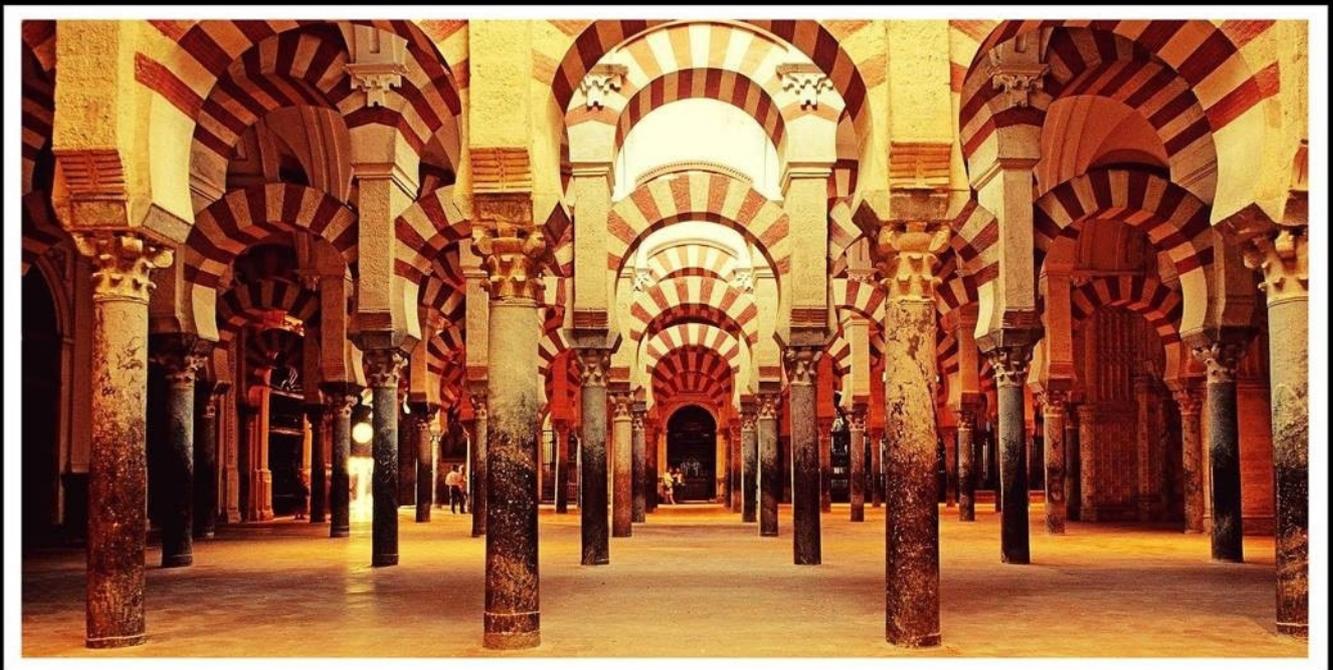




HISTÓRIAS CONECTADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Tecendo conexões entre o Norte da África e a Península Ibérica
no período da expansão islâmica (VII-IX)



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.

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

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

Apresentação

Este material didático apresenta uma oficina sobre a convivência de muçulmanos e cristãos no mundo islâmico entre os séculos VII e IX. Seu objetivo é oferecer outra perspectiva sobre a expansão islâmica e promover a participação dos estudantes na construção do conhecimento histórico.

É importante salientar que seu diferencial reside na abordagem do conteúdo didático, pensado a partir das histórias conectadas. Com o auxílio de extratos de documentos históricos, atividades, mapas e outros recursos, buscamos explorar o tema inter-relacionando histórias do Oriente Médio, do Norte da África e da Península Ibérica.

Acreditamos que o estudo da História a partir de uma perspectiva crítica ao eurocentrismo seja fundamental para a construção da cidadania. Estamos convencidos de que este material pode ajudar alunos e professores a exercer a alteridade em suas relações interpessoais.

O autor

Sumário

1. MATERIAL PARA O PROFESSOR	3
1.1 Descrição da oficina	3
1.2 Objetivos	3
1.3 Conteúdos.....	4
1.4 Estratégias.....	4
1.5 Texto de problematização geral.....	7
1.6 Texto de apoio.....	8
1.7 Material complementar	11
1.8 Trabalho com esquete	18
2. MATERIAL PARA O ALUNO.....	19
2.1 Trabalho com o documento A.....	19
2.2 Trabalho com o documento B	24
2.3 Trabalho com o documento C	29
2.4 Trabalho com os documentos D1 e D2	35
SÍTIOS CONSULTADOS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

1. MATERIAL PARA O PROFESSOR

1.1 Descrição da oficina

A proposta do material didático gira em torno da utilização das histórias conectadas em sala de aula, como forma de estabelecer relações entre conteúdos históricos que geralmente são apresentados de maneira compartimentada para nossos alunos. A ideia é que a professora ou professor possa estabelecer conexões entre a História da África e a História Medieval através de uma oficina de análise de documentos históricos, no intuito de construir novas percepções sobre a expansão árabe-muçulmana, o tema de fundo que une todas as fontes.

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 indicações de mapas que auxiliam na contextualização e esclarecimento da autoria das fontes apresentadas. Trata-se de uma proposta experimental, que busca contornar a estrutura tradicional da narrativa histórica escolar (eurocêntrica, linear e universalista), e construir uma história relacional que possibilite abordar temas consagrados pelos currículos escolares sob outros ângulos.

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.

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.

1.4 Estratégias

A oficina está dividida em etapas que podem ou não ser seguidas, cabe ao(a) 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, com o objetivo de facilitar o processo de análise dos documentos. Uma outra possibilidade, que de certa forma subverte a estrutura da oficina aqui proposta, é introduzir o conteúdo através da problematização das fontes históricas apresentadas. Como dito anteriormente, a forma de trabalhar os documentos depende das escolhas e

preferências do(a) professor(a). Portanto, reafirmamos que as etapas da oficina a seguir constituem apenas uma proposta.

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: nesse momento 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: 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: 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.

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.

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 *ummmah* 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 infieis 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.

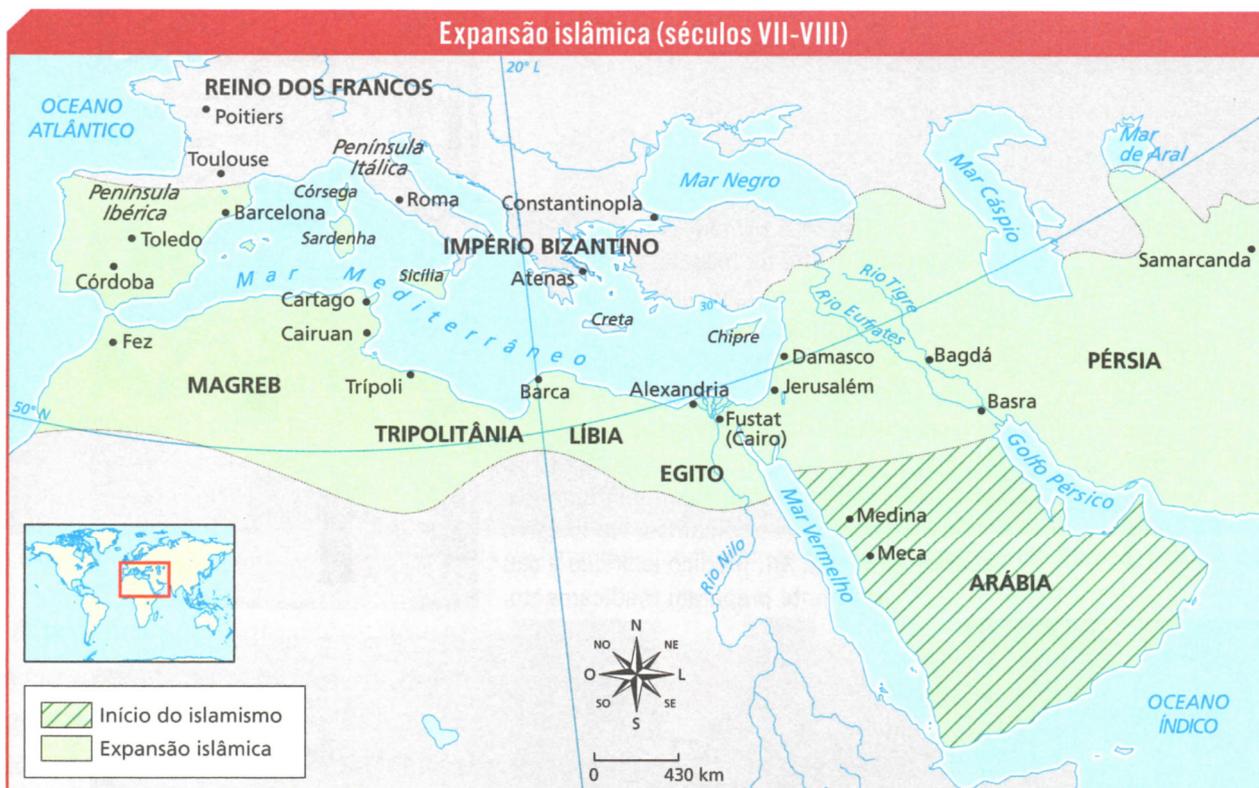
1.7 Material complementar

Nesta seção, disponibilizamos um conjunto de mapas e sites 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.

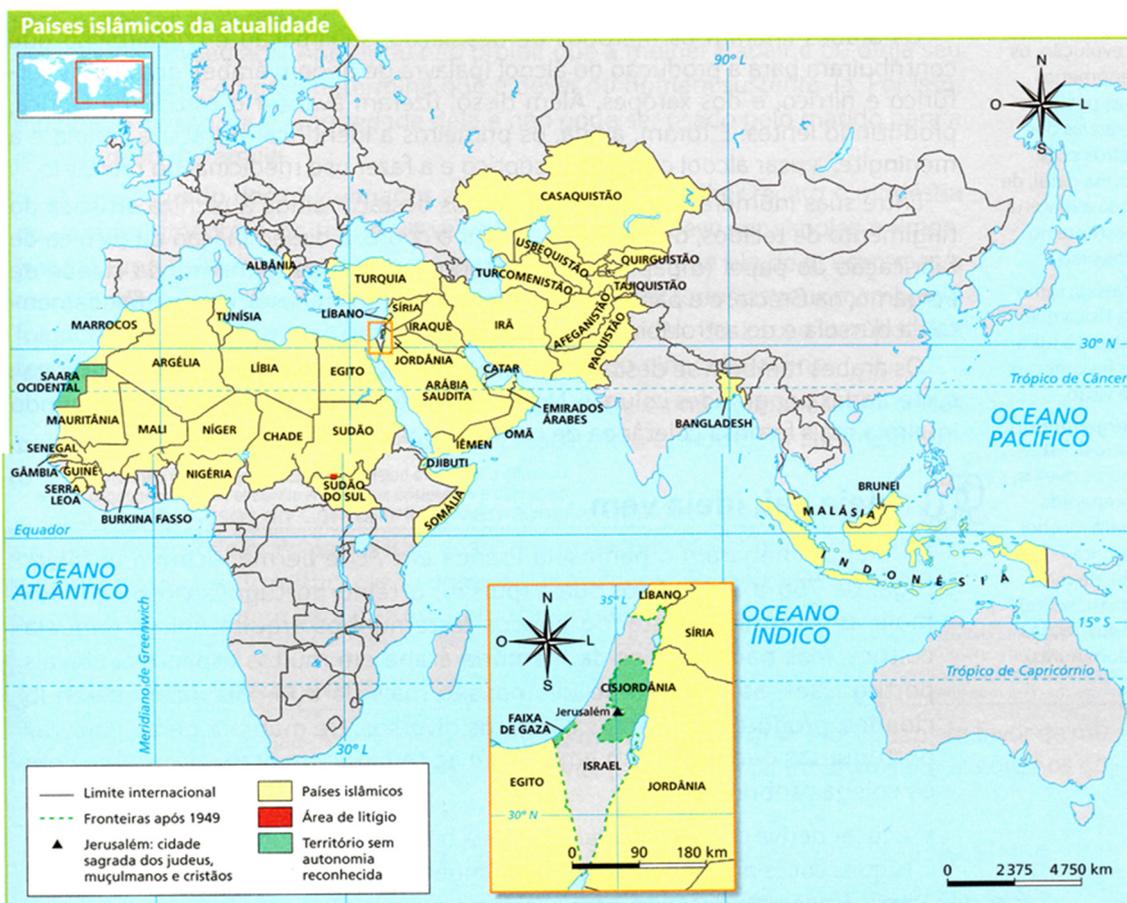
Mapas:



Fonte: RIBEIRO, Vanise Maria. *Piatã: história: 7º ano*. Curitiba: Positivo, 2015.



Fonte: PONTES, Maria Aparecida. *Integralis história 7º ano*. São Paulo: IBEP, 2015.



Fonte: RIBEIRO, Vanise Maria. *Piã: história*: 7º ano. Curitiba: Positivo, 2015.

Outras opções de mapa:

http://islambr.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=958:a-espanha-musulmana&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+hebdo+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-cabeça.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)

- Moáuia I (661–680) (fundador da dinastia omíada).
- Yazid I (680–683)
- Moáuia 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)

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(a) 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.

2. MATERIAL PARA O ALUNO

2.1 Trabalho com o documento A

I. 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!

II. Informações sobre o documento A

Autoria:

Como a maioria dos livros sagrados, o Corão (a recitação) não foi escrito por Maomé (Mohamad). Ele, aliás, provavelmente não sabia escrever. Após a morte do profeta em 632, seu sucessor Abu-Bakr, com medo que a mensagem do profeta 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 califa, 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 o 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, um grupo acusava o outro de ter inserido material que não tinha sido transmitido por Maomé. Essa divergência acabou se refletindo no texto corânico.

III. 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 [aquele que tudo ouve], o Sapiantíssimo [extremamente sábio].

(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.

IV. 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 os versículos 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.

2.2 Trabalho com o documento B

I. 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!

II. Informações sobre o documento

Autoria:

O documento conhecido como o Pacto de Omar tem a autoria atribuída a Sofrônio, patriarca de Jerusalém entre 634 e 638. Antes de ser elevado a mais alta posição do importante episcopado de Jerusalém, Sofrônio foi 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.

Controvérsia monotelita: a controvérsia monotelita refere-se ao conflito religioso gerado pela defesa de Sérgio de Constantinopla, no ano de 619, da vontade única em Cristo, reforçando sua natureza divina e negligenciando sua natureza humana. Essa doutrina, chamada de monotelismo, foi vista como uma tentativa de recuperar a heresia monofisista, que afirmava a natureza única (divina) de Cristo, para a comunhão católica. Sofrônio resistiu contra essa doutrina, pois a considerava em de acordo com a definição de fé do concílio de Calcedônia (451), tida pelos católicos como a ortodoxia. Diante dessa situação, o imperador Constantino IV convoca o terceiro concílio ecumênico de Constantinopla, o qual condenaria o monotelismo como heresia, reafirmando o credo calcedônico.

III. 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; tocar apenas de leve o *naqus* (prancha de madeira que substitui os sinos) e não cantar em voz alta; não construir igrejas, conventos ou capelas, 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.

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

IV. 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.

2.3 Trabalho com o documento C

I. 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!

II. 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 infieis pelo Estado islâmico, mesmo sendo muçulmanos, os berberes, que pertenciam a seita islâmica Kharidjita, acabaram se revoltando contra as autoridades árabes.

Berbere: a palavra berbere diz respeito aos povos que habitam o Norte da África, que falam línguas berberes, da família linguística afro-asiática. No entanto, estes povos designam a si mesmo com termo imazighen, plural de amazigh, que significa “homem livre” ou “homem nobre”. Desde a década de 1980, estes povos, marginalizados tanto pela historiografia colonial quanto pela nacionalista, reivindicam o reconhecimento da identidade amazigh, rechaçando a identidade berbere historicamente construída pelo colonizador europeu e, em certa medida, reproduzida pela tendência nacionalista, mais preocupada em afirmar a importância árabe/muçulmana na história do Magreb (MARTIN, 2009, p. 93-96).

Maysara: líder berbere pertencente a seita islâmica Kharidjita.

Califado abássida: foi o terceiro califado islâmico, responsável pela derrubada da dinastia omíada. Após a conquista do poder, a capital do império é transferida de Damasco para Bagdá.

Djizya: os povos que pertenciam às religiões do Livro, que, portanto, conheciam a tradição profética a qual pertencia o islamismo, tinham o privilégio da *dhimma*, conversão de proteção que lhes garantia os direitos de reconhecimento de sua personalidade; de habitar em terras islâmicas; de gozar das liberdades públicas e dos direitos privados. Esses direitos só eram concedidos através do pagamento de um imposto especial chamado *djizya*, e da submissão à autoridade muçulmana (MANTRAN, 1977, p. 212).

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.

III. Documento C

Problema

O que possibilitava aos árabes discriminar os berberes?

As queixas dos berberes em relação ao tratamento recebido dos árabes

Maysara [líder berbere] partiu para o Oriente à frente de uma delegação de aproximadamente dez pessoas, pretendendo obter uma entrevista com Hisham, o califa omíada que governava o império muçulmano. Eles solicitaram uma audiência e encontraram muitas dificuldades. Dirigiram-se então a al-Abrash, o camareiro do califa e pediram-lhe encarecidamente para levar ao conhecimento do Príncipe dos crédulos [Hisham] o seguinte: “O nosso emir parte em campanha conosco e as suas tropas árabes. Ao proceder ao saque, ele nos exclui da partilha e nos diz: ‘Os árabes 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.” Então acrescentaram: “Quando cercamos uma cidade, o nosso emir também nos disse: ‘Avancem!’ E ele mantém as suas tropas na retaguarda. Nós dizemos aos nossos: Assim seja, novamente! Avancem, a sua parcela no combate na via de Deus aumentará e vocês serão 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 prenhas 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 seria intenção do Príncipe dos crédulos, sim ou não?

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

IV. 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. Em que contexto 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.

2.4 Trabalho com os documentos D1 e D2

I. 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!

II. 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.

Moçárabes: termo utilizado para designar os cristãos ibéricos que viviam sob o domínio muçulmano. Embora seus descendentes tenham permanecido cristãos, aos poucos abandonaram sua cultura tradicional e passaram a adotar a cultura árabe. Entretanto, isso não impediu que os moçárabes sofressem preconceito por parte dos muçulmanos.

III. 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 sermos 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.

Adaptado de: 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

Maomé, o fundador da heresia, 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 homens de sua terra, aqueles animais brutos que são os árabes. Inflamado 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. Cheio de orgulho, começou a fazer previsões 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 tornara um zeloso fiel, convidou-os a passar os infiéis pelo fio da espada [...]. Previu...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 [...]; feito anjos, alguns cães se aproximaram, 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.

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

IV. 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.

SÍTIOS CONSULTADOS

http://islambbr.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-santuario/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: Papirus, 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.

DJAIT, 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 César 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.

PONTES, Maria Aparecida. **Integralis história 7º ano**. São Paulo: IBEP, 2015.

PROUST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.). **Projeto Araribá: história**. São Paulo: Moderna, 2010.

RIBEIRO, Vanise Maria. **Piatã: história: 7º ano**. Curitiba: Positivo, 2015.

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, Amílcar 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 Marlúcio 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_pre_conceito.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.