adicionais, documento e fichas de identificação, análise e comentário), e a finalidade de cada material que eles receberam.

4ª etapa:

Agora é a hora de estimular os alunos a fazer uma primeira leitura dos documentos e identificar as palavras que não conhecem e procurar seus significados. Em seguida, com o auxílio da ficha de identificação, os alunos deverão preencher o que se pede. Caso haja dúvidas ou dificuldades, o professor deverá intervir.

5ª etapa:

Essa é a etapa em que os alunos deverão realizar uma segunda leitura do texto e com o auxílio da ficha de análise decompor os elementos do texto. Nesse momento, a folha com as informações sobre o autor e o contexto deverão ser utilizadas com mais intensidade, assim como as informações adicionais. Nesta etapa, os alunos deverão tentar relacionar o máximo de informações possíveis para responder as perguntas da ficha. É muito importante que nesta fase da oficina o professor estimule, apoie e tire as dúvidas dos alunos, lembrando que todos devem atingir os objetivos para posteriormente participar da resolução do problema construído no início da atividade.

6ª etapa:

Por fim, depois de cumprida as etapas anteriores, as equipes deverão elaborar um comentário por escrito na ficha disponibilizada para isso. Indicamos o seguinte modelo para o comentário:

Introdução: apresentação dos elementos de identificação da fonte em forma de texto e do problema vinculado à fonte.

Desenvolvimento: explicação das informações obtidas através da ficha de análise.

Conclusão: possibilidade de resposta ao problema vinculado à fonte.

Esta talvez seja a etapa que os alunos encontrem maior dificuldade em realizar, muito por conta das dificuldades de leitura e interpretação de textos que acabam refletindo na capacidade de estruturar ideias por meio da linguagem escrita. Caso se perceba que os alunos não conseguirão cumprir esta etapa dessa forma, é possível optar por outras formas de linguagem como o desenho, a história em quadrinhos, cartazes com ideias-chave e a exposição oral.

7ª etapa

Ao final do trabalho de análise, as equipes deverão socializar com o restante da turma os resultados obtidos, para que depois, a turma inteira possa retornar aquele problema proposto no início da oficina e levantar as possibilidades de resposta para ele.

8ª etapa

Por fim, como atividade final, as equipes deverão preparar esquetes baseadas nos textos trabalhados. Os alunos poderão utilizar o modelo de esquete disponibilizado nesse material didático ou, se possível, com o auxílio dos professores de Português e/ou Artes, desenvolver um estudo sobre esse tipo de linguagem teatral que hoje é muito popular na internet e em programas televisivos de humor. Na seção 1.8 Proposta de trabalho com esquetes, é possível encontrar algumas sugestões para ajudar os alunos a montar um esquete a partir de um breve estudo sobre esse gênero.

4.1.5 Texto de problematização geral

O islamismo é uma das maiores religiões monoteístas do mundo. Essa religião nasceu no século VII, na Península Arábica, e teve como seu profeta Muhammad, mais conhecido no Ocidente como Maomé. Baseado em seus ensinamentos, muitas tribos árabes se converteram ao islã e começaram a professar a fé em Alá, que em árabe significa Deus. Atualmente, é

relativamente comum assistir na televisão notícias de atentados terroristas praticados por grupos radicais islâmicos que utilizam os ensinamentos do Corão, o livro sagrado islâmico, para justificar seus atos de violência. Muitas dessas pessoas se enxergam na obrigação de praticar contra os infiéis a chamada *jihad*, entendida por eles como guerra santa, seja para converter aqueles que não acreditam na mensagem islâmica ou para alcançar objetivos políticos específicos.

Por outro lado, a maioria da comunidade muçulmana espalhada pelo mundo condena essas práticas violentas, que segundo eles, contrariam os ensinamentos corânicos. Nesse sentido, a doutrina islâmica em si não explica o comportamento violento de alguns extremistas, até porque a conduta intolerante não é uma exclusividade muçulmana. Embora o islã seja constantemente caracterizado como uma religião intolerante, alguns cristãos também costumam desrespeitar outras religiões. No Brasil, por exemplo, não é difícil achar notícias de pessoas sendo agredidas, xingadas, humilhadas, discriminadas por grupos isolados de cristãos porque não têm a mesma fé que eles.

Um dos principais alvos desse tipo de intolerância no Brasil são os praticantes das religiões de matriz africana. Taxados com adjetivos pejorativos, suas crenças são demonizadas e tratadas como religiões inferiores. Muitas vezes, o preconceito religioso vem acompanhado ou é fruto do preconceito étnico-racial, o racismo. Enfim, a intolerância e o preconceito com aqueles que pensam diferente não é um comportamento exclusivo dos terroristas que vemos pela televisão, mas um problema que também está presente em outras religiões. Isso nos leva a perguntar: Será que a intolerância e o preconceito étnico e religioso são causados pela religião? Será a religião o fator que determina o comportamento preconceituoso, intolerante e até violento dos religiosos? Vamos ver o que o estudo da prática da tolerância no mundo árabe-muçulmano entre os séculos VII e IX tem a nos dizer sobre isso.

4.1.6 Texto de apoio

Conflitos e contradições no regime de tolerância do mundo árabe-islâmico (VIII-IX)

O Corão é o livro sagrado dos muçulmanos. Nele estariam as palavras de Deus (Alá) recitadas pelo profeta Maomé ao longo de 23 anos. As revelações recebidas pelo profeta estão organizadas em versetos (*āya*, plural: *āyāt*) e reunidas em 114 capítulos desiguais (*sūra*, plural: *sūrāt*, ou *suratas*). Entretanto, diferente do que às vezes é veiculado no Ocidente, o Corão não é a Bíblia muçulmana ou o livro “santo” escrito por Maomé. Na realidade, para os islâmicos, o

livro seria aquilo que Jesus é para os cristãos, isto é, o Verbo de Deus. Seus ensinamentos buscam orientar a relação dos homens com Deus e dos membros da comunidade humana (EL FASI, 2010, 43-44). Em última análise, o Corão é um livro que reúne os ensinamentos revelados ao profeta que devem ser utilizados por cada muçulmano como um guia para suas vidas.

O texto corânico só foi oficialmente padronizado sob o califado de Otman (22/644-34/656), cerca de vinte anos depois da morte do profeta. É importante destacar que o Corão não é uma revelação única, mas foi revelado a Maomé em fragmentos, respondendo a contextos e problemas vivenciados pela comunidade islâmica. Dessa forma, assim como qualquer outra escritura, o Corão apresenta diversas contradições e inconsistências. Esse é o caso do tema *jihad* (“luta”) no interior do texto corânico, que além de não ser uma temática central do livro, nem sempre é empregada com o sentido de guerra. Na verdade, apenas em dez ocasiões se refere especificamente à atividade guerreira (ARMSTRONG, 2016, p. 198-199). Na maioria das vezes, portanto, a palavra e suas derivações aparecem associadas ao esforço muçulmano voltado para uma luta introspectiva de cada fiel contra seus próprios desvios ou para expandir a paz e a justiça islâmica sem necessariamente o uso da força.

Antes de ser compilado em texto, os ensinamentos de Maomé eram registrados por escrito ou memorizados por seus seguidores. Isso levava a diferentes versões da mensagem, o que provavelmente foi objeto de disputa entre os muçulmanos durante e após a morte do profeta. Como sugere o pesquisador estadunidense Reuven Firestone, “os versículo contraditórios, na verdade, expressavam visões de grupos diferentes dentro da *ummmah*” (*Ibid.*, p. 200). Esta também parece ser uma suspeita de Hourani (2006, p. 41), que ao tratar do assunto, afirma que “algumas seitas muçulmanas acusaram outras de inserirem no texto material que não havia sido transmitido pelo Profeta”. Essa disputa entre diferentes facções islâmicas e, portanto, entre diferentes versões dos ensinamentos do profeta é sem dúvida uma explicação possível para as contradições existentes no texto corânico, principalmente em relação a *jihad*. Essa interpretação também é sugerida pela pesquisadora Karen Armstrong:

A existência de desacordos e facções no início da *ummmah* não era surpreendente. Assim como os cristãos, os muçulmanos interpretariam a revelação de modos radicalmente divergentes e, como em qualquer outra fé, o islã se desenvolveu em resposta a circunstâncias em constante mutação. O Alcorão parece saber que alguns muçulmanos não ficariam felizes de ouvir que Deus incentivava o combate: “Está-vos prescrita a luta (pela causa de Deus), embora o repudieis”. Quando a *ummmah* passou a guerrear, há indícios de que um grupo, forte o suficiente para oferecer uma rejeição importante, se recusava consistentemente a tomar parte [...] No final, entretanto, os grupos mais combativos prevaleceram, possivelmente porque no século IX, muito depois da morte do Profeta, os versículos mais agressivos refletiam a realidade, pois nessa época os muçulmanos estabeleceram um império que só seria mantido por meio da força militar (2016, p. 200).

De todo modo, é importante destacar que o Corão é um texto histórico, moldado pelas relações de força entre as diferentes facções islâmicas que se formaram na *ummah* durante a vida de Maomé, e compilado em um contexto de expansão do Islã, que agrega um ideal militar aos ensinamentos corânicos. Neste cenário, os muçulmanos que lutavam nas guerras e aqueles que permaneciam em sua terra natal interpretavam a *jihad* de forma diversa, tendo em vista que projetavam na religião anseios diferentes. Logo, as divergências em torno da *jihad* também se expressariam em outro conjunto de textos que também são importantes na tradição islâmica: o *hadith* (plural: *ahadith*).

Os *ahadith* são os relatórios que registram as palavras e histórias do profeta excluídos do Corão. Embora os cronistas árabes posteriores enalteçam o tempo das conquistas do Islã, para Karen Armstrong (2016, p. 204), estes foram tempos difíceis, principalmente para os que estavam na frente de batalha. Longe de casa e de suas famílias, nem sempre coroados pela vitória ou por grandes butins, deixavam suas inquietações escapar nesses textos apócrifos sobre a vida de Maomé. Isso acabou fazendo com que algumas tradições de *ahadith* incorporassem a visão da guerra como o meio escolhido por Deus para espalhar a fé muçulmana. Muitos desses textos, além de justificarem o uso da força contra os infiéis, também descreviam as recompensas que Deus reservava para aqueles que morressem precocemente na guerra. De certa forma, estes escritos vinham atender aos anseios dos soldados que lutavam sob a bandeira do islã.

Assim, a guerra fez emergir no seio da *ummah* um ideal militar que representava os guerreiros que morriam precocemente nos campos de batalha como mártires da fé islâmica. Em contraposição a este ideal, existiam muçulmanos que defendiam toda morte precoce como forma de martírio, fosse por “afogamento, doença, fogo ou acidente também ‘davam testemunho’ da finitude humana e mostravam que só havia segurança no Deus ilimitável, e não nas instituições humanas em que as pessoas confiavam” (AMSTRONG, 2016, p. 206). Contudo, conforme o império muçulmano era consolidado e uma máquina político-administrativa era estruturada após a crise sucessória de Ali, novos dilemas surgiram na *ummah* com relação ao uso da violência.

Após os sábios estudiosos (ulemás) formularem sistemas de leis padronizados que viriam a se dividir em quadro escolas jurídicas (*maddhab*), a interpretação da *jihad* enquanto atividade guerreira se tornou um pouco mais precisa. Todas as escolas jurídicas concordavam, com exceção do hanbalismo, que a *jihad* era uma obrigação desde que os infiéis desencadeassem as agressões e houvesse chances razoáveis de sucesso. Em caso de ataque, mesmo escravos e crianças deveriam defender a comunidade, quem não o fizesse seria um

pecador e um hipócrita (EL FASI, 2010, p. 57). Contudo, a *jihad* enquanto “esforço para dar o melhor de suas capacidades”, permanece como a grande luta de todo muçulmano pelo reino da paz e justiça.

Ao longo da expansão árabe-muçulmana, os muçulmanos mantiveram uma relação de relativa tolerância com os não muçulmanos que dominavam. Eles os dividiam em dois grupos: os que eram pessoas do Livro e os que não eram. Os não muçulmanos que praticavam o cristianismo, o judaísmo e o zoroastrismo não seriam obrigados a se converter ao islã. Porém, gozavam de um status social inferior ao dos muçulmanos, sendo obrigados a pagar a *djizya*, um imposto que lhes garantia a condição de protegido (*dhimmi*). Caso quitasse a taxa, não precisaria se converter ao islã, no entanto, eram obrigados a viver em uma situação de desigualdade reconhecida e permanente perante os muçulmanos (MANTRAN, 1977, p. 212). Por outro lado, essas restrições não impediram cristãos e muçulmanos de ocuparem cargos importantes na administração árabe.

Já os povos considerados pagãos tinham que escolher entre a morte e o combate. Caso fossem derrotados, eles eram condenados à escravidão. Diferente dos *dhimmis*, os pagãos não tinham parte da revelação, a mensagem de Deus não havia chegado a nenhum deles para guiá-los. Diante desse caso, como Maomé fora enviado particularmente para pregar o islã aos que ainda não conheciam a revelação, seus sucessores tinham o dever de converter os infiéis e combater a religião tradicional (EL FASI, 2010, p. 57).

Dessa forma, o universo cultural nascido do processo de expansão islâmica, que territorialmente se estendeu da Ásia à Península Ibérica, era um verdadeiro mosaico de etnias e religiões. Marcado por conflitos de origem econômica, social, cultural e religiosa, o mundo islâmico também foi espaço de relativa tolerância. Trata-se, sem dúvida alguma, de uma realidade histórica marcada pela contradição. E é justamente esse aspecto que os documentos selecionados tentam explorar: a contradição entre a tolerância e a intolerância nas relações étnico-religiosas no mundo islâmico.

4.1.7 Material complementar

Nesta seção, disponibilizamos um conjunto de sites recheados de materiais associados ao tema da tolerância no mundo islâmico entre os séculos VI e IX e na contemporaneidade, que podem ser utilizados pelo professor não apenas na oficina proposta, mas também em suas aulas sobre a expansão árabe-islâmica e outros recortes espaço-temporais. Ao final, também trazemos uma lista do califado ortodoxo, do califado omíada e do emirado de Córdoba. W105h148

Mapas

<http://islambr.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=958:a-espanha-muculmana&catid=151:o-legado-islamico&Itemid=111>. Site do Centro de Divulgação do Islam para a América Latina com textos e mapas sobre a Espanha muçulmana.

<<https://www.youtube.com/watch?v=43VNMG-cYT4>>. Animação infográfica sobre a expansão do Islamismo pelo território asiático e europeu, utilizada no Centro Cultural Banco do Brasil como parte da exposição ISLÃ.

<<http://explorethemed.com/RiseIslamPt.asp?c=1>>. Mapa interativo sobre a expansão do Islã, de 632 a 733. Ao passar o mouse sobre os ícones de cidades e batalhas no mapa, é possível acessar em uma pequena janela informações sobre tais lugares e eventos.

Vídeos

<<https://www.youtube.com/watch?v=EvT15mqsMJw>>. Primeira parte da animação O Islã da série Grandes Civilizações produzida em 2009 pela Sol 90 Audiovisual (Barcelona). Os episódios, de aproximadamente 11 minutos, foram exibidos no Brasil pelo canal TV Escola.

<<https://www.youtube.com/watch?v=YtwRj4qV2Sg>>. Segunda parte da animação O Islã, da série Grandes Civilizações.

<<https://www.youtube.com/watch?v=ecsHNhTkYiY>>. Curta-metragem de animação Tolerância, de Ivan Ramadan, que como o próprio nome indica, aborda a questão da intolerância entre as pessoas. Este curta, que foi a primeira animação em 3D da Bósnia e Herzegovina, foi premiado em sete oportunidades.

<<https://www.youtube.com/watch?v=dIZkLBDYYWI>>. Vídeo de divulgação da campanha Filhos do Brasil.

<www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Palestra da escritora Chimamanda Adichie sobre os perigos da história única.

<<https://www.youtube.com/watch?v=LpDgYNORa40>>. Vídeo sobre a construção de estereótipos do homem africano pelo discurso cinematográfico de Hollywood.

Charges

<<https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/intolerancia-religiosa/>>. Site com duas charges sobre intolerância religiosa do chargista e ativista político Carlos Latuff.

<<https://bhumanas.files.wordpress.com/2012/04/21.png>>. Charge que problematiza a intolerância praticada pelos ocidentais contra os muçulmanos.

<<http://portalimprensa.com.br/noticias/internacional/70704/um+mes+apos+atentado+no+charlie+hebd+o+cartunistas+arabes+pedem+mais+tolerancia>>. Charge do cartunista sudanês Khalid Albaih criticando

o crescimento da intolerância contra os muçulmanos no Ocidente após o atentado terrorista à redação da revista satírica francesa Charlie Hebdo.

Notícias

<<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-06-16/intolerancia-religiosa-leva-menina-a-ser-apedrejada-na-cabeca.html>>. Intolerância religiosa leva menina a ser apedrejada na cabeça.

<<http://www.geledes.org.br/pastores-protestantes-destroem-imagens-de-santos-e-geram-indignacao-em-catolicos/>>. Pastores protestantes destroem imagens de santos e geram indignação em católicos.

<<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/08/rj-registra-mil-casos-de-intolerancia-religiosa-em-2-anos-e-meio.html>>. Rio de Janeiro registra mil casos de intolerância religiosa em 2 anos e meio.

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-08/mulcumanos-estao-entre-principais-vitimas-de-intolerancia-religiosa>>. Muçulmanos estão entre as principais vítimas de intolerância religiosa no Rio.

<<http://www.brasil.gov.br/intolerancia-religiosa/textos/para-lideres-crimes-de-intolerancia-religiosa-estao-associados-a-discriminacao-racial>>. Para líderes religiosos, crimes de intolerância estão associados à discriminação racial

Entrevistas

<<http://www.a12.com/editora-santuاريو/noticias/detalhes/para-antropologo-intolerancia-reforca-visao-de-que-todo-muculmano-e-terrorista>> . Entrevista com o pesquisador Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto, Ph.D em Antropologia pela Universidade de Boston (EUA) sobre como a intolerância alimenta a visão de que todo muçulmano é terrorista.

<<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/expansao-islamica-muculmanos-dominaram-peninsula-iberica.htm>>. Entrevista com o escritor e historiador Mustafa Yazbek sobre a expansão árabe-islâmica na Idade Média e as heranças deixadas por essa cultura no Ocidente.

Livros

ARMSTRONG, Karen. **Campos de sangue: religião e a história da violência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016

BISSIO, Beatriz. **O mundo falava árabe: a civilização árabe-islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Batuta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARDAILLAC, Louis (Org.). **Toledo, séculos XII-XIII: muçulmanos, cristãos e judeus: o saber e a tolerância.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.

EL FASI, Mohammed (Ed.). **História geral da África, III: África do século VII ao XI.** Brasília: UNESCO, 2010.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da África: anterior aos descobrimentos.** Petrópolis: Vozes, 2013.

HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JOMIER, Jaques. **Islamismo: história e doutrina.** Petrópolis: Vozes, 1992.

MANTRAN, Robert. **Expansão muçulmana: séculos VII-XI.** São Paulo: Pioneira, 1977.

SANCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média: textos e testemunhas.** São Paulo, Editora UNESP, 2000.

Lista de califas

Califas ortodoxos (632-661)

- Abu Bakr (632–634)
- Umar ibn al-Khattab (Omar) (634–644)
- Uthman ibn Affan (Otman) (644–656)
- Ali ibn Abi Talibe (Ali) (656–661)
- Hasan ibn Ali (661-661) (somente para os xiitas)

Califas omíadas de Damasco (661-750)

- Moávia I (661–680) (fundador da dinastia omíada).
- Yazid I (680–683)
- Moávia II (683–684)
- Marwan I (684–685)
- Abd al-Malik (685–705)
- Al-Walid I (705–715)
- Sulayman (715–717)
- Omar II (717–720)
- Yazid II (720–724)
- Hisham (724–743)

- Al-Walid II (743–744)
- Yazid III (744)
- Ibrahim (744)
- Marwan II (744–750)

Emires de Córdoba (756-929)

- Abderramão I (756–788)
- Hixeme I (788–796)
- Aláqueme I (796–822)
- Abderramão II (822–852)
- Maomé I (852–886)
- Almondir (886–888)
- Abdalá I (888–912)
- Abderramão III (912–929) (se declarou "califa")

Califas abássidas de Bagdá até o início do século X

As-Saffah (750–754) (fundador da dinastia abássida).

Almaçor (754–775)

Al-Mahdi (775–785)

Al-Hadi (785–786)

Harune Arraxide (786–809)

Alamim (809–813)

Almamune (813–833)

Al-Mu'tasim (833–842)

Al-Wathiq (842–847)

Mutavaquil (847–861)

Al-Muntasir (861–862)

Al-Musta'in (862–866)

Almutaz (866–869)

Al-Muhtadi (869–870)

Almutâmide (870–892)

Almutadide (892–902)

4.1.8 Trabalho com esquete

Para concretizar a última etapa da oficina, a encenação, sugerimos o uso do formato de esquete por ser uma linguagem teatral muito dinâmica e popular, já conhecida pelos alunos, que possibilita apresentações de curta duração. Além disso, a estrutura dos roteiros de esquete, seja cômico ou trágico, é bastante simples, o que facilita a apropriação desse formato por parte dos alunos para construir suas encenações. Sugerimos que esta etapa da atividade envolva a participação dos professores de Português e/ou Artes. Caso isso não seja possível, indicamos abaixo alguns sites que podem auxiliar o professor(a) na organização dessa atividade final:

<<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/11121>>. Site para download do aplicativo Vamos escrever!. Trata-se de uma ferramenta prática que pode ser utilizada pelos alunos para escrever o roteiro de sua esquete.

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18642>> . Plano de aula sobre esquetes com algumas ideias interessantes para aproximar os alunos desse gênero teatral.

<<http://www.guroo.com.br/wp-content/uploads/2014/02/MATERIAL-COMPLEMENTAR-Roteiro-Teatral.pdf>>. Texto introdutório sobre a estrutura do roteiro de um esquete, que traz como exemplo o roteiro da peça O Sequestrador, encenada pelo grupo teatral Os Melhores do Mundo.

<<https://www.youtube.com/watch?v=-R43T7N09bw>> . Esquete O Sequestrador, do grupo teatral Os Melhores do Mundo.

4.2 Material para o aluno

4.2.1 Trabalho com o documento A

1. Introdução ao trabalho do historiador

Prezado(a) aluno(a),

Quando o historiador pesquisa algum tema do seu interesse, o ponto de partida do seu trabalho é a pergunta. Toda pesquisa parte da dúvida, começa por aquilo que queremos saber. Por isso que é muito importante para o historiador formular bem o problema, isto é, aquela pergunta que ele busca responder através da pesquisa. No entanto, pergunta-se o que para quem?

Sabemos que o objeto de estudo dos historiadores é o passado, e para conhecê-lo é necessário ter acesso aquilo que chamamos de fontes históricas, que são os vestígios deixados pelos homens e mulheres do passado na sua passagem pelo mundo. Existem fontes escritas, visuais, orais e da cultura material. Para esclarecer aquela sua pergunta inicial, o historiador questiona as fontes históricas para obter informações que possam solucionar o seu problema. Ao reunir essas informações, o historiador torna-se capaz de produzir uma interpretação sobre o tema que ele estuda e uma argumentação que responda à questão colocada inicialmente.

Nessa oficina, o historiador é você. Com a(s) pergunta(s) formulada(s) inicialmente, e com a ajuda dos seus colegas, você deverá investigar o problema apresentado junto com a sua fonte. Para efetivar sua investigação, você dispõe de fichas que oferecem questionamentos para interrogar a fonte. E lembre-se, para que as fontes falem, é preciso questioná-las.

Boa pesquisa!

2. Informações sobre o documento A

Autoria:

Como a maioria dos livros sagrados, o Corão (a recitação) não foi escrito por Maomé (Mohamad). Ele, aliás, não sabia escrever. Após a morte do profeta em 632, seu sucessor Abu-Bakr, receando que a mensagem de Maomé se perdesse com a morte dos amigos que tinham os textos memorizados, pediu à Zaid Ibn-Thabet, um de seus homens de confiança, que reunisse todos os fragmentos. Zaid fez isso durante 2 anos, de 632 à 634. No século VII, diante do rumor de que existiam várias versões do texto corânico, Otman, o terceiro sucessor de Maomé, mandou organizar o texto definitivo do Corão, versão que chegou até nós, dividida em 114 capítulos ou suratas, os quais são subdivididos em 6236 versículos.

Contexto:

O texto corânico só foi oficialmente padronizado sob o califado de Otman (644-656), cerca de vinte anos depois da morte do profeta. Até então, o texto era transmitido oralmente pelos seguidores de Maomé. Aquele era um tempo de guerras contra os infiéis nas fronteiras do império, mas também de disputa entre os próprios muçulmanos sobre o significado da *jihad* (“luta”) nos ensinamentos corânicos. De um lado, alguns defendiam que a *jihad* era dever dos fiéis combater os não muçulmanos pela guerra, já outros, diziam que a palavra se referia à luta de cada muçulmano contra o egoísmo, o pecado e a injustiça. Assim, quando saiu o texto final, fixado por Otman, um grupo acusava o outro de ter inserido material que não tinha sido transmitido por Maomé. Essa divergência acabou se refletindo no texto corânico.

3. Documento A

Problema

O islã é uma religião que prega a violência?

A jihad em alguns versículos corânicos

Combatei aqueles que não creem em Alá e no Dia do Juízo Final, nem se abstêm do que Alá e Seu Mensageiro proibiram, e nem professam a verdadeira religião daqueles que receberam o Livro, até que paguem de bom grado a Jizya (taxa ou tributo pago pelos não-muçulmanos dentro do Estado Islâmico) e se sintam submissos.

(Corão, surata 9, versículo 29)

Se eles se inclinam à paz, inclina-te tu também a ela, e confia em Alá, porque Ele é o Oniouvinte, o Sapiientíssimo.

(Corão, surata 8, versículo 61)

Combatei, pela causa de Alá, aqueles que vos combatem; porém, não pratiqueis agressão, porque Alá não estima os agressores.

(Corão, surata 2, versículo 190)

Os significados dos versículos do Alcorão Sagrado (trad. Prof. Samir El Hayek). São Paulo: MarsaM Editora Jornalística, 1994.

4. Fichas de identificação e análise

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO
Fonte:
Natureza:
Autoria:
Datação:
Palavras-chave:

FICHA DE ANÁLISE DO DOCUMENTO
1) Quem reuniu os fragmentos do texto?
2) Em que circunstâncias esses fragmentos foram reunidos?
3) Antes de ser oficialmente compilado em texto, como os fragmentos corânicos eram transmitidos?
4) Qual era a intenção de Abu-Bakr ao mandar compilar as mensagens do profeta? E de Otman ao mandar fixar um texto oficial?
5) Os versículos falam de que assunto?
6) A quem os versículos eram destinado?
7) Identifique os versículos que admitem o comportamento violento em relação aos infiéis.
8) Identifique o versículo que prescrevem o comportamento pacífico diante dos infiéis.
9) Nos versículos que admitem o uso da violência contra os infiéis, a violência é limitada de alguma maneira? Explique.
10) A partir da análise dos versículos, podemos afirmar que os ensinamentos corânicos sobre o uso da violência são contraditórios? Justifique sua resposta.

4.2.2 Trabalho com o documento B

1. Introdução ao trabalho do historiador

Prezado(a) aluno(a),

Quando o historiador pesquisa algum tema do seu interesse, o ponto de partida do seu trabalho é a pergunta. Toda pesquisa parte da dúvida, começa por aquilo que queremos saber. Por isso que é muito importante para o historiador formular bem o problema, isto é, aquela pergunta que ele busca responder através da pesquisa. No entanto, pergunta-se o que para quem?

Sabemos que o objeto de estudo dos historiadores é o passado, e para conhecê-lo é necessário ter acesso aquilo que chamamos de fontes históricas, que são os vestígios deixados pelos homens e mulheres do passado na sua passagem pelo mundo. Existem fontes escritas, visuais, orais e da cultura material. Para esclarecer aquela sua pergunta inicial, o historiador questiona as fontes históricas para obter informações que possam solucionar o seu problema. Ao reunir essas informações, o historiador torna-se capaz de produzir uma interpretação sobre o tema que ele estuda e uma argumentação que responda à questão colocada inicialmente.

Nessa oficina, o historiador é você. Com a(s) pergunta(s) formulada(s) inicialmente, e com a ajuda dos seus colegas, você deverá investigar o problema apresentado junto com a sua fonte. Para efetivar sua investigação, você dispõe de fichas que oferecem questionamentos para interrogar a fonte. E lembre-se, para que as fontes falem, é preciso questioná-las.

Boa pesquisa!

2. Informações sobre o documento

Autoria:

O autor do Pacto de Omar foi Sofrônio, patriarca de Jerusalém (634-638). Antes de ser elevado a mais alta posição do importante episcopado de Jerusalém, Sofrônio foi um monge e teólogo com papel de destaque na controvérsia monotelita.

Contexto:

Em 638, Omar Ibn al-Khattab, o segundo dos quatro primeiros califas que governaram o império árabe muçulmano, atacou o sudoeste do império bizantino e sitiou a cidade de Jerusalém. Após as negociações, Sofrônio lhe escreve a carta em nome da comunidade cristã de seu episcopado, rendendo-se e aceitando as condições impostas pelos muçulmanos. Essa carta, conhecida como o Pacto de Omar, estabelece as regras de convivência entre cristãos e muçulmanos. Embora a autenticidade desse documento seja questionada, não há dúvidas da autenticidade das suas informações, confirmadas por fontes arqueológicas daquele período.

3. Documento B

Problema

Por que os cristãos de Jerusalém se submeteram a um regime de convivência que os discriminava?

O pacto de Omar

Quando vós [Omar] viestes até nós, pedimos-vos a segurança para nossas vidas, nossas famílias, nossos bens e pessoas de nossa religião, sob as seguintes condições: pagar o tributo sem demora e ser humilhados; não impedir nenhum muçulmano de se abrigar em nossas igrejas durante o dia e a noite, hospedá-lo ali por três dias, dar-lhe comida e abrir-lhe as portas; tanger apenas de leve o *naqus* (prancha de madeira que substitui os sinos) e não cantar em voz alta; não construir igrejas, conventos, ermidas ou cubículos, nem consertar os que estão em mau estado; não fazer ostentação de idolatria, ou fazer convites para as sessões, não expor a cruz sobre nossas igrejas, nem em estradas ou mercados muçulmanos; não estudar o Corão, nem ensiná-lo aos nossos filhos; não impedir que algum parente nosso se volte para os muçulmanos, se assim o desejar; não se assemelhar aos muçulmanos na aparência e nas roupas; honrá-los e respeitá-los; levantar-nos quando estivermos juntos, não fazer nossas casas mais altas do que as deles; não guardar armas ou espadas, não usá-las na cidade ou em trajeto por território muçulmano; não bater num muçulmano, não ter escravos que pertenceram a muçulmanos. Nós nos impomos estas condições assim como a nossos correligionários; aquele que rejeitá-las não será protegido.

Fonte: MANTRAN, Robert. A expansão muçulmana: séculos VII-XI. São Paulo, Pioneira, 1977, p. 212-213.

4. Fichas de Identificação e análise

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO
Fonte:
Natureza:
Autor:
Datação:
Palavras-chave:

FICHA DE ANÁLISE DO DOCUMENTO
1) Quem escreveu o documento?
2) De onde o autor fala? Que instituição representa?
3) Em que circunstâncias o documento foi escrito?
4) Qual era a intenção do seu autor?
5) Que tipo de documento é este?
6) A quem este texto era destinado?
7) O que o texto estabelece?
8) De acordo com o texto, quem estaria protegido por este pacto e quem não estaria?
9) No interior da sociedade islâmica, os cristãos tinham os mesmos direitos que os muçulmanos? Justifique sua resposta baseado no texto.
10) Você acha que a sociedade muçulmana pode ser considerada tolerante em relação a nossa sociedade? Justifique sua resposta.

4.2.3 Trabalho com o documento C

1. Introdução ao trabalho do historiador

Prezado(a) aluno(a),

Quando o historiador pesquisa algum tema do seu interesse, o ponto de partida do seu trabalho é a pergunta. Toda pesquisa parte da dúvida, começa por aquilo que queremos saber. Por isso que é muito importante para o historiador formular bem o problema, isto é, aquela pergunta que ele busca responder através da pesquisa. No entanto, pergunta-se o que para quem?

Sabemos que o objeto de estudo dos historiadores é o passado, e para conhecê-lo é necessário ter acesso aquilo que chamamos de fontes históricas, que são os vestígios deixados pelos homens e mulheres do passado na sua passagem pelo mundo. Existem fontes escritas, visuais, orais e da cultura material. Para esclarecer aquela sua pergunta inicial, o historiador questiona as fontes históricas para obter informações que possam solucionar o seu problema. Ao reunir essas informações, o historiador torna-se capaz de produzir uma interpretação sobre o tema que ele estuda e uma argumentação que responda à questão colocada inicialmente.

Nessa oficina, o historiador é você. Com a(s) pergunta(s) formulada(s) inicialmente, e com a ajuda dos seus colegas, você deverá investigar o problema apresentado junto com a sua fonte. Para efetivar sua investigação, você dispõe de fichas que oferecem questionamentos para interrogar a fonte. E lembre-se, para que as fontes falem, é preciso questioná-las.

Boa pesquisa!

2. Informações sobre o documento C

Autoria:

Abu ibn Jarir al-Tabari foi um importante historiador e estudioso do Corão que viveu na região onde hoje fica o Irã entre 840 e 923.

Contexto:

Assim como a maioria das crônicas árabes sobre as conquistas islâmicas, este relato de Abu al-Tabari foi escrito quase um século depois dos fatos relatados. Interessado em história, al-Tabari viajou para Síria, Palestina e Egito e teve acesso as mais variadas fontes de informação. É possível que este relato efetivamente reproduza o comunicado deixado ao califa Hisham al-Malik (724-743) pela delegação berbere conduzida por Maysara que desencadearia uma grande revolta contra a dinastia abássida. Este comunicado com as reivindicações berberes foi escrito em um contexto de grande indignação desses povos Norte africanos com a discriminação dos árabes, que chegavam a identificá-los como “a lepra da terra”. Embora a maioria deles tivesse se convertido ao islã, eles continuavam tendo que pagar a *djizya*, a taxa de capitação cobrada dos não muçulmanos. Por serem tratados como infiéis pelo Estado islâmico, mesmo sendo muçulmanos, os berberes, que pertenciam a seita islâmica Kharidjita, acabaram se revoltando contra as autoridades árabes.

3. Documento C

Problema

O que possibilitava aos árabes discriminar os berberes?

As queixas dos berberes em relação ao tratamento recebido dos árabes

Maysara partiu para o Oriente à frente de uma delegação de aproximadamente dez pessoas, pretendendo obter uma entrevista com Hisham. Eles solicitaram uma audiência e encontraram muitas dificuldades. Dirigiram-se então a al-Abrash e pediram-lhe encarecidamente para levar ao conhecimento do Príncipe dos crédulos o seguinte: “O nosso emir parte em campanha conosco e as suas tropas árabes. Ao proceder ao butim, ele nos exclui da partilha e nos diz: ‘Eles a ele têm mais direito’. Nós pensamos: Assim seja! Nosso combate na via de Deus torna-se ainda mais puro, pois que nada recebemos por ele. Se temos direito, renunciamos a ele voluntariamente em seu proveito, e se não tivermos nenhum direito, de todo modo nós não o pretendemos.” Eles acrescentaram: “Quando cercamos uma cidade, o nosso emir também nos disse: ‘Avançai!’ E ele mantém as suas tropas na retaguarda. Nós dizemos aos nossos: Assim seja, novamente! Avançai, a vossa parcela no combate na via de Deus aumentará e vós sereis daqueles que se sacrificam pelos seus irmãos. Assim nós os preservamos ao preço das nossas vidas, sacrificando-nos em seu lugar.

Em seguida foi a vez dos nossos rebanhos. Colocamo-nos a sacrificar as nossas ovelhas prenas em busca das peles brancas dos fetos, destinadas ao Príncipe dos crédulos. Matávamos mil ovelhas para obter apenas uma pele. Nós pensamos: Como tudo isso é simples para o Príncipe dos crédulos! Entretanto, nós suportamos tudo; nós permitimos que tudo ocorresse.

Em seguida, a nossa humilhação foi levada até o ponto de nos arrancarem todas as nossas mais belas filhas. Nós levantamos então a observação a indicar que nada justifica este procedimento no Livro de Deus ou na tradição. E, no entanto, somos muçulmanos.

Agora, nós desejamos saber: tudo isso, o Príncipe dos crédulos, teria ele pretendido, sim ou não?

Fonte: EL FASI, Mohammed. História geral da África, III: África do século VII ao XI. Brasília: UNESCO, 2010. p.295-296.

4. Fichas de Identificação e análise

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO
Fonte:
Natureza:
Autor:
Datação:
Palavras-chave:

FICHA DE ANÁLISE DO DOCUMENTO
1) Quem escreveu o documento?
2) A que etnia pertencia o autor?
3) Quando o documento foi escrito?
4) Que tipo de documento é este?
5) Este documento relata as informações de um comunicado. Quando este comunicado foi escrito?
6) A quem o comunicado foi destinado?
7) Quais as queixas dos berberes?
8) Os berberes eram tratados em pé de igualdade com os árabes muçulmanos? Justifique sua resposta com base no documento.
9) Baseado nas informações do documento, tente deduzir o que os berberes defendiam?
10) Vimos que os árabes tratavam os berberes com preconceito e não os viam como iguais, apesar deles também serem muçulmanos. Tente estabelecer semelhanças e diferenças entre o preconceito árabe e o racismo presente em nossa sociedade.

4.2.4 Trabalho com os documentos D1 e D2

1. Introdução ao trabalho do historiador

Prezado(a) aluno(a),

Quando o historiador pesquisa algum tema do seu interesse, o ponto de partida do seu trabalho é a pergunta. Toda pesquisa parte da dúvida, começa por aquilo que queremos saber. Por isso que é muito importante para o historiador formular bem o problema, isto é, aquela pergunta que ele busca responder através da pesquisa. No entanto, pergunta-se o que para quem?

Sabemos que o objeto de estudo dos historiadores é o passado, e para conhecê-lo é necessário ter acesso aquilo que chamamos de fontes históricas, que são os vestígios deixados pelos homens e mulheres do passado na sua passagem pelo mundo. Existem fontes escritas, visuais, orais e da cultura material. Para esclarecer aquela sua pergunta inicial, o historiador questiona as fontes históricas para obter informações que possam solucionar o seu problema. Ao reunir essas informações, o historiador torna-se capaz de produzir uma interpretação sobre o tema que ele estuda e uma argumentação que responda à questão colocada inicialmente.

Nessa oficina, o historiador é você. Com a(s) pergunta(s) formulada(s) inicialmente, e com a ajuda dos seus colegas, você deverá investigar o problema apresentado junto com a sua fonte. Para efetivar sua investigação, você dispõe de fichas que oferecem questionamentos para interrogar a fonte. E lembre-se, para que as fontes falem, é preciso questioná-las.

Boa pesquisa!

2. Informações sobre o documento

Informações sobre os documentos D1 e D2

Autoria:

O padre Eulógio (800-859), hoje considerado santo pela Igreja Católica, viveu na cidade de Córdoba, quando o sul da atual Espanha estava sob o domínio muçulmano. Foi um encorajador do movimento dos mártires de Córdoba que em meados do século IX reagia ao domínio islâmico. Eulógio morreu em 859, quando foi decapitado pelas autoridades islâmicas por esconder uma mulher muçulmana que havia se convertido ao cristianismo, o que era proibido naquele contexto.

Contexto:

Os textos *Memórias de Eulógio* e *O islamismo na perspectiva de Eulógio de Córdoba* foram escritos em um clima de acirramento das relações entre cristãos e muçulmanos em meados do século IX. Durante o califado de Abd ar-Rahman II, foi iniciado um processo de islamização da população de Al-Andalus, forma como os árabes chamavam a Península Ibérica. O fluxo de trocas culturais com o Oriente aumentou consideravelmente e a população ibérica cristã foi perdendo a sua identidade cultural. Muitos começaram a falar e escrever em árabe, abandonando o latim, quando não se convertiam ao islã.

Esse fenômeno produziu efeitos opostos, que iriam intensificar os conflitos entre muçulmanos e cristãos. Por um lado, ele aumentou o orgulho dos muçulmanos em relação a sua própria cultura, produzindo uma percepção de superioridade cultural sobre os cristãos. Por outro, deixou alguns cristãos acuados e preocupados com o destino de sua cultura. Esse processo refletiu no aumento da discriminação praticada pelos muçulmanos contra a população cristã.

Os cristãos eram constantemente discriminados pela população muçulmana. Além dos moçárabes cristãos terem de se vestir diferente dos muçulmanos, não podiam usar armas, andar a cavalo, casar ou ter relações sexuais com muçulmanas. Já os muçulmanos podiam até se casar com mulheres cristãs, mas caso tivessem um filho, esse deveria obrigatoriamente seguir a religião do pai. Em suas memórias, Eulógio se queixa justamente desse contexto em que os cristãos eram humilhados por essas imposições. Esse cenário levou uma parcela minoritária do clero a assumir uma postura

extremista para preservar os seus costumes e tradições contra o avanço da cultura islâmica. Nascia assim, o movimento dos mártires de Córdoba, incentivado pelos textos de Eulógio e seu discípulo Álvaro.

Os mártires de Córdoba foram executados em junho de 851 por acusar publicamente Maomé de falso profeta, inspirado por demônios e destinado ao inferno. Como a maioria do clero de Córdoba tinha se posicionado contra o movimento dos mártires, a situação se acalmou. Mas cerca de seis anos depois, Eulógio reascende o espírito daquele movimento ao escrever sua apologia aos mártires, no qual retoma a demonização de Maomé e sua religião. Eulógio morreria decapitado cerca de dois anos depois, acusado de esconder uma muçulmana de origem nobre que havia se convertido ao cristianismo.

3. Documentos D1 e D2

Problema

A intolerância e o preconceito são marcas essenciais do cristianismo?

Memórias de Eulógio

Quando movidos por alguma necessidade [...], nos apresentamos em público [...], logo que os infiéis veem nosso hábito clerical assobiam e correm para nos agredir [...]; Além da zombaria cotidiana de seus meninos, que, não contentes com seus gritos provocativos e indecentes, saem atrás de nós atirando-nos pedras.

Não deixam de levantar calúnias contra nós, e em todas as partes temos que sofrer suas crueldades por ser cristãos; muitos deles acreditam que serão contaminados só de tocar nossas roupas e também se sentem sujos se nos aproximamos deles, se os tocamos ou tivermos o menor contato com suas coisas.

Fonte: CABRERA, Emilio. Musulmanes y cristianos em Al-Andalus. Problemas de convivência.

Extraído do site: http://www.um.es/cepoat/antig%C3%BCedadycristianismo/wp-content/uploads/2014/10/antiguedadycristianismo_28_6.pdf

Acesso em 15 jul. 2016.

O islamismo na perspectiva de Eulógio de Cordoba

O heresiarca Maomé nasceu no tempo do imperador Heráclito [...] começou a participar assiduamente das pequenas reuniões dos cristãos, e, como astuto filho das trevas que era, guardou na memória algumas lembranças extraídas das assembleias de cristãos, e tornou-se mais instruído que todos os seus, aqueles animais brutos que são os árabes. Abrasado pela chama da sensualidade, não hesitou em fornicar com sua tutora, segundo o costume dos bárbaros. Depois, o espírito do erro, aparecendo-lhe na forma de abutre com cabeça de ouro, afirmou que era o anjo Gabriel e deu-lhe ordem de mostrar-se profeta entre seu povo. Inchado pela ufania, começou a fazer predições inauditas àquelas bestas brutas e insinuou, como se nisso houvesse alguma razão, que eles deveriam abandonar o culto aos ídolos e adorar no céu um deus de carne. Ordenou àqueles que creem nele que tomassem armas e, assim como ele se

enchera de zelo de prosélito, convidou-os a passar os adversários pelo fio da espada [...]. Predisse...que ressuscitaria no terceiro dia. Depois que entregou a alma aos infernos, curiosos do milagre que lhes fora prometido, seus compatriotas ordenaram que seu cadáver fosse vigiado por guardas severos [...]; à guisa de anjos, alguns cães se precipitaram, atraídos pelo fedor, e lhes devoraram as entranhas [...]. Ele cometeu muitos outros crimes que não são relatados neste livro. Eis aí tudo o que está dito, para que o leitor tenha uma ideia da grandeza daquele profeta.

Fonte: FLORI, Jean. Formação da ideia de cruzada no Ocidente cristão. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

4. Fichas de identificação e análise

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO D1
Memórias de Eulógio
Fonte:
Natureza:
Autor:
Datação:
Palavras-chave:

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO D2
O islamismo na perspectiva de Eulógio de Cordoba
Fonte:
Natureza:
Autor:
Datação:
Palavras-chave:

FICHA DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS
1) Quem escreveu os documentos?
2) De onde o autor fala? Que instituição ele representa?
3) Onde os documentos foram escritos?
4) Os dois documentos são do mesmo tipo?
5) Quando os documentos foram escritos? Qual era o contexto?
6) O que é relatado em <i>Memórias de Eulógio</i> ?
7) De acordo com as <i>Memórias de Eulógio</i> , podemos afirmar que os muçulmanos eram preconceituosos em relação aos cristãos?
8) Como Eulógio caracteriza o islamismo e Maomé em <i>O islamismo na perspectiva de Eulógio de Córdoba</i> ? Extraia trechos que justifiquem sua resposta.
9) Podemos afirmar que Eulógio apresenta uma visão preconceituosa da religião muçulmana em <i>O islamismo na perspectiva de Eulógio de Córdoba</i> ? Justifique sua resposta.
10) Embora cristãos e judeus tivessem menos direitos que os muçulmanos, a sociedade ibérica muçulmana era considerada tolerante, pois as três religiões conviviam, mesmo que houvesse alguns conflitos. Considerando essas informações, seria correto adotar esse tipo de tolerância como modelo para as relações religiosas na atualidade? Justifique sua resposta.

CONCLUSÃO

Este trabalho de conclusão de mestrado, sobre o ensino de história medieval e africana através das chamadas *connected histories*, pretendeu produzir algo diferente do convencional: uma reflexão sobre o ensino de História preocupada em estabelecer uma ponte entre campos históricos que não costumam dialogar, seja na universidade ou no chão da escola. E como se isso não bastasse, ainda nos arriscamos a pelo menos delinear a possibilidade daquilo que pensamos, ao elaborar um material didático baseado nessa conversa pouco comum. Enfim, apostamos num diálogo que não produz soluções imediatas para alguns dos dilemas do ensino de História, mas que abre algumas possibilidades de resposta.

Para concluir esse trabalho, voltemos ao elemento que o motivou. Toda a reflexão desenvolvida ao longo dos três primeiros capítulos está enraizada em um problema fundamental e desafiador para o ensino de História no Brasil: a justa incorporação da História da África nos meios de conformação da narrativa escolar. Os avanços promovidos nesse sentido desde a lei 10.639 foram de suma importância para desafiar a sociedade a pensar em um continente até então invisível, ao menos para maioria da população brasileira. No entanto, como esperamos ter demonstrado ao longo da dissertação, ainda falta um longo caminho para que a história africana se torne um conteúdo de peso na educação básica. Mas o importante é que ele começa a ser trilhado, e cada parágrafo deste trabalho é um esforço intelectual em trilhar este caminho.

Como pesquisador interessado no estudo do Medieval, busquei levar para o campo do ensino de História aquilo que gosto, sem perder de vista o desafio lançado pelo esforço de aplicação da lei 10.639. Daí nasceu o improvável diálogo entre campos que parecem tão distantes, mas que na verdade têm muito a dizer um para o outro, ainda mais no espaço escolar. Entretanto, para que houvesse diálogo, era necessário encontrar uma língua comum, um meio para que essa troca se tornasse possível, e foi aí que resolvemos buscar no campo da História Comparada os instrumentos para tornar real o improvável. Nesse sentido, as histórias conectadas se mostraram a melhor alternativa para aproximar estas histórias separadas por um ordenamento institucional que muitas vezes desconsidera tais proximidades.

Apostamos em o uso das histórias conectadas no ensino de História como uma forma de senão subverter, ao menos driblar, a estrutura que condiciona o modo como a narrativa histórico-escolar é apresentada aos alunos da educação básica. O que esse percurso de pesquisa demonstrou é que ainda existem possibilidades inexploradas para o ensino de história medieval

e africana, a partir dos instrumentos oferecidos pelas modalidades historiográficas relacionadas à História Comparada. E este é um caminho que devemos investir para avançar não apenas no desafio colocado pela necessidade de inserção da História da África na História Geral, mas para redimensionar a forma como a História é apresentada e trabalhada nas escolas.

Se a nível historiográfico as histórias conectadas têm contribuído para romper as fronteiras nacionais que separam as historiografias, no ensino de História seu uso pode sim ajudar a romper as compartimentações que documentos curriculares, livros didáticos ou o próprio saber histórico acadêmico impõem à história escolar. Trata-se de experimentar maneiras de inter-relacionar os conteúdos históricos, integrando conteúdos marginalizados, como a História da África, mas também produzindo novos significados para a história do mundo. Nos parece que é através desse tipo de empreendimento que poderemos fazer aquilo que José Rivair Macedo chamou de “descolonização”, e não apenas do ensino de história medieval.

Se por um lado, investimos numa reflexão voltada para a construção do objeto de ensino, por outro, também reconhecemos a necessidade de aplicar metodologias de ensino diferenciadas em sala de aula. No Brasil, praticamente em todo curso de licenciatura, se discute as concepções pedagógicas de Paulo Freire, cita-se o autor em profusão nos trabalhos acadêmicos, mas a escola pública permanece estagnada no tempo, e assimila muito pouco daquilo que se discute nas universidades. Embora não seja novidade, apostar na pedagogia freiriana como base epistemológica para metodologias de ensino em História ainda é um caminho promissor.

Por isso investimos também num método de trabalho que incorpora a leitura e a interpretação de fontes históricas em sala de aula, um outro velho recurso que ainda tem significado para o processo de ensino-aprendizagem de História. Ao lecionarmos na educação básica, lidamos diariamente com o problema de alunos com uma dificuldade crescente em ler e interpretar textos, assim como organizar suas ideias em forma textual. Mas isso não quer dizer que devemos abandonar ou deixar em segundo plano o trabalho com texto porque os alunos apresentam dificuldades em realizar essas tarefas. Muito pelo contrário, a dificuldade encontrada por esses alunos deve ser uma razão a mais para tornar o uso de métodos que envolvam o desenvolvimento dessas habilidades mais sistemáticos. Portanto, essa não é uma responsabilidade apenas dos professores de Português, é também tarefa dos professores de História, e um elemento importante para o desenvolvimento do raciocínio histórico e do senso crítico.

Esse é um trabalho que se permitiu ir na contramão. Em meio a um contexto de transição curricular, em que a história das sociedades pré-modernas perdem espaço no currículo, apostamos justamente no que está aparentemente fora de moda. As discussões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) reavivaram entre os historiadores a necessidade de pensar o ensino de História e justificar a legitimidade de ser ensinado aquilo que pesquisam. E por que apostar no estudo de um Outro tão diferente de nós? É porque reconhecemos que a História não pode se limitar a apenas explicar a realidade que vivemos. Em meio as reformas curriculares da década de 1980, também emergiram argumentos favoráveis ao estudo de uma história mais recente, pois seria o fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Mas o que seria dessa forma de consciência que se diz crítica, sem o conhecimento da diferença? Se queremos formar pessoas capazes de intervir na realidade, a alteridade também é fundamental.

A contribuição da História na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a compreensão e concepção da diferença, da alteridade - tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive (sem outros pontos de vista além daquele que eu vivo não há crítica efetiva possível) [...]

Por outro lado, o ensino da diferença é fundamental na própria elaboração de uma perspectiva do passado que considere o que não aconteceu, os projetos dos vencidos, uma história das ideias de mundo: para que não se ensine que o presente, tal como o conhecemos, era a única possibilidade, com o que acabamos organizando o conhecimento do passado em função do presente (objetivo cognitivo). Também para que percebamos que a realidade não é una, e que é histórica, portanto modificável, dependente da ação humana, e que vale a pena agir na esfera coletiva, quebrando o principal auto de fé neoliberal, que é a ação individualista salvadora de si mesmo. Para que alguém possa agir, é preciso uma perspectiva de futuro, uma utopia no melhor sentido (CERRI, 2011, p. 126)

Por mais que alguns desprezem o estudo de passados diferentes e, portanto, distantes do nosso, estudar a alteridade é de suma importância para o desenvolvimento de uma percepção crítica da própria realidade. Não basta estudar exaustivamente uma história do tempo presente ou uma história local para a formação de uma consciência crítica, é preciso também visitar longínquos passados, e se deixar surpreender com o que podemos aprender com os homens e mulheres de tempos tão estranhos ao nosso. E mais uma vez as histórias conectadas se fazem interessantes não apenas para conhecer estes passados, mas para observá-los estabelecendo relações uns com os outros.

Enfim, ensinar História não é uma tarefa fácil. Exige muito comprometimento do docente e uma certa dose de criatividade. Foi então assim, combinando um pouco do interesse em um conteúdo específico, com o desafio do ensino de História da África, a experiência de sala de aula e alguma dose de criatividade que desenvolvemos esta pesquisa. Ao final da

caminhada, temos consciência de não ter solucionado nenhum grande dilema do campo de ensino de História, no entanto, esperamos ter ao menos apontado um possível caminho para articular o Norte da África e a Península Ibérica nas aulas de História. Talvez este seja o mérito desta dissertação: pensar outras perspectivas para se pensar a reelaboração da narrativa histórica no espaço escolar.

SITES CONSULTADOS

- <http://islambr.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=958:a-espanha-muculmana&catid=151:o-legado-islamico&Itemid=111>. Acesso em: 25 de julho de 2016.
- <<https://www.youtube.com/watch?v=43VNMG-cYT4>>. Acesso em: 25 de julho de 2016.
- <<http://explorethemed.com/RiseIslamPt.asp?c=1>>. Acesso em: 25 de julho de 2016.
- <<https://www.youtube.com/watch?v=EvT15mqsMJw>>. Acesso em: 25 de julho de 2016.
- <<https://www.youtube.com/watch?v=YtwRj4qV2Sg>>. Acesso em: 27 de julho de 2016.
- <<https://www.youtube.com/watch?v=ecsHNhTkYiY>>. Acesso em: 27 de julho de 2016.
- <<https://www.youtube.com/watch?v=dIZkLBDYYWI>>. Acesso em: 27 de julho de 2016.
- <<www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>>. Acesso em: 25 de julho de 2016.
- <<https://www.youtube.com/watch?v=LpDgYNORa40>>. Acesso em: 25 de julho de 2016.
- <<https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/intolerancia-religiosa/>>. Acesso em: 24 de julho de 2016.
- <<https://bhumanas.files.wordpress.com/2012/04/21.png>>. Acesso em: 24 de julho de 2016.
- <<http://portalimprensa.com.br/noticias/internacional/70704/um+mes+apos+atentado+no+charlie+hebdo+cartunistas+arabes+pedem+mais+tolerancia>>. Acesso em: 24 de julho de 2016.
- <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-06-16/intolerancia-religiosa-leva-menina-a-ser-apedrejada-na-cabeca.html>>. Acesso em: 24 de julho de 2016.
- <<http://www.geledes.org.br/pastores-protestantes-destroem-imagens-de-santos-e-geram-indignacao-em-catolicos/>>. Acesso em: 24 de julho de 2016.
- <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/08/rj-registra-mil-casos-de-intolerancia-religiosa-em-2-anos-e-meio.html>>. Acesso em: 24 de julho de 2016.
- <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-08/mulcumanos-estao-entre-principais-vitimas-de-intolerancia-religiosa>>. Acesso em: 24 de julho de 2016.
- <<http://www.brasil.gov.br/intolerancia-religiosa/textos/para-lideres-crimes-de-intolerancia-religiosa-estao-associados-a-discriminacao-racial>>. Acesso em: 24 de julho de 2016.
- <<http://www.a12.com/editora-santuاريو/noticias/detalhes/para-antropologo-intolerancia-reforca-visao-de-que-todo-muculmano-e-terrorista>>. Acesso em: 24 de julho de 2016.
- <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/expansao-islamica-muculmanos-dominaram-peninsula-iberica.htm>>. Acesso em: 24 de julho de 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História. Hoje**, v. 1, nº 1, p. 61-88, 2012.

ADICHIE, Chimamanda. **Os perigos de uma história única**. Disponível em: <http://scl.io/zyTxliTI#gs.JH5XN8Q>. Acesso em: 25 de julho de 2016.

AMMADI, Mostafa. **La expansión muçulmana por el Norte de África y la Península Ibérica em historiadores marroquies**. Disponível em: <http://www.academia.edu/17781186/>. Acesso em: 02 de setembro de 2016.

ANDRADE FILHO, Ruy. **Os muçulmanos na Península Ibérica. O início da expansão trajetória do século VIII ao XV crentes ou fanáticos?** São Paulo: Contexto, 1989.

ANHORN, Carmem T. Gabriel. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187-210, 2012.

ARMSTRONG, Karen. **Campos de sangue: religião e a história da violência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. Rio de Janeiro/UFF: **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro**, vol. 6, nº 7, p. 14-40, 2006.

BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, Vozes, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. vol. III. Petrópolis, Vozes, 2010.

BARROS, José D'Assunção. Paul Ricoeur e a Narrativa Histórica. **História, imagem e narrativas**, n 12, p. 1-26, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **História Comparada**. Petrópolis, Vozes, 2014.

_____. História Cultural: Um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, vol. 11, nº 1/2, p. 145-171, 2003.

BARTHÉLEMY, Dominique. Senhorio. In: LE GOFF, Jacques & SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**, v. 02, São Paulo: EDUSC, 2006, 465-476.

BASCHET, Jerome. **A Civilização Feudal: do Ano Mil à Colonização da América**. São Paulo: Editora Globo, 2006.

BENJAMIM, Walter. Teses sobre a história. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BISSIO, Beatriz. **O mundo falava árabe: a civilização árabe-islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Batuta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOUCHERON, Patrick. **Por uma história-mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania – 7º ano**. São Paulo: FTD, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC, 2004.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Os desafios do ensino e aprendizagem em História no contexto do ensino fundamental nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. O que dizem os professores sobre o Currículo Mínimo e o SAERJ de História. **Anais eletrônicos do XXII Encontro de História da ANPUH-SP**, Santos, 2014.

CABRERA, Emilio. Musulmanes y cristianos en Al-Andalus. Problemas de convivencia. **Antigüedad y cristianismo**. Murcia, nº 28, p. 119-133, 2011.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casemiro; Macedo, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 1, nº28, p. 129-150, dez/2008.

CARDAILLAC, Louis (Org.). **Toledo, séculos XII-XIII: muçulmanos, cristãos e judeus: o saber e a tolerância**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Crítica de duas questões relativas ao anti-realismo epistemológico contemporâneo. **Diálogos**, n 2, p. 47-64, 1998.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Narrativa, sentido, história**. Campinas, Papirus, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion; Brignoli, Héctor Pérez. **Os métodos da história**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, vol. 15, nº 2, 264-278, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v.2, p. 177-229, 1990.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Editora Ática, 1995.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da lei nº 10.639/2003. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015.

COQUERY-VIDROVITCH, Catherine. **A descoberta de África**. Lisboa: Edições 70, 1981.

COSER, Miriam C. Um novo conceito de Idade Média nas Escolas. In: Clínio Amaral; José D'Assunção Barros; Marcelo Berriel; Marcos Caldas; Miriam Coser; Luis Eduardo Lobianco; Renata Rosental Sancovsky, Rosana Marins dos Santos Silva. (Org.). **Representações, Poder e Práticas Discursivas**. Seropédica: Editora Universitária - UFRRJ, v. p. 170-180, 2010.

COSTA, Ricardo. Entrevista. In: LANGER, Johnni. Perspectivas da história medieval no Brasil. **História & Perspectivas**. Uberlândia, nº 29 e 30, p. 355-367, 2003/2004.

DJAÏT, H. As fontes escritas anteriores ao século XV. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

DE ESPALZA, Mikel. Pluralismo e tolerância, um modelo toledano. In: CARDAILLAC, Louis (Org.). **Toledo, séculos XII-XIII: muçulmanos, cristãos e judeus: o saber e a tolerância**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.

ESPINOSA, Fernanda (Org.). **Antologia de Textos Históricos Medievais**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1972.

EL FASI, Mohammed (Ed.). **História geral da África, III: África do século VII ao XI**. Brasília: UNESCO, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº 5, p. 28-49, 1992.

FLORI, Jean. **Guerra santa: a formação da ideia de cruzada no Ocidente cristão**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média, nascimento do ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. Os estudos medievalísticos no Brasil. **Projeto História**, PUCSP, v.7, 1987.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira; RALEJO, Adriana Soares. Narrativas do “outro” no currículo de História: uma reflexão a partir de livros didáticos. In: MONTEIRO, Ana Maria GABRIEL, Carmen Tereza. ARAÚJO, Cinthia Monteiro. COSTA, Warley (Org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FUNARI, Pedro Paulo. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. **Revista História Hoje**. São Paulo, nº. 4, 2004.

_____. A herança medieval do Brasil. **Locus, revista de história**, Juiz de Fora, volume 4, nº1, p. 137-144.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da África: anterior aos descobrimentos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino (Org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GONZÁLEZ, Wenceslao Segura. **El comienzo de la conquista musulmana de España**. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3622309.pdf>>. Acessado em 12 de agosto de 2016.

GOODY, Jack. **O roubo da história**. São Paulo: Contexto, 2008.

GLICK, Thomas. **Cristianos y musulmanes em la España medieval (711-1250)**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

GRINBERG, Keila; LAGÔA, Ana Maria Mascia; GRIBERG, Lúcia (Org.) **Oficinas de história: projeto curricular de Ciências Sociais e de História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

HAUPT, H. G. O lento surgimento de uma história comparada. In: BOUTIER, J.; DOMINIQUE, J. (Org.). **Passados recompostos: Campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Editora FGV, 1998.

HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IRUELA, Javier Albarrán. Dos crónicas mozárabes, fuentes para el estudio de la conquista de al-Ándalus. **Revista de Historia Autónoma**. Madrid, nº 2, p. 45-57, marzo 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4218278>. Acesso em: 12 de julho de 2016.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo, Contexto, 2013.

JENKINS, Philip. **Guerras Santas: como 4 patriarcas, 3 rainhas e 2 imperadores decidiram em que os cristãos acreditariam pelos próximos 1.500 anos**. Rio de Janeiro: LeYa, 2013.

JOMIER, Jaques. **Islamismo: história e doutrina**. Petrópolis: Vozes, 1992.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos Cedes**, vol. 25, n. 67, 2005, pp. 279-295

LANNES, Suellen Borges de. **A formação do império Árabe-Islâmico: história e interpretações**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pepi/dissertacoes/Suellen_Lannes.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2016.

LEE, Peter. Em direção ao conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, Especial, p.131-150, 2006.

LE GOFF, Jacques. **Em busca da Idade Média**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LIMA, Marcelo Pereira. Representações da Península Ibérica medieval nos livros didáticos: Os (des)compassos entre a escola e a academia? **Revista de História Comparada**. Rio de Janeiro, v. 6, nº. 1, p. 165-196, 2012.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2015.

MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (Org.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MAIER, C. S. La Historia Comparada. **Studia Historica – Historia contemporânea**, vol. X-XI, p. 11-32, 1992.

MANTRAN, Robert. **Expansão muçulmana: séculos VII-XI**. São Paulo: Pioneira, 1977.

MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: GIANNOTTI, José Arthur (org.). **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTIN, Josué David Ramos. **La construcción del bereber y su pasado: historiografía y colonialismo em el siglo XIX**. Disponível em: <http://www.academia.edu/502403/>. Acesso em 19 de julho de 2016.

MENOCAL, Maria Rosa. **O ornamento do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MOITA, Filomena Ma.G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escolar pública. In: **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu - MG:ANPEd, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOSCATELI, Renato. A narrativa em debate: algumas perspectivas. **Revista Urutágua**. Maringá, n 6, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 25, nº. 3, p. 421-461, 2003.

_____. Uma história esquecida A abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005). **Em tempo de Histórias**. Brasília, nº 12, p.184-200, 2008.

_____. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário Ocidental. **Em Tempo de Histórias**. Brasília, nº.9, 2005, p. 90-114.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes em sala de aula. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, nº 28, p. 113-128, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. Imagens da Idade Média na Cultura Escolar. **Revista Aedos**. Rio Grande do Sul. v. 2, nº. 2, p. 117-127, 2009.

_____. Ensino de História, medievalismo e etnocentrismo. **Historiae**, v. 3, p. 223-238, 2012.

PINSKY, Jaime (Org.). **Modo de produção feudal**. São Paulo: Global, 1982.

POLIAKOV, Léon. **De Maomé aos Marranos**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PROUST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.). **Projeto Araribá: história**. São Paulo: Moderna, 2010.

REIS, José Carlos. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo - História**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC nº 4866 de 14 de fevereiro de 2013**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/50878088/doerj-poder-executivo-15-02-2013-pg-9>. Acesso em: 25 fev. 2016.

RIBEIRO, Luiz Dario; LEAL, Maria Eliane Caminha. Tuareg, os “homens azuis” do Sahara: história de um povo nômade. **Revista Ciências & Letras**, Porto Alegre, nº 44, p. 35-54, jul/dez 2008.

ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo, GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

RUCQUOI, Adeline. **História Medieval da Península Ibéria**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10. 639/03. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.) **Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média: textos e testemunhas**. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, A.C. L. F. da. Os estudos Medievais no Brasil e o diálogo interdisciplinar. **Medievalis**, v. 1, p. 1-15, 2013.

SILVA, Alberto da Costa. **Imagens da África**. São Paulo: Penguin, 2012

SILVA, Alberto da Costa. Entrevista concedida a Marlucio Luna. **Revista História Viva**. Ano XI, nº134, janeiro de 2014. Disponível em: http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/a_historia_da_africa_e_vista_com_preconceito.html. Acesso em: 20 de agosto de 2016.

SOUZA, Monica Lima e. História da África: temas e questões para a sala de aula. Rio de Janeiro/UFF: **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro**, n. 7, vol. 6, 2006.

_____. "Por que conhecer a história da África?". **Revista História Viva**. Ano XI, nº123, p. 19, janeiro de 2014.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. **Modern Asian Studies**, vol. 31, nº. 3, p. 735-762, jul. 1997.

TALBI, Mohamed. A independência do Magreb. In: EL FASI, Mohammed (Ed.). **História geral da África, III: África do século VII ao XI**. Brasília: UNESCO, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAHAR, Bem Jelloun. **O islamismo explicado às crianças**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

THEML, Norma; BUSTAMANTE, Regina. História Comparada: olhares plurais. **Revista de História Comparada**, vol. 1, n. 1, p. 1-23, 2007.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: história**. São Paulo: Scipione, 2012.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: MEC-SECAD, p. 134-142, 2005.

ZAIDAN, Assaad. **Letras e história: mil palavras árabes na língua portuguesa**. São Paulo: Escrituras Editora: EDUSP, 2011.

ZASLAVSKY, Susana Schwartz. História comparada em aula de História: Qual, por que e como trabalhar? In: BARROSO, Vera Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (Org.) **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Estação: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

ZIMMERMANN, B.; WERNER, M. Pensar a história cruzada: entre empiria e reflexividade. **Textos de História**, vol. 11, n. 1-2, p. 83-127, 2003.