



Cultura Histórica e Interculturalidade: A presença do Islã em Manuais Didáticos Ibero Americanos

Doutorando pela Universidade Federal do Paraná-UFPR
João Luis da Silva Bertolini e
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Introdução

Este artigo iniciou com uma consulta feita a estudantes de 2º ano do ensino médio de uma escola Estadual do Paraná no ano de 2009. Por meio de um instrumento de investigação (chuva de ideias), na perspectiva da Educação Histórica, solicitou-se que os alunos associassem quatro palavras, no máximo, ao tema central Islã. Os resultados demonstraram uma associação desse tema à violência e ao terrorismo.

Um tema como o Islã dentro do contexto atual gera carências de orientação desses alunos. As informações geradas na mídia televisiva jornalística geram informações que nem sempre o manual didático consegue responder.

Os resultados dessa consulta nos colocaram alguns desafios, do tipo: como professor de história da escola básica, como poderíamos explicar este tipo de relação que os alunos fazem com o conteúdo Islã? Por que, um tema do presente na história contemporânea, está crivado por visões preconceituosas e estereotipadas por parte dos jovens estudantes?

Assim, na pesquisa de mestrado, optou-se por investigar como o Islã foi abordado em manuais didáticos de História de vários períodos, recortados historicamente pelo critério das leis que os regulamentaram, com objetivo de traçar uma trajetória que apontasse se o conteúdo destes, de alguma forma, contribuía para os resultados apresentados pelos estudantes. Na pesquisa realizada no mestrado, optou-se por uma análise dos manuais na perspectiva diacrônica, quando foram relacionados seis manuais de grande relevância às leis que regiam reformas para o ensino de história de alguns períodos da sociedade brasileira e às quais estes manuais estavam submetidos. Para este artigo será apresentada a narrativa de dois destes manuais, juntamente com a narrativa de um manual mexicano, buscando assim demonstrar possíveis aproximações entre as narrativas sobre o Islã encontradas nos dois manuais brasileiros e no manual mexicano. Este último selecionado como amostra de um manual didático de um país ibero-americano.

Na análise realizada no trabalho de mestrado foram identificadas e categorizadas quatro tipos de narrativas:

- 01) **Narrativa de localização e descrição**
- 02) **Narrativa Religiosa**
- 03) **Narrativa das opiniões sobre o povo Árabe**
- 04) **Narrativa das opiniões sobre Maomé**

Para o presente trabalho, foram utilizados dois manuais já analisados na pesquisa realizada no mestrado e a análise do manual mexicano. Como pressuposto investigativo, foram selecionadas as categorizações: 01) Narrativa de localização e descrição e 02) Narrativa Religiosa. Trata-se de um texto introdutório que apresenta justificativas teórico/metodológicas que viabilizaram a investigação. A idéia de se incluir um manual mexicano, deu-se pela vontade de ampliar a pesquisa do mestrado no doutorado, expandindo a investigação para os países Ibero americanos. A inclusão de manuais dos países que fazem parte da Península Ibérica e da América do Sul e do Norte, como é o caso do México, teve a intenção de verificar se, de alguma forma, os países que colonizaram, a maior parte da América, influenciaram os manuais existentes nas “Américas”. Ademais, procurou-se verificar se apresentam os mesmos resultados encontrado nos manuais brasileiros.

Referencial teórico

Para compreender como se organiza o pensamento histórico dos sujeitos em contexto de escolarização, o historiador Peter Lee (2005) investigou em jovens ingleses as ideias substantivas da História e os conceitos de segunda ordem. São ideias substantivas aquelas referentes aos conteúdos Históricos, tais como, por exemplo, a Revolução Francesa, escravidão colonial brasileira, Império Romano, Revolução industrial, ditadura militar brasileira, a ideia de África e de Islã. Já os conceitos de segunda ordem referem-se às ideias que estruturam a natureza do conhecimento histórico, dentre elas, a explicação, inferência, empatia, significância, objetividade e a narrativa histórica.

Tendo como referência o conceito substantivo de Peter Lee (2005), buscou-se investigar o conceito Islã em manuais didáticos brasileiros, numa perspectiva diacrônica (1911-2011). A partir disso, entende-se que a investigação dos conceitos substantivos da História, tais como o Islã, possibilita a compreensão sobre de que formas o passado está presente nas ideias históricas estruturadas pelas narrativas dos livros didáticos de História. Isto porque os autores destes manuais expressão a organização de sua consciência histórica a partir da maneira pela qual suas narrativas são construídas. Nesse sentido, pode-se dizer que o manual didático é um elemento da cultura histórica

que expressa um certo tipo de consciência histórica que é expressa pelas narrativas dos autores em determinado momento da sociedade brasileira.

Tomou-se como referência teórica o conceito de “cultura histórica” do historiador alemão Jörn Rüsen (2009). Para esse autor, a cultura histórica é uma categorização da rememoração pública da História. Esta forma de reativar a memória apresenta três dimensões: a política, a estética e a cognitiva. A dimensão política se refere ao processo ligado à luta pela legitimação pública das memórias históricas marcadas pelo conflito entre as formas de dominação e resistência. A dimensão estética diz respeito à busca de como o estético dá vida às ideias, imagens e narrativas históricas. Por fim, a dimensão cognitiva é responsável por fornecer um caráter objetivo, a partir de critérios advindos da ciência histórica, e das memórias históricas.

A relação entre estas três dimensões deve acontecer em equilíbrio complementar, evitando que uma suplante a outra numa instrumentalização. No que diz respeito ao conceito substantivo Islã, tanto o risco de instrumentalização como as possibilidades de equilíbrio estético, político e cognitivo, são marcados segundo a historiografia de referência, por meio da “ideia do outro”, conforme o pesquisador Edward Said (2007) aponta na obra **Orientalismo** (2007). Destaca-se também a perspectiva do “conhecimento do outro”, a partir do livro *Conociendo al outro, El islam y Europa em sus manuales de História*, trabalho realizado pela Fundación ATMAN¹ (2008), observando o Islã e a Europa nos livros didáticos de vários países da Europa, da África e Ásia, bem como a produção de um passado único e uniforme pelos grandes financiadores de mídias”, investigado pelo Historiador Marc Ferro na obra, **A manipulação da História no Ensino nos meios e Comunicação: A História dos Dominados em Todo o Mundo** (1983).

Said (2007) em sua obra **Orientalismo**, a mais conhecida, revela as formas como o Ocidente imperialista manipula as informações, criando uma versão inteligível do Oriente para nossa sociedade. Esclarece como o imperialismo moderno continua a produzir um conhecimento distorcido do “outro”, suas polêmicas litigiosas, suas imagens reducionistas, seduzindo e “*produzindo adeptos às polarizações territoriais reduzidas do tipo ‘Islã versus Ocidente’*”. (SAID, 2007, p.19)

O Oriente é retratado por antropólogos, sociólogos e historiadores em um modelo generalizante: o orientalismo. Este conceito enquadra diferentes regiões dentro de uma espécie de molde, no qual são incluídos os vários povos do Oriente e se extrai um Oriente inteligível ao Ocidente:

¹ La Fundación Atman para el Diálogo entre Civilizaciones é uma entidade sem fins lucrativos cujo objetivo é promover o entendimento e abordagens entre as diferentes culturas. A fundação ATMAN tem desenvolvido uma importante colaboração com o Grupo GREDI (Grupo de investigação em Educação Intercultural da Universidade de Barcelona)

O Orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando afirmações a seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente (...) Em suma por causa do Orientalismo, o Oriente não era (e não é) um tema livre para o pensamento e ação. Isso não quer dizer que o Orientalismo determina unilateralmente o que poder ser dito sobre o Oriente, mas 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. 29-30).

É nessa interpretação que o Ocidente faz do Oriente que se pode incluir o Islã. Existem interesses sobre o Islã que estão publicizados e circulando na sociedade ocidental. Estes interesses ultrapassam os muros das escolas e, quando acionados pelos professores, geram discussões e opiniões que vão muito além do casuístico ou do inventivo dos estudantes. Assim, a consciência histórica dos jovens estudantes quando aciona esse conceito substantivo a partir do presente, está operacionalizando com um passado interpretado moldado e redistribuído a todos de uma determinada forma. Assim, expectativas de futuro vinculadas a esse modelo de interpretação: o Orientalismo (ANOTAÇÕES, 2010)²

O livro *Conociendo al outro, El islam y Europa em sus manuales de História* (2008) é uma obra que esclarece aos leitores questões importantes no que diz respeito ao modo como as informações contidas nos manuais escolares de História chegaram até o formato atual. As discussões que permearam vários congressos e os documentos oficiais, editados a partir desses encontros, descortinam um cenário de interesses das várias nações europeias, reproduzindo a ideia da educação para a paz principalmente nos manuais de História, os quais são considerados, pela UNESCO, relevantes para a construção da democracia e da paz da Europa, destinados aos seus estudantes.

Segundo a obra da Fundación ATMAN (2008, p. 10), a formação de uma cultura para a paz, passa pela criação de projetos que se dirijam a uma mudança nos manuais didáticos de História. O projeto original era construir uma linguagem comum que permeasse todo o ensino de uma História considerada mundial. Os livros de História foram considerados o lugar ideal para a implementação das mudanças que levariam a essa cultura pela paz. Mas, mesmo antes da UNESCO, outras iniciativas procuravam modificar os conteúdos dos manuais de História.

No final do século XIX e início do século XX se propôs nos ambientes socialistas e pacifistas uma revisão nos manuais escolares de História para eliminar preconceitos e imagens negativas, em respeito aos Estados e aos povos estrangeiros para se difundir o bem, a paz e a reconciliação entre si. Após o fim da Primeira Guerra Mundial as iniciativas tiveram um novo impulso, dentro do contexto por uma paz mundial. Assim, em 1922, foi fundado o Comitê Internacional de Cooperação

²ANOTAÇÕES de caderno referentes à disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, agosto. 2010.



Intelectual criado pela Sociedade de Nações. Em 1933, foi firmada uma Convenção Governamental para uma revisão periódica dos manuais dos Estados da América Latina. Em 1926, as associações de professores franceses e alemães firmaram um acordo de colaboração pedagógica à preparação para a paz.

No nível não governamental, em 1926, as Associações dos Professores da Alemanha e da França fundou uma federação internacional para colaboração pedagógica e para a preparação da paz através da cooperação dos povos para a liberdade.

O resultado concreto dessas iniciativas foi bem escasso nos anos entre guerras, devido à conjuntura política internacional, que não era muito favorável às operações de desarme moral. Os Estados não estavam dispostos a aceitar interferências em um terreno tão importante e delicado como o ensino de História. Só no final da Segunda Guerra Mundial o ensino de História se afirmou definitivamente como uma questão internacional.

A UNESCO³ foi a primeira promotora de iniciativas que levariam a um salto qualitativo nas revisões dos manuais, para colocá-los numa nova visão mundial da História. Dessa ideia nasceu o projeto de uma História geral da humanidade que “*debía poner el acento, sobre todo, em los aspectos culturales y científicos, así como em La independencia de los pueblos y lãs culturas y su contribución al patrimonio común*” (UNESCO, 2008, p. 10). A produção deste trabalho historiográfico deveria servir para a redação dos manuais escolares de História nessa perspectiva. Participaram desse projeto, vários intelectuais, entre eles, o historiador Lucien Febvre que, ao apresentar nesta obra seu plano sobre a Civilização Mundial, disse que era preciso superar os distintos pontos de vista nacionais em uma nova visão de uma História de toda a Humanidade, para que se chegasse ao sucesso de uma educação para a paz:

Quando se afronta La cuestión de los manuales, y sobre todo de los de historia, escuchamos decir: “Hay que revisarlos”. Basta com eso? Yo contesto que no. El hecho ES que estos manuales, nacionalistas por definición, destinados a exaltar El espíritu particularista de um pueblo, no pueden más que contraponerlo a los pueblos vecinos. Ni La UNESCO, ni ninguna outra institución, pueden remediarlo. La historia nacional basada em La política, como ES La que se viene enseñando um poço em todas partes, nunca tenderá a reconciliar a los pueblos. Todo lo que se Le puede pedir ES que no lês arroje a los unos contra los otros. Si se quiere hacer algo mejor, hay que hacer

³ A **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** (UNESCO) fundou-se a 16 de Novembro de 1945, com o objectivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Tem a sua sede em Paris, França. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Para isso, a UNESCO financia a formação de professores, uma de suas atividades mais antigas, e cria escolas em regiões de refugiados. Outros programas importantes são os de proteção dos patrimônios culturais e naturais além do desenvolvimento dos meios de comunicação. A UNESCO criou o *World Heritage Centre* para coordenar a preservação e a restauração dos patrimônios históricos da humanidade, com atuação em 112 países

algo nuevo. Hay que crear La posibilidad de una nueva enseñanza: la de una historia mundial, apolítica.y por definición pacifista (FEBVRE, 1949 *apud* UNESCO, 2008, p. 11).

Esta obra se realizaria nos anos 1970. Em 1978, a UNESCO decidiu incorporar os novos avanços das investigações em História e, assim, nasceu uma nova produção coletiva em 1994. Esta deveria, obrigatoriamente, levar em consideração o mundo não-ocidental, de modo que a UNESCO promoveu uma investigação sobre como estava representada a Ásia nos manuais de alguns países Ocidentais. As conclusões desse estudo foram que, quanto mais distante do Ocidente, geograficamente, mais raras são as informações encontradas nos manuais. Observou-se ainda, que as civilizações extra-europeias, que de alguma forma tiveram importância em relação à História da Europa Ocidental, estavam presentes nesses manuais, revelando, assim, o etnocentrismo. Esses estudos foram feitos nos manuais da França, da Suécia e a impressão que ficava para os estudantes é a de que os países estrangeiros só existem em função de seus países: *“El marco de la historia era estrictamente eurocentrico, y dentro de el cada Estado propio tenía un papel preponderante: esta característica era comum a toda Europa”* (ATMAN, 2008. p.12).

Outra atividade interessante, no que se refere à reforma de manuais didáticos, deu-se no Conselho da Europa. Esse conselho estava ligado à unificação europeia e pretendia superar os enfoques nacionalistas encontrados nos manuais didáticos de História daquele continente. Com esse objetivo, foram organizados seis congressos entre 1953 e 1958. Cada um foi dedicado a uma época da História. No segundo, organizado em Oslo, na Noruega, em 1954, o tema foi a Idade Média. Nesta ocasião houve um confronto entre Estados europeus de tradição cristã e um de tradição muçulmana, a Turquia. Uma das principais discussões aconteceu na conferência sobre Bizâncio, na qual o delegado grego afirmou que o Império Bizantino deveria fazer parte da História europeia por que:

- a) El Império Bizantino se creó sobre la base del Império Romano em contacto com el Oriente helenístico;
- b) su economia se desarrolló dentro de la economia europea;
- c) la sociedad se gobernaba según el derecho grecorromano y estaba muy influída por el feudalismo;
- d) espiritualmente era tributário de la ciência y de las letras griegas;
- e) su influjo intelectual y artístico sobre Europa occidental fue considerable;
- f) y, por último, Bizâncio formaba parte de la comunidad europea por haber defendido a Europa durante más de um milênio y haber resistido a las presiones del exterior (UNESCO, 2008, p. 17).

Dentro desse contexto entra o delegado da Turquia, Ekrem Üçyigit, que sustentava, entre outras coisas, que o Império Bizantino, ainda que tivesse alguns elementos do feudalismo, não poderia ser considerado feudal e contestava que Bizâncio teria sido o único herdeiro da civilização grega. Destacava, ainda, a influência que a

civilização islâmica exerceu intelectual e artisticamente sobre a Europa. E, nesse sentido, o Islã teria sido mais importante que Bizâncio.

A rivalidade que se formou entre os defensores desses dois grandes excluídos da História européia, acabou se transformando na discussão principal. Essa serve como base para as questões dessa investigação, pois desvenda as ações dos órgãos oficiais na História e, por conseguinte, nos manuais didáticos.

Ekrem Üçyigit continuou sua argumentação lançando ideias que colocariam mais lenha nas acaloradas discussões deste e de outros congressos. Destacou a direta influência do poeta árabe Abul ala al Muarr sobre Dante Alighieri, e o papel que os sábios ligados ao Islã tiveram na transmissão da cultura clássica. Üçyigit afirmou ainda, haver uma censura na História da Idade Média e da Moderna para se criar a ideia de que a Europa teria sido um produto do cristianismo, o que, segundo este delegado, não era verdade, pois esta religião teria sido um produto dos povos europeus, e não o contrário.

As conclusões do congresso de 1954 foram as seguintes:

La historia de la Edad Media no deberia presentarse desde un punto de vista exclusivamente occidental. Por lo tanto, sería necesario dar a Bizancio la importancia que les es debida en la historia general de la Edad Media, llamando en especial la atención sobre su papel en la unificación de la Europa oriental, em la lucha contra el islam em la naturaleza difusiva de su civilización (...) Por último, parecería deseable una mayor consideración de la contribución del islam a la formación intelectual y artistica em Europa (ATMAN, 2008, p. 19).

Tais conclusões reconheceram muito mais o papel do Império Bizantino do que do Islã na formação da Europa no período da Idade Média. Para esta investigação, as discussões e os resultados desse congresso reforçam o papel exercido pelos órgãos oficiais na construção da memória dos povos. As modificações e inclusões de conteúdos numa espécie de gradação de importância nos vários contextos de épocas modificam os manuais que chegam aos professores, modificando também o que chega aos estudantes por intermédio desses.

Numa leitura previa dos livros didáticos brasileiros investigados, foi possível verificar uma semelhança na organização das narrativas sobre a história do Islã. Parecem se apresentar numa mesma sequência de fatos e sob uma lente religiosa.

A percepção dos estudantes a partir de um passado escolhido/selecionado incorporado nos manuais didáticos (desde o final do século XIX até os dias atuais), pelos programas oficiais e que chega às gerações de estudantes, faz parte de nossas preocupações. Nessa investigação não se trabalhará com as ideias prévias dos estudantes, mas sim com a investigação dos manuais didáticos de História dentro da perspectiva da educação histórica, buscando, com isso, verificar onde e como esses manuais abordam o conceito substantivo Islã quando se tornam parte da cultura escolar.



Indicações da cultura escolar: a lei Francisco Campos, os livros didáticos e a entrada do Islã nas aulas de História

A Reforma Francisco Campos de 1931, decretada pelo Governo Provisório, nascido da Revolução de 1930, por meio do decreto 19.890 transferiu a expedição dos programas bem como das instruções que antes eram formuladas pelo Colégio Pedro II e pelos estabelecimentos mantidos pelo Estado que haviam obtido equiparação a ele, para o recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. A Reforma de 1931 organizou um sistema de inspeção federal o que dava ao Ministério os meios para impor a estrita adoção de seus programas em todo território nacional, evitando assim os regionalismos. Após a implementação da Reforma Francisco Campos, surgiram os compêndios (livros) de acordo com os novos programas os quais, em caso de discordância entre a orientação metodológica e a matéria dos programas em vigor, serviam para reger as provas e exames.

O Imperial Colégio de Pedro II, fundado em 2 de Dezembro de 1837, na data de aniversário do Imperador, até Reforma Francisco Campos, era o centro de excelência e organizador de programas que eram seguidos pela maioria dos colégios brasileiros, pois regia os exames finais do curso seriado dos estabelecimentos de ensino não equiparados e dos preparatórios. Guy de Hollanda (1957) explica que isso trazia vantagens aos autores de livros didáticos ligado a esta instituição pois era “natural que os manuais adotados tivessem muita aceitação em todo o País” (HOLLANDA, 1957.p 107). Até a Reforma Rocha Vaz de 1925, os livros estrangeiros, em especial os franceses, eram amplamente usados nas instituições de ensino, onde destaca-se a obra “*Historie de la Civilization*” de Seignobos, adotado nas últimas séries. Com a reforma de 1925, as aulas de História Universal passaram a ser ministradas nas 2ª e 3ª séries, o que segundo Hollanda (1957) influenciou bastante, para eliminar do curso seriado o uso dos compêndios franceses. Outros fatores também vão influenciar a substituição gradativa dos compêndios franceses pelos nacionais

O triunfo do livro didático nacional, que, a partir da Revolução de 1930(...) Com efeito a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro que o francês – competir, comercialmente com este. Outro fator favorável foi o crescimento acelerado do número dos estabelecimentos de ensino secundário, em sua maioria particulares, que decorreu essencialmente, das disposições da Reforma Campos, que lhes estenderam a equiparação, antes reservada aos mantidos pelos governos dos Estados. Um mercado de consumo em expansão contínua e rápida, eis a causa principal do desenvolvimento da produção didática no nosso País (HOLLANDA, 1957,p. 105-106)

A expansão do mercado nacional de livros didáticos, foi acompanhada de uma adaptação desses ao novo programa da Reforma Francisco Campos, que modificou a



distribuição dos conteúdos pelas séries, a História Universal era substituída por uma História da Civilização, que deveria ser ministrada do 1º ao 5º ano do curso fundamental e no 1º ano do Complementar pré-jurídico. Na nova lei as Histórias do Brasil e da América se integrariam à História da Civilização.

Nessa seleção de conteúdos para primeira série, observa-se o aparecimento do conceito substantivo Islã, em pelo menos três conteúdos, O Islamismo, Urbano II e a Ideia de Cruzada e a Expansão turca. Esses conteúdos estão articulados com outros conteúdos da História Européia, sendo essa sua garantia de entrada nas aulas de História. Foi o que apontou um estudo da UNESCO nos manuais europeus 1978, para descobrir como estavam representados os povos extra-europeus nesses. Esse estudo foi feito em livros Franceses e Suecos, e os resultados revelaram que só estavam presentes os povos não europeus que tinham alguma relação com essa História marcando uma característica de etnocentrismo nesses manuais. Essa característica pode ter garantido ao Islã desde o início do século XX, sua entrada nas aulas de História via livros didáticos vindo a se transformar num conteúdo substantivo, como se verificou nos programas oficiais da Reforma Francisco Campos.

Para se verificar a presença desse conteúdo nos livros didáticos foi utilizado como fonte de pesquisa o livro didático de Joaquim Silva destinado ao terceiro ano ginásial, História da Civilização de 1939. Esse livro mantinha na capa os dizeres “de acordo com o programa do Colégio Pedro II”, mas já era organizado conforme a Reforma Francisco Campos. Note-se que o uso do selo de aprovação do Colégio Pedro II é usado para lhe dar maior credibilidade e aceitação.

Esse fichamento revelou entre outras coisas, que este livro seguia plenamente os programas oficiais do período. O conteúdo substantivo Islã, aparece articulado com a História européia, o que lhe garantia também a entrada nas aulas de História. Segundo Jean-Claude Fourquin (1993)

(...)o trabalho de decantação e de cristalização de uma “tradição” está longe de obedecer tão somente àquilo que se poderia chamar de motivações “intrínsecas” ou de exigências por excelência e de universalidade. Sabe-se muito bem que a forma como uma sociedade representa o passado e gere sua relação com seu passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos. Como sublinha Willians, a seleção que esta no fundo de toda tradição comporta sempre uma parte de arbitrário e supõe na verdade um questionamento contínuo da escola feita por seus ancestrais (FOURQUIN, 1993, p.30)

A escolha dos conteúdos para os livros didáticos de História da época de vigência da Lei Francisco Campos não foi, como já se disse, aleatória. Ela esteve ligada a mecanismos de exigência que iam muito além da simples cobrança institucional de seguir os programas oficiais, pois estiveram ligadas também a dinâmicas do mercado,



como aconteceu depois da revolução de 1930. A equiparação das escolas particulares às públicas e a organização dos Programas Oficiais pelo Ministério da Educação e Saúde Pública modificaram o cenário do livro didático no Brasil. O crescente número de instituições particulares que foram criadas a partir dos anos 30, ampliou o mercado dos livros didáticos, o que pode ter contribuído para tornar presente o conteúdo Islã, enquanto conceito substantivo, nas aulas de História. A sua comprovada inclusão nos livros e programas oficiais, conduziu a pesquisa para outros questionamentos.

A presença do Islã nos manuais didáticos analisados

Como já sinalizado, este artigo apresenta as análises feitas em dois manuais brasileiros e um mexicano. Assim, são apresentadas narrativas encontradas nos manuais didáticos de Joaquim Silva de 1939 e Joelza Domingues de 2011, do Brasil; e de Daniel A Reyes, Irving M Castillo, Lorena L Arena e Carlos A Tosqui de 2009, do México. Este último foi aprovado pela Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos, portanto amplamente distribuído e utilizado no México, o que justifica seu uso como fonte documental.

O Livro de Joelza Domingues da editora FTD, foi um dos cinco mais utilizados em escolas brasileiras. Assim como o primeiro de Joaquim Silva, ligado à Lei Francisco Campos o manual de Joelza Domingues está de acordo com as Diretrizes para o ensino de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

A partir da definição dos objetivos gerais de investigação feitos na dissertação, ligados às associações entre as leis e a forma como o conteúdo Islã se inseriu nos manuais, foram definidos os objetivos a serem considerados na leitura das fontes, as questões específicas a serem investigadas, e os objetivos específicos na hora da análise das narrativas produzidas pelos autores, tendo em vista a questão específica a ser respondida na investigação, qual seja - Qual a característica da narrativa sobre Islã presente nos manuais didáticos selecionados?

As categorizações foram registradas dentro dos critérios da Unidade de Registro, conforme a metodologia da análise de conteúdo, segundo Franco (2007), a qual é dividida em diferentes tipos interrelacionados e que são complementares uns dos outros. Para essa categorização foi utilizada a unidade de registro “Item” por estar ligado às análises de textos, que é o caso das narrativas encontradas nos manuais didáticos. O

“Item”⁴ é um importante guia de referência para análise e interpretação do conteúdo e dos dados privilegiados das narrativas dos autores.

As narrativas dos manuais foram divididas em quatro categorizações, sendo que as duas primeiras estão relacionadas à questão específica sobre qual a característica das narrativas sobre o Islã presentes nos manuais didáticos selecionados.

As categorizações se apresentam logo após as perguntas específicas e as análises de seu conteúdo após os objetivos específicos. As categorias foram separadas assim:

- a) Narrativa de localização e descrição
- b) Narrativa Religiosa

Questão específica

- 01) Qual a característica da narrativa sobre Islã está presente nos manuais didáticos selecionados?**

NARRATIVA DE LOCALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO
MANUAL de JOAQUIM SILVA 1939
A Arábia e os Árabes
<p>“A península arábica é um grande planalto quase tão extenso como os dois nossos estados de Amazonas e Pará reunidos, porém ocupado em sua maior parte, por extensos desertos. Em numerosos Oasis viviam muitas tribus, independentes todas de origem semítica. A parte mais povoada era a costa do mar Vermelho, o Hedjaz, com as cidades de Meca e Medina e, ao sul, a fértil região do Iemem.”</p>
MANUAL JOELZA DOMINGUES DE 2011
<p>A península Arábica é uma região inóspita, pouco favorável à sobrevivência humana, dada a predominância de desertos. Por volta de 600 d.C., era habitada por tribos nômades, os beduínos, que viviam do pastoreiro, e por tribos que habitavam as cidades, como Iatreb (depois Medina), Taífe e Meca, localizadas na estreita faixa fértil da região oeste.</p>
MANUAL HISTÓRIA DO MÉXICO
<p>Desde tiempos muy antiguos, los árabes vivían dispersos em pequenas tribus nômadas de religión politeísta (...) practicaban el comercio entre sí, pues solo una pequena parte de Arábia es cultivable debido a su naturaleza desértica.</p>

⁴ “é uma unidade de registro a ser utilizada quando um texto, um artigo literário, um livro (...) são caracterizados a partir de alguns atributos definidores. Por exemplo: “Que assunto é privilegiado no livro?”, “do se trata?” (FRANCO, 2007, p. 44-45)

O manual de Joaquim Silva, de 1939, faz uma descrição mais próxima da ciência geográfica, sem opiniões pessoais no decorrer da narrativa. O livro de Joaquim Silva foi concebido dentro do período da Lei Francisco Campos, portanto mais ligado às perspectivas historiográficas da época.

O manual, de Joelza E Domingues, de 2011, foi produzido pela editora FTD. A narrativa desse manual apresenta opinião da autora sobre a península arábica no corpo do texto, qualificando-a como inóspita e pouco favorável à sobrevivência. Isso se repete quando a autora localiza para o leitor as principais cidades habitadas da península, que ficariam numa estreita faixa fértil da região.

O manual mexicano também apresenta a opinião dos autores, mas faz uma descrição mais próxima ao manual de Joaquim Silva, mais ligada à uma categoria de localização.

Os três manuais apresentam o mesmo tipo de descrição, com a localização da Arábia, enfocando, logo a seguir, as características dos seus habitantes.

NARRATIVA RELIGIOSA
MANUAL de JOAQUIM SILVA 1939
<p>As tribos do norte diziam-se descendentes de Ismael, filho do patriarca hebreu Abraão (...) O Centro religioso era Meca; ai se acha ainda a Caaba, famosa construção na qual se encontra uma pedra, provavelmente um meteorito, que diziam ter sido antes branca e se tornara preta pelos pecados dos homens: os árabes prestavam-lhe culto, como os 360 outros ídolos que se viam no mesmo santuário.</p> <p>Todos os anos reuniam-se em Meca peregrinações procedentes de toda a Arábia. Após a adoração dos ídolos da Caaba faziam-se concursos de poesia e realizavam-se grandes feiras, tornando-se a cidade o centro religioso e comercial dos árabes”</p> <p style="text-align: center;">O Corão</p> <p>A doutrina Islamita está contida no Al Corão, o livro santo dos maometanos, seu código religioso, social e político. Maomet, segundo se crê, não sabia escrever; mas seus fieis, quando ele pregava, notavam-lhe às pressas as palavras em folhas de palmeiras, omoplatas de carneiro, Lages, reunindo-as depois no Alcorão, seu livro santo.</p> <p style="text-align: center;">A doutrina de Maomet</p> <p>O Islão (abandono à vontade de Deus) é uma mistura de superstições árabes com ideias cristãs e judaicas. Ensina a existência de um só Deus, Alá, que enviou a terra vários profetas como Abraão, Moises Jesus, os quais revelaram parte da verdade religiosa; Maomet, porem, era o último e o maior. Todos os fiéis devem crer na imoralidade da alma, no juízo final. Admite que Alá tem a sorte dos homens escrita no livro do destino (fatalismo) e que os que morrem lutando por sua causa e os bons irão para um paraíso de sete ceos, cheios de prazeres materiais.</p> <p>Os preceitos morais são a oração, que o fiel fará cinco vezes ao dia, após as abluções com água ou areia e com a face voltada para Meca; Jejum Ramadã (...); a esmola e a peregrinação a Meca. Permitia-se a poligamia e proibia-se o uso do vinho e da carne de porco. A fé islamita propaga-se mesmo a ferro e fogo, devendo o crente viver à sombra das lanças, até que por todo o mundo se espalhe a lei do Profeta”</p>
MANUAL JOELZA DOMINGUES 2011

NARRATIVA RELIGIOSA

Meca era a cidade mais próspera, além de importante centro religioso, pois ali estava a Caaba, santuário que abrigava a famosa Pedra Negra, considerada sagrada. Caaba é uma construção em forma de cubo, coberta por brocado negro. Uma de suas paredes contém a Pedra Negra, venerada pelos muçulmanos. Encontra-se no pátio da grande mesquita de Haran. Segundo os geólogos a Pedra Negra, com cerca de 50 cm de diâmetro, é um fragmento de meteorito. Apesar de cada tribo possuir os próprios deuses e deusas, todas veneravam a Pedra Negra, que acreditavam ter sido enviada por Alá, o criador do Universo.

Os ensinamentos de Maomé foram anotados por seus seguidores e reunidos no Corão, o livro sagrado dos muçulmanos. Ali estão os preceitos religiosos, as obrigações dos fieis, regras de vida social, de higiene e de conduta. As principais obrigações dos muçulmanos são:

- crer em um só Deus (Alá) e que Maomé é seu profeta;
- rezar cinco vezes ao dia em direção a Meca;
- dar esmolas proporcionais aos bens que possui;
- jejuar no mês de Ramadã, do nascer ao pôr do sol;
- ir a Meca ao menos uma vez na vida.

O Islamismo reúne princípios do judaísmo, do Cristianismo e de uma religião persa antiga, o Zoroatrismo. Reconhece cinco profetas importantes antes de Maomé: Adão, Noé, Abraão, Moisés e Jesus.

MANUAL DE HISTÓRIA DO MÉXICO

(...) De religión politeísta, lo que lês unia era el idioma y el culto a la Kaaba, um edifício cúbico donde se guardaban lo ídolos de diferentes tribus, además de una piedra negra, posiblemente um fragmento de meteorito, que era objeto de veneración general.

El Corán, el libro sagrado del Islam, recoge sus principales preceptos, que son: hay um solo dios verdadero, Alá; los deberes de los musulmanes son la oración, la profesión de la fé, la caridad, los ayunos y la peregrinación a La Meca por lo menos uma vez em la vida.

As narrativas religiosas encontradas nos três manuais apresentam a mesma estrutura narrativa. Destacam a Caaba, seus ídolos e a idolatria que existiam antes de Maomé, a existência da pedra preta, único ídolo que permaneceu, a cidade de Meca como grande centro religioso e comercial, passando a falar do Corão e das cinco principais prescrições nele contidas e que os muçulmanos devem seguir. Mesmo separadas por cem anos as estruturas das narrativas são a mesma, com sequências bastante próximas de assuntos nos três manuais.

O livro **História da Civilização** de Joaquim Silva está relacionado com a pedagogia da Escola Nova,⁵ pois esta se relaciona com a lei Francisco Campos, que é nitidamente influenciada por essa pedagogia. Destaca as obrigações que todos os muçulmanos devem respeitar, cita e não deixa de destacar o caráter bélico da expansão

⁵ O movimento da Escola Nova estava mais ligado a um ensino para muitos, ao contrário do modelo anterior, que estava ligado a uma educação fundamental e universal, sem se esquecer do ensino profissional, necessidade do contexto de industrialização do período.



da religião, dizendo que o “*crente deve viver à sombra das lanças, até que por todo o mundo se espalhe a lei do Profeta*”.

O manual de Joelza Domingues apresenta uma narrativa que se pretende científica, descrevendo quase tecnicamente fatos selecionados da História do Islã. Esta seleção segue as linhas anteriores, expostas aqui. A autora desqualifica, por exemplo, objetos sagrados para os muçulmanos, como a Pedra Preta que se encontra na Caaba, tratando-a como um provável meteorito. Descreve o Islamismo como um conjunto de princípios adquiridos de outras religiões anteriores, estratégia utilizada também pelos outros autores.

Os autores imprimem nas suas narrativas as suas práticas sociais, manifestadas a partir de representações sociais subjetivas, valorativas e emocionais que podem ou não ter na sala de aula.

O Manual Mexicano segue a mesma linha dos manuais brasileiros, descrevendo a Caaba, as obrigações de cada muçulmano, classificando a pedra sagrada dos muçulmanos como um meteorito e, mesmo numa narrativa mais enxuta, apresenta as mesmas características que as narrativas dos manuais brasileiros.

Algumas conclusões

Na investigação realizada na dissertação de mestrado uma das preocupações foi descobrir como o conteúdo substantivo Islã entrou nos manuais didáticos do Brasil. O estudo apresentado nesse trabalho dá continuidade e suporte ao trabalho que vem sendo realizado no doutorado, cujo foco será expandir as investigações aos manuais do mundo ibero-americano e aos contextos de suas produções.

Desde o início a investigação nos levou à obra de Guy de Hollanda - **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro 1931 – 1956 (1957)**. Fonte que forneceu pistas para a análise dos manuais brasileiros. A informação da existência de uma influência francesa no ensino de História no Brasil foi bastante relevante. Até 1925 os manuais de História franceses eram utilizados por estabelecimentos de ensino, mantidos principalmente por congregações religiosas, oriundas, em regra da França. Trata-se de uma pista a ser desenvolvida no caminho da investigação do doutorado.

As narrativas presentes nos manuais didáticos selecionados, identificadas por meio das categorizações, permitiu perceber elementos comuns a todas as narrativas.



Neste artigo utilizamos apenas as duas primeiras categorias para análise. Estas comprovaram que os três manuais analisados seguem praticamente um mesmo estilo de narrativa, isto é, narram dentro uma forma o espaço habitado pelos árabes e explicam, pelo viés estritamente religioso, o surgimento do Islamismo.

Observou-se que as sequências narrativísticas são praticamente as mesmas, o que muda é o estilo de cada autor. A expressão da consciência histórica aparece neste momento, a visão que tem do objeto analisado, no caso o Islã, aparece na forma de ideias, que vão ao encontro do que Edward Said, chama de Orientalismo, onde o Ocidente interpreta o Oriente de um jeito a torná-lo inteligível. Noutras, o que aparece é a isenção dos autores com relação às afirmações de que, por exemplo, a pedra preta seja, possivelmente, um meteorito, deixando dúvidas ao leitor da veracidade do relato. Aparece também uma narrativa religiosa em substituição a narrativa histórica, da mesma forma como apontou Gerdien Jonker, em seus estudos nos manuais alemães do século XIX e XX. A existência de uma estrutura narrativística comum entre manuais alemães, brasileiros e mexicano, apontado por Gerdien Jonker e por nossa pesquisa parece indicar o que os autores Marc Ferro e Edward Said apontam em seus, ou seja uma manipulação do passado, a criação de um passado único através de um forjamento narrativo criado por especialistas. No caso, o passado do Islã. As questões que hoje se põem dentro das salas de aula, no que se refere aos muçulmanos e árabes, as mídias apresentando conteúdos sem as devidas distinções, podem estar gerando carências de orientação nos alunos, que os manuais didáticos não evidenciaram ter condições de suprir.

REFERÊNCIAS

ANOTAÇÕES de caderno referentes à disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, agosto. 2010.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projeto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) **Para uma educação histórica com qualidade**. Braga: Uminho, 2004.p.131-144.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. Ed IBRASA. São Paulo, 1983.



FOURQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUNDACIÓN ATMAN. **Conociendo al outro: El Islam y Europa em sus manuales de História.** Ed Santilhana. Espanha, 2008.

HOLLANDA, Guy. **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro 1931 – 1956.** INEP 1957

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom.** Washington, DC: National Academy Press, 2005.

RÜSEN, J. **¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia 2009.** Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em 30/09/2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica.** Teoria da História:II: os princípios da pesquisa histórica. UNB:2007

SAID, Edward W. **Orientalismo.** O Oriente como invenção do Ocidente. Companhia das Letras. São Paulo, 2007.