



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

MÁRIO SÉRGIO PEREIRA DE OLIVINDO

**O MUNDO À PARTE:**

**Imaginários, narrativas e representações do Oriente, dos árabes e dos  
muçulmanos na cultura escolar no Brasil**

CRATO-CE

2018

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

MÁRIO SÉRGIO PEREIRA DE OLIVINDO

**O MUNDO À PARTE:**

**Imaginários, narrativas e representações do Oriente, dos árabes e dos muçulmanos na cultura escolar no Brasil**

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri-URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), com vista à obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Telvira da Conceição.

.

CRATO-CE

2019

Catálogo na fonte  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Universidade Regional do Cariri-URCA

O49m

Olivindo, Mário Sérgio Pereira de.

O MUNDO À PARTE: Imaginários, narrativas e representações do Oriente, dos árabes e dos muçulmanos na cultura escolar no Brasil./ Mário Sérgio Pereira de Olivindo – Crato-Ce, 2018,

119 f.: il.;30cm.

Dissertação (mestrado) Universidade Regional do Cariri-URCA / Departamento de História / Mestrado Profissional em Ensino de História - 2018.

Orientador: Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição

1. Ensino de História. 2. Literatura didática. 3. representação. 4. árabe. 5. muçulmano I. Título

CDD:930

MÁRIO SÉRGIO PEREIRA DE OLIVINDO

## **O MUNDO À PARTE:**

### **Imaginários, narrativas e representações do Oriente, dos árabes e dos muçulmanos na cultura escolar no Brasil**

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri-URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), com vista à obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Telvira da Conceição

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Telvira da Conceição – Orientadora  
**Universidade Regional do Cariri-URCA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Paula Cristiane de Lyra Santos – Membro interno  
**Universidade Regional do Cariri-URCA**

---

Prof. Dr. Thiago Abreu Florêncio – Membro interno  
**Universidade Regional do Cariri-URCA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marta Margarida Andrade Lima – Membro externo  
**Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE**

*Aos meus pais: **Miguel**, pela honestidade e respeito, e **Miriam**, pelo amor e determinação.*

## AGRADECIMENTOS

Se agradecer é contar uma história de gratidão, certamente lembrar-se daqueles que estiveram presentes durante uma conquista é reconhecê-los como sujeitos que, ao longo de uma história de sonhos, atuaram de diferentes formas para torná-la realidade. Aqui vão meus agradecimentos:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES por financiar essa pesquisa e pelo apoio financeiro em dois anos de labor. Sem essa ajuda ficaria difícil imaginar a concretização desse trabalho.

À Universidade Regional do Cariri-URCA pelo empenho na busca da excelência do ensino superior. Vários anos de pesquisas e compromisso social possibilitaram-lhe várias conquistas, dentre as quais, seu credenciamento como Instituição Superior responsável pela realização do Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, o único do Estado e um dos poucos do Nordeste.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da URCA: Dra. Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez, Dra. Maria Telvira da Conceição, Dra. Paula Cristiane de Lyra Santos, Dra. Sônia Maria de Meneses Silva, Dr. Francisco Egberto de Melo e Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz, pela oportunidade de vivenciar a experiência do mestrado e pela gratificante troca de conhecimentos.

À professora Dra. Josefa Nunes Pinheiro, orientadora da graduação e professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri-URCA pela generosidade em me acolher nos primeiros meses de mestrado quando ainda não dispunha de bolsa e desconhecia Crato-CE. Gratidão também a Nilton, seu esposo, pela cordialidade e caronas até a Universidade.

À professora Dra. Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez pelas primeiras orientações. A simplicidade e polidez com que conduz uma aula são fascinantes.

À professora Dra. Maria Telvira da Conceição, minha orientadora, pelas sugestões, correções e leituras, pela relação de confiança e respeito e por acreditar que a partir de simples trabalhos realizados em sala é possível construir uma dissertação. Obrigado por fazer parte do meu desenvolvimento como profissional, como pesquisador e, sobretudo, como pessoa mais humana.

À professora Dra. Paula Cristiane de Lyra Santos, coordenadora local do Programa e minha coorientadora, pelas dicas valiosas, pela amizade, pela companhia em eventos científicos

e, sobretudo, pela responsabilidade e esmero com que conduziu a coordenação do Mestrado, sempre buscando a melhor forma de nos ajudar.

À professora Dra. Sônia Maria de Meneses Silva pelas discussões teóricas no campo da História. Sua lucidez e sobriedade com que discute a teoria foram instigantes para pensar de forma crítica a realidade.

Ao professor Dr. Francisco Egberto de Melo pelos debates acalorados sobre os caminhos e descaminhos do ensino de História.

À professora Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz pelas discussões sobre educação.

Ao professor Dr. Thiago Abreu Florêncio pelas ricas sugestões e instigantes apontamentos durante o exame de qualificação e defesa da dissertação.

A professora Dra. Marta Margarida Andrade Lima, professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, pela participação na banca examinadora dessa dissertação, pela leitura do trabalho e ricas sugestões.

A todos os colegas e amigos do mestrado, em especial a Dalva, Edvânia, André, Wagner, Tiago, Socorro, Cláudio e Ítalo, pelos momentos de alegrias e aflições partilhadas durante a caminhada. Foram dois anos não só de dedicação aos estudos, mas também de conquista e cultivo de novas amizades.

À Lucivânia, “Musa da História” que tive a felicidade de encontrar não apenas no curso, mas na vida. Amiga de todas as horas, foi e continua sendo minha companheira de congressos, simpósios, excursões, baiões e vinhos. Agradeço pelas conversas, atenção e ajuda quando em outra cidade precisei de uma mãozinha. Serei sempre grato.

À minha família, em especial a minha mãe, Miriam, e meu pai, Miguel, pelo incentivo incondicional aos estudos.

Aos meus alunos, pelas histórias contadas e ouvidas em sala. Foram suas visões que me instigaram a pensar esse trabalho.

E Finalmente a Deus, pela vida e por sua presença constante.

Muito obrigado!

*A história é fruto do poder, mas o poder em si nunca é tão transparente de modo que sua análise seja algo supérfluo. A maior característica do poder é sua invisibilidade; O maior desafio, mostrar suas raízes.*

*Michel-Rolph Trouillot (2017)*



## RESUMO

Partindo do pressuposto de que interpretações sobre os mais variados temas são abordadas na sala de aula a partir de várias linguagens e fontes, entre as quais o livro didático, esta investigação traz como preocupação central a problematização da circulação de representações imagéticas e textuais sobre o Oriente, os árabes e os muçulmanos na cultura escolar. Levanta como questões centrais as seguintes: Que representações sobre o mundo árabe e o universo muçulmano circulam no imaginário social de alunos a frequentar os últimos anos do ensino fundamental? Como esse tema em termos imagéticos aparece em livros de História destinados a essa fase de escolarização? Que conexão é possível estabelecer entre representações de alunos e a iconografia didática? E como objetivo geral analisar a maneira como são tratadas as questões do mundo árabe e do universo muçulmano nos livros didáticos avaliados e recomendados pelo Ministério da Educação (MEC), na disciplina de História para o 7º ano do ensino fundamental, aprovados pelo PNL/2017. A base teórica do estudo dialoga com autores do pós-colonial, sobretudo, textos de Said (2007), Hall (1997, 2014), Quijano (2005), Lander (2005) e Trouillot (1995,2017), bem como autores que fazem uma discussão acerca do livro e da imagem. Como metodologia, utilizou-se a análise do conteúdo proposta por Bardim (1977). O *corpus* documental foi constituído por 10 coleções recentes de História destinadas ao 7º ano do ensino fundamental, assim como produções textuais e imagéticas produzidas por alunos em aulas de História. Como resultado, verificou-se a existência de um rico acervo imagético que procura destituir tanto essa região quanto essas populações de estereótipos, contudo, por subsidiar recortes temáticos específicos, já consagrados na historiografia didática, participa de novas e diferentes inteligibilidades que em alguns momentos fazem conexão com as produções de alunos, evidenciando que entre o imaginário acerca desse universo e o acervo iconográfico da literatura didática, impera um distanciamento não muito significativo.

**Palavras-chave:** Ensino de História, literatura didática, representação, árabe, muçulmano.

## ABSTRACT

Based on the assumption that interpretations of the most varied themes are approached in the classroom through various languages and sources, including schoolbooks, this research focuses on the issue of circulation of images and texts representing the Eastern world, Arabs and Muslims in the school culture. The following research questions were addressed: What representations of the Arab world and the Muslim universe are present in the social imaginary of students attending the last years of elementary school in Brazil? How does this theme appear as images in History textbooks intended for Brazilian seventh graders? What connection can be made between students' representations and didactic iconography? The general objective of this thesis was to analyze how elements of the Arab world and the Muslim universe are treated in textbooks evaluated and recommended by the Ministry of Education (MEC) and approved by Brazil's National Schoolbook Program/2017 for use by 7th graders in History classes in elementary schools. The theoretical framework of the present study is based on the works of postcolonial authors, especially Said (2007), Hall (1997, 2014), Quijano (2005), Lander (2005) and Trouillot (1995,2017), as well as authors who have discussed the relationship between books and images. Content analysis, as proposed by Bardim (1977), was used as a method. The documentary corpus consisted of 10 recently published elementary school history textbooks aimed at 7th graders, as well as texts and images produced by such students in History classes. It was found that they contain a wide range of images that seek to challenge stereotypes about both this region and these populations. However, because the textbooks focus on specific themes which have been previously consolidated in didactic historiography, they promote new and different intelligibilities which, at particular moments, are connected with students' productions. Therefore, it becomes clear that there is not a very significant difference between the imaginary surrounding this universe and the collection of images from the didactic literature.

**Keywords:** Teaching of History; didactic literature; representation; Arab; Muslim.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Lista de Figuras:

Figura 1: <i>Oriente através das lentes de alunos</i> .....	34
Figura 2: <i>Cidade do Reino</i> .....	34
Figura 3: <i>Palácio</i> .....	34
Figura 4: <i>Casal de árabes no deserto</i> .....	35
Figura 5: <i>Casal no deserto</i> .....	36
Figura 6: <i>Religião</i> .....	36
Figura 7: <i>Cotidiano no deserto</i> .....	37
Figura 8: <i>Mulher no deserto carregando água</i> .....	37
Figura 9: <i>À procura de água no deserto</i> .....	37
Figura 10: <i>Mulher no deserto em busca de água</i> .....	37
Figura 11: <i>No deserto cheio de pirâmide</i> .....	38
Figura 12: <i>Homem em um camelo no deserto</i> .....	38
Figura 13: <i>Descrição física e cultural</i> .....	38
Figura 14: <i>Vida religiosa</i> .....	39
Figura 15: <i>Cena religiosa</i> .....	40
Figura 16: <i>Cena religiosa</i> .....	40
Figura 17: <i>Árabe pelas lentes de alunos</i> .....	41
Figura 18: <i>Conflito árabe-israelense</i> .....	42
Figura 19: <i>Atentado às Torres Gêmeas</i> .....	42
Figura 20: <i>Personagem terrorista</i> .....	42
Figura 21: <i>Terrorista na área</i> .....	43
Figura 22: <i>Modelo terrorista</i> .....	43
Figura 23: <i>Imagética elaborada a partir da iconografia didática</i> .....	45
Figura 24: <i>Imagética elaborada a partir da iconografia</i> .....	45
Figura 25: <i>Iconografia didática</i> .....	45
Figura 26: <i>Iconografia didática didática</i> .....	46
Figura 27: <i>Imagética elaborada a partir de iconografia</i> .....	46
Figura 28: <i>Desenho representando Maomé</i> .....	47
Figura 29: <i>Associação à escravidão</i> .....	47
Figura 30: <i>Associação a indígenas</i> .....	47
Figura 31: <i>Associação aos homens das cavernas</i> .....	48
Figura 32: <i>Dúvida a respeito do tema</i> .....	48
Figura 33: <i>Dúvida a respeito do tema</i> .....	48
Figura 34: <i>Dúvida a respeito do tema</i> .....	49
Figura 35: <i>Imagética elaborada por alunos em casa</i> .....	49
Figura 36: <i>Colagem sobre o tema</i> .....	49
Figura 37: <i>Imagética referente ao cameleiro na literatura didática</i> .....	88
Figura 38: <i>Caaba- Meca</i> .....	88

Figura 39: <i>Árabes deslocam-se pelo deserto em caravanas, 2009</i> .....	92
Figura 40: <i>Beduína no Deserto Ocidental, Egito, 2014</i> .....	92
Figura 41: <i>Mercadores se preparam para uma viagem, século XIII</i> .....	93
Figura 42: <i>Fachada da Mesquita de Shah, Isfahan, Irã</i> .....	94
Figura 43: <i>Muçulmanos fazem oração durante o festival de Eid al-Adha, Nova Delhi, Índia</i> .....	94
Figura 44: <i>Milhares de fiéis oram ao redor da Caaba, 2011</i> .....	94

### **Lista de Quadros:**

Quadro 1: <i>Termos associados às palavras-chave "árabe", "muçulmano" e "Oriente"</i> .....	30
Quadro 2: <i>Preocupações de pesquisas sobre o tema na educação - século XXI</i> .....	54
Quadro 3: <i>Processo de avaliação do livro didático - PNLD 2017</i> .....	59
Quadro 4: <i>Itens avaliados nas coleções didáticas de História - PNLD 2017</i> .....	61
Quadro 5: <i>Identificação da base legislativa dos manuais de História - PNLD 2017</i> .....	73
Quadro 6: <i>Aspectos quantitativos e qualitativos sobre o Islã</i> .....	81
Quadro 7: <i>Personagens históricos árabes e muçulmanos dentro da literatura didática</i> ..	85

### **Lista de Gráficos:**

Gráfico 1: <i>Referências indicadas por alunos sobre as representações elaboradas</i> .....	29
Gráfico 2: <i>Ideias sobre o significante "árabe"</i> .....	32
Gráfico 3: <i>Ideias sobre o significante "muçulmano"</i> .....	32
Gráfico 4: <i>Ideias sobre o significante "Oriente"</i> .....	33
Gráfico 5: <i>Pesquisas com livros didáticos - século XXI(2001-2018)</i> .....	52
Gráfico 6: <i>Levantamento por níveis institucionais - século XXI(2001-2018)</i> .....	52
Gráfico 7: <i>Pesquisas acadêmicas por década - século XXI</i> .....	55
Gráfico 8: <i>Levantamento por Programas de Pós-Graduação - século XXI</i> .....	56
Gráfico 9: <i>Linhas de pesquisas voltadas a temática árabe e muçulmana no ensino de História - século XXI</i> .....	56
Gráfico 10: <i>Distribuição de livros didáticos por componente curricular - PNLD 2017</i> ..	65
Gráfico 11: <i>Distribuição de livros didáticos por componente curricular -PNLD 2017</i> ..	65
Gráfico 12 : <i>Identificação dos manuais analisados</i> .....	72
Gráfico 13: <i>Abordagens dos conteúdos nos manuais analisados</i> .....	77
Gráfico 14: <i>Conteúdo sobre o Islã por paginação na literatura didática</i> .....	80
Gráfico 15: <i>Percentual qualitativo e quantitativo referente à abordagem temática</i> .....	83
Gráfico 16: <i>Narrativas sobre o Islã na literatura didática</i> .....	84
Gráfico 18: <i>Imagética referente aos árabes e muçulmanos no conteúdo Islã</i> .....	87
Gráfico 19: <i>Humanização dos árabes por recortes temáticos</i> .....	97
Gráfico 20: <i>Marcação atribuída aos árabes</i> .....	99

### **Lista de Fluxograma:**

Fluxograma 1: <i>Disposição curricular dos conteúdos na literatura didática de História</i> .	76
Fluxograma 2: <i>Conteúdo sobre os árabes e muçulmanos na literatura didática de História</i> .....	79

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IPT- Instituto de Pesquisas Tecnológicas

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD- Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático

PUC-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEB- Secretaria de Educação Básica

URCA– Universidade Regional do Cariri.

USP-Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1- O MUNDO ÁRABE E O UNIVERSO MUÇULMANO NAS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: <i>relatando uma experiência didática para iniciar uma jornada pela literatura escolar</i>.....</b>	<b>24</b>
1.1 Entre textos e imagens: A construção do Oriente, do mundo árabe e do universo muçulmano na sala de aula.....	33
<b>CAPÍTULO 2- ENTRE DEFINIÇÕES, INTERVENÇÕES E SIGNIFICAÇÕES: <i>a literatura didática de história nas primeiras décadas do século XXI no Brasil e a escrita sobre os árabes e os muçulmanos</i> .....</b>	<b>50</b>
2.1 Os caminhos da literatura didática de História e a escrita sobre os árabes e muçulmanos no Brasil.....	51
2.2 O Programa Nacional do Livro Didático – breve consideração sobre os caminhos da literatura escolar. ....	57
2.3 Livro didático e conteúdos disciplinares: definições, usos e significados na cultura escolar.....	62
2.4 Entre visões e problematizações, representações do mundo árabe e do universo muçulmano na literatura escolar.....	68
2.5 A problemática na literatura didática: aspectos gerais e específicos.....	71
<b>CAPÍTULO 3- ENTRE IMAGINÁRIOS E A ICONOGRAFIA DIDÁTICA: <i>narrativas e imagens alusivas ao mundo árabe e ao universo muçulmano na literatura didática</i>.....</b>	<b>78</b>
3.1 Conteúdos disciplinares sobre os povos árabes e muçulmanos: dados preliminares das abordagens.....	78
3.2 Performando o Oriente: Pensando aspectos das identidades culturais dos árabes e dos muçulmanos no Ensino de História .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>103</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>111</b>
Fontes escritas.....	111
Outras fontes.....	111
<b>ANEXOS.....</b>	<b>111</b>

Anexo 1- Transcrição dos textos produzidos pelos alunos referentes ao Capítulo 1 .....	111
Anexo 2 - Capa dos manuais didáticos analisados referentes ao Capítulo 3.....	112





## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a maneira como é tratada a temática alusiva às questões do mundo árabe e do universo muçulmano nos livros didáticos de História do 7º ano do ensino fundamental aprovados pelo PNLD/2017 e produções de alunos relacionadas ao tema. O estudo se insere na perspectiva de que os livros didáticos são artefatos da cultura utilizados nos processos de escolarização de massas, mas construídos na encruzilhada de múltiplos interesses, e que, portanto, necessitam de uma análise de maior acuidade.

O livro didático é um objeto que faz parte da cultura escolar e tem estado presente na vida estudantil de muitos brasileiros. Ele tem sido em muitos lugares e em diferentes tempos um dos principais suportes de informação, tornando-se muitas vezes a principal fonte de conhecimento do homem comum, “cujo saber não vai além do que lhe foi transmitido pela escola de 1º e 2º graus”.<sup>1</sup> Além disso, tem sido ainda o principal material de apoio pedagógico do professor, assumindo muitas vezes a função do currículo.

A obrigatoriedade do livro didático pode ser conferida à atuação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ligado ao Ministério da Educação, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é responsável pela compra, avaliação e distribuição desse artefato nas escolas públicas do país.

Essa política pública do livro didático tem consumido vultuosos recursos. Só no período de 1994 a 2001, o Governo gastou 2,3 bilhões com a aquisição e distribuição de 708,6 milhões de livros para atender os anos letivos de 1995 a 2002<sup>2</sup>. No ano de 2005, foram investidos R\$ 463.242.015,19 na aquisição de volumes de exemplares, ultrapassando a cifra de 93 milhões de livros. No ano de 2010, esse investimento, somente no Ensino Fundamental, chegou à cifra de R\$ 893.003.499,76. Em 2016, para o PNLD/2017, verificou-se um investimento na ordem de R\$ 610.272.497,89 na compra de 75.602.41 livros apenas para os últimos anos do ensino fundamental<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> ABUD, Kátia M. *O livro didático e a popularização do saber histórico*. In: SILVA, Marcos da (Org.) *Repensando a história*. 2 ed. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986, p. 81.

<sup>2</sup> SIMAN, Lara Mara castro; SILVA, Marco Antônio. Livro didático de história: um objeto de interesse público. *Web Artigos*, julho, 2009, p. 06.

<sup>3</sup> CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional*. In: ROCHA; REZNIK; MAGALHÃES. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p.87.

Pela sua significância no sistema educacional público, o livro didático é alvo de avaliação por parte de professores universitários que, a serviço do MEC, elaboram resenhas dos livros aprovados e as disponibilizam na Internet ou nas escolas no intuito de facilitar sua escolha por parte dos professores do ensino básico, que pelo poder decisório que possuem, tornam-se os principais agentes dessa seleção. Esse trabalho avaliativo tem sido reforçado também por meio de pesquisas acadêmicas que têm considerado essa literatura didática objeto de suas análises. Segundo o entendimento, é que suas tessituras construídas no âmbito de interesses educacionais, mercadológicos e políticos, conferem a este produto um caráter de complexidade que ultrapassa a sua dimensão educativa.

Nesta perspectiva, pesquisas realizadas com o livro didático têm apontado para os seus múltiplos papéis, alguns dos quais contraditórios: como depositário de conteúdos educativos, como suporte pedagógico, como produto de mercado e como veículo de sistemas de valores morais, religiosos e políticos de grupos sociais tidos como hegemônicos. Os estudos também têm indicado que a presença historicamente massiva desse material no sistema escolar tem contribuído ainda para a instituição de certos cânones. A explicação é que a utilização sistemática de determinadas narrativas e imagens históricas, pelos manuais, institui maneiras específicas de contar e ver a História. Esses usos reiterados da História têm contribuído para a formação de imaginários históricos.

Grande parte dessa crítica diz respeito não somente a esses elementos da História densamente explorados por meio de registros, no qual o manual didático tem papel principal, mas à própria disposição da História como narrativa global que transpõe seus marcadores temporais a outras regiões e experiências e as realoca em seus quadros históricos como se fossem dela originária. Este quadro estruturado e estruturante de caráter provincial, mas de pretensões universais, recebe o nome de eurocentrismo e seu efeito é a presença de um passado (europeu) constantemente reiterado em detrimento de outros.

Várias críticas têm sido empreendidas a esse modelo de se organizar o mundo, ou seja, a partir da perspectiva europeia, a exemplo das realizadas pelo francês Chesneaux (1995), que vê no quadripartismo histórico a manifestação do eurocentrismo na História ocidental. Contudo, uma das críticas mais severas ao eurocentrismo é formulada dentro dos estudos pós-coloniais que o consideram como um dos legados mais produtivos do colonialismo. Segundo esse entendimento é que o colonialismo chegou ao fim, mas não a colonialidade, sendo o eurocentrismo um resíduo discursivo que não só confere legitimidade às formas hegemônicas de pensamento que atualmente organizam o mundo, mas impede que surjam novas formas de pensar.

Este trabalho busca analisar como um conteúdo específico da História, neste caso, a formação e expansão do Islã são representadas nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, quando se sabe que este conteúdo, antes mesmo da instituição da História como disciplina escolar no Brasil no século XIX, já circulava dentro da História das Civilizações.

Partimos do pressuposto de que a História mundial produzida no Brasil, ao se estruturar na cronologia de matriz europeia, que concebe a Europa como principal sujeito dos processos históricos, vem desempenhando importante papel na maneira de ver esses povos. Isto é, consideramos que a partir de uma perspectiva europeia de se escrever a história mundial, a escrita representa de forma muito específica povos não europeus.

Aqui uma questão se faz necessária elucidar. De qual povo estamos falando? O conteúdo que aborda essa temática nos manuais didáticos é muito complexo e intrincado. Não é exclusivamente uma história dos árabes, mas do Islã e dos primeiros muçulmanos. Assim, quando nos referimos a árabes e muçulmanos, estamos nos referindo a uma população geográfica e temporalmente situada: aos árabes que habitavam a Arábia Pré-islâmica e aos primeiros muçulmanos. Nesse sentido o nosso foco é a península Arábica dentro da formação do Islã.

Ao tomar como foco a maneira como os árabes e os muçulmanos são representados na literatura, um conceito se faz necessário: o de representação. Compreendemos a representação nos mesmos termos que coloca Stuart Hall(2014), ou seja, como um sistema de significação que se expressa através de marcas materiais. Isso quer dizer que descartamos os pressupostos realistas e miméticos associados à sua concepção filosófica clássica e associamos a representação ao poder. Assim, a compreendemos unicamente em sua dimensão de significante, isto é, “como sistema de signos” (SILVA, 2014,p.90).

Este trabalho também se inscreve, nas atuais propostas de descolonização do ensino de história, Macedo (2016) que alinhado às discussões historiografias mais recentes, propõe-se a revisitar temas históricos considerados canônicos, como os conteúdos narrativísticos da história, Bustamente(2017), Pereira(2017), Coelho(2017), Lima(2017),Rocha(2017).

Em qualquer tentativa de falar sobre o Oriente ou daqueles que se possa supor que nele se situem, deve-se ter presente que se entrará em um campo onde a discussão nunca é somente a do autor, mas envolve outras falas, visões e entendimentos que foram elaborados e grafados ao longo do tempo e que, portanto, quando colocados na condição do presente precisam ser dimensionado e situado em seus contextos.

Partimos da discussão com que Said (2007) elabora sua crítica sobre a maneira como o colonialismo ocidental moderno concebeu formas de controle sobre vastas regiões a Leste do planeta. Segundo Said, na pretensão de dominar outros espaços do globo, o colonialismo não somente concebeu formas econômicas e administrativas de controle, mas criou “a necessidade” de que era preciso intervir nessas regiões. Nesse sentido como lembram Shohat e Stam(2006), o colonialismo como etnocentrismo armado, institucionalizado e globalizado, ao procurar se espalhar, “buscou submeter o mundo a um regime único e ‘universal’, e a uma só verdade e poder” (SHOHAT;STAM,2016 p.41). O eurocentrismo expressa essa “ verdade” que dada a sua atenção sistemática a uma região específica do planeta, neste caso o Leste, constituiu um repertório de dizeres sobre um lugar que se colocava como oposto à Europa ao Oriente, o que Said(2007) denominou de orientalismo. Um modo de abordar o Oriente a partir do Ocidente que historicamente se transformou em um conhecimento institucionalizado e adensado por diferentes registros.

Nesse sentido, o papel que a literatura e a arte desempenharam e vêm desempenhando na construção de imagens a respeito do Oriente, dos árabes e dos muçulmanos ao longo dos anos tem sido fundamental para a construção de imagens sobre a história e cultura de tais povos. Mas qual é esse papel na literatura didática de história, quando se sabe que esse suporte de ensino tem inoculado o tema em variados espaços e épocas com diferentes propósitos e a partir de diferentes vieses? Se consideramos que o ensino de História foi instituído desde o século XIX no Brasil, e que o saber que regulou a entrada de tal conteúdo esteve condicionado pela epistemologia provincial de caráter universalista ancorada no pressuposto eurocêntrico da história, temos um problema: o adensamento também de um imaginário histórico a partir da literatura didática com a instituição de marcos simbólicos, sacralização de imagens e canonização de narrativa.

Nesta perspectiva se mais de um século marca a entrada no Islã e dos árabes no currículo da História como disciplina escolar no Brasil, assinala também a construção de entendimentos a partir da visão de seu idealizador. Interpelar a posição dessa escrita não é uma tarefa tão simples; envolve um exercício que certamente não se encerra apenas ao apontar a trajetória dessas marcas, mas só avança com a elaboração de uma crítica sobre os seus pressupostos. Isso implica interrogar não somente a escrita dessa literatura, mas os pilares que a fundamenta, pois como chama atenção Said (2007), mais do que buscar a “verdade política” tida como indiscutível de que o Ocidente é superior ao Oriente, é importante buscar a lógica dessa afirmação, interrogando as “marcas profundamente

elaboradas e moduladas de seu trabalho no interior do espaço muito amplo aberto por essa verdade” (SAID, 2007, p.44).

Se pensarmos que a História em mais de um século de ensino no Brasil, pautou-se pela formação da identidade nacional ela construiu um repertório da diferença, que empurrou para margens não somente o negro e o índio, mas tudo aquilo que pudesse ser diferente e se distanciasse de seu projeto exclusivista. Nesse sentido, ao privilegiar a história a partir de um único centro, ela confere legitimidade a uma forma única de ver o passado, o que nos leva a considerar que ao instituir memórias históricas também deixa “marcar elaboradas e moduladas” nessa “verdade”. Desse modo, contribui também para a transmissão de um corpus de saber sobre o Oriente, e tudo aquilo que está no Leste e não faz parte da cultura ocidental.

Foram essas questões que me encaminharam a essa discussão, mas também a maneira como ela se apresenta na contemporaneidade e chega à sala de aula a partir de ideias dos alunos. Em uma experiência didática com alunos do 6º e 7º ano de uma escola, foi possível constatar como as imagens do Oriente, dos árabes e dos muçulmanos são construídas a partir do contato dos alunos com vários artefatos da cultura do mundo infantojuvenil, como o cinema, desenhos animados, bem como o livro didático.

O interesse, portanto, em compreender como os livros didáticos de História no ensino fundamental representam esse universo, nasce a partir dessas primeiras constatações, mas também se justifica pela minha prática docente, quando diante do modo como esses conteúdos eram abordados em alguns livros didáticos me levava a problemas que não sabia superar na sala de aula. Como introduzir, discutir e conduzir os estudos deste conteúdo em meio a uma onda de “islamofobia” desencadeada por ações fundamentalistas e terroristas? Como falar dos povos árabes e da cultura muçulmanas sem associá-los ao fanatismo, sem cair em simplificações ou reduções e ao mesmo tempo, chamar atenção para as contribuições desses povos para o Ocidente e para a cultura brasileira?

Discussões a respeito de povos, minorias étnicas e culturas subalternas na História e suas repercussões na literatura didática não são novas. Da mesma forma, não se configuram como uma novidade as abordagens sobre os árabes e o Islã na cultura escolar. Contudo, constitui-se uma novidade uma pesquisa que privilegie representações sobre os povos árabes muçulmanos em uma literatura didática destinada ao ensino fundamental II, que atualmente age nos processos formais de escolarização de massa e que toma como foco a imagética e a narrativa numa perspectiva da colonialidade a partir da articulação entre ideias de alunos e suas representações em livros didáticos.

Além de relevante para o campo acadêmico, é pertinente ainda ressaltar o significado social desse trabalho. No momento em que a sociedade brasileira se diversifica cada vez mais e a identidade nacional cede lugar a múltiplas identidades performativas, educar para o respeito à diversidade é de fundamentação importância. Isso envolve não somente o nosso compromisso com ações no presente, mas também com o passado, desfazendo mal entendidos históricos e principalmente permitindo uma leitura plural do mundo, o que envolve interrogar antigas certezas, passados cristalizados, e memórias fundantes.

A partir, portanto, desse conjunto de inquietações, esta pesquisa traz como preocupação central a problematização da circulação de representações sobre os árabes e os mulçumanos na cultura escolar. Toma como foco as conexões entre os imaginários de crianças em idade escolar e a literatura didática de História alusiva a essas comunidades procurando responder como a literatura didática se relaciona com as construções tecidas por escolares sobre o conteúdo em pauta.

Para essa investigação, optamos pela pesquisa documental, bibliográfica e análise de conteúdo. Por pesquisa documental compreendemos a investigação que busca analisar um determinado problema e que, para isso, cerca-se de diferentes materiais para consulta. Por pesquisa bibliográfica, entende-se um apanhado dos principais trabalhos realizados ao longo do tempo, capazes de fornecer informações preciosas acerca de reflexões e resultados obtidos sobre determinado tema. No que concerne ao método de análise de conteúdo, entendemos como a definição proposta por Bardin (1977), que considera como uma análise realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação. Esse caminho se mostrou como o mais acertado, porque o objetivo que move a consecução desse estudo é a análise de um problema que vai além do seu suporte material.

Esta pesquisa de mestrado tem como dimensão analítica a cultura escolar, isto é, busca-se discutir a problemática a partir de conexões entre visões de alunos e a literatura didática de história. Assim, um dos objetivos que norteia a pesquisa é buscar perceber quais saberes influenciam as concepções sobre esses povos nessa fase escolar e qual o lugar ocupado pela literatura didática de história nesse processo. Nesta perspectiva como é possível perceber, o trabalho estará concentrado em dois momentos: nas representações que os alunos tecem sobre o tema e levam para a sala de aula; e nas representações elaboradas por autores de livros didáticos que submetem suas escritas às legislações educacionais e as leis do mercado editorial; neste caso, a historiografia didática.

A análise de conteúdos históricos nos livros didáticos não está esgotada e não se esgota facilmente. A diversidade de trabalhos acadêmicos sobre temáticas históricas só prova a fecundidade do tema. Contudo, no que diz respeito ao um estudo das representações dos árabes e dos muçulmanos em manuais escolares dedicados aos anos finais do ensino fundamental e, mais especificamente, no recorte temporal em questão é perceptível uma lacuna na historiografia no que tange à existência de um estudo que evidencie a construção, representação e circulação de conteúdos sobre os árabes e muçulmanos. Nesse sentido, ressalto a viabilidade e urgência de um estudo que privilegie a análise da temática árabe e islâmica em livros didáticos de História destinados ao Ensino Fundamental II, aprovados no PNLD 2017.

O tema sobre o mundo árabe e o universo muçulmano no currículo escolar e na literatura didática de história para os anos finais do ensino fundamental é identificado no ensino de História brasileiro em dois momentos distintos do quadripartismo histórico: no período conhecido como Idade Média e no período mais recente da história, convencionado como Idade Contemporânea. São dois momentos distintos e igualmente problemáticos quanto à escrita didática sobre a história desses povos. Na Idade Média, por exemplo, é uma escrita condicionada à formação dos Estados Nacionais, mais precisamente da França, Espanha e Portugal; já na Idade Contemporânea, é uma narrativa associada à Nova Ordem Mundial, marcada pelo protagonismo dos Estados Unidos, enquanto superpotência econômica e militar que intervém política e economicamente sobre a região da qual originalmente tais povos são provenientes.

Diante de dois períodos igualmente problemáticos, tomarei para a análise a Idade Média. A escolha não é desinteressada. É o período da história quadripartite em que pela primeira vez, o tema conquistou lugar na escrita escolar, estando presente desde a instituição da História como disciplina escolar no Brasil. Logo, conserva certa tradição, ou seja, uma escrita já consolidada no que se refere às escolhas de narrativas que deveriam figurar nos manuais didáticos e os usos de elementos visuais que sobre tais comunidades deveriam circular; em outras palavras, apresentam um corpo de elementos textuais e visuais canonizados.

Posto isso, é também o período da história em que pela primeira vez crianças e adolescentes em idade escolar entram oficialmente em contato com o tema, o que implica uma especial atenção sobre os usos desse passado pelo presente, ou seja, sobre a forma como essas comunidades são representadas historicamente. Por fim, é também o período da história mais controverso da historiografia ocidental, porque é um período

historicamente marcado por disputas de narrativas que no passado o estigmatizaram como fanático e violento e que hoje busca redenção, por meio de revisionismos que destacam o período como efervescente culturalmente. Posição criticada por uma parte da historiografia que considera ser uma tomada de posição de medievalistas europeus preocupados com o período considerado berço de suas nações.

Assim, analisar esses povos no período em questão é perceber que eles nunca foram os protagonistas dessas narrativas marcadas por concepções eurocêntricas e que apesar de uma substancial atenção sobre sua História, nos últimos anos, (resultado, sobretudo, da renovação historiográfica, da legislação educacional e pressões sociais), o tema, pela posição periférica que ocupa na narrativa global, não está imune às armadilhas operadas pelo quadripartismo, que em tese constitui um dos grandes baluartes da dominação do mundo franco europeu.

Pelo que aqui foi exposto, a importância de um estudo que privilegie análise da temática alusiva ao mundo árabe e ao universo muçulmano em livros didáticos se justifica por duas razões: por considerar o livro didático um produto difusor de conhecimentos e instituidor de memória que continuamente necessita de atenção sobre aquilo que vem ensinando; e por considerar a análise da referida temática no ensino de História uma questão social importante na atualidade, quando sua história é associada equivocadamente a orientalismo, eurocentrismo, fundamentalismos e terrorismos.

Com base nas questões postas acima, consideramos que o livro didático desempenha importante papel na maneira de fazer entender e ver esses povos.

Assim, nossa hipótese é que livros didáticos, como artefatos da cultura escolar, ao discorrer sobre a história de tais povos a partir de uma visão eurocentrada da História, constrói imaginários históricos que, mesmo de forma implícita podem dialogar com imaginários correntes na cultura do aluno, dado o quadripartismo e o orientalismo serem elementos de uma mesma matriz narrativística da história.

Considerando o livro o didático um produto, cuja dimensão ultrapassa o sentido constitutivo da disciplina, dado o seu caráter dialógico com outras instâncias como os interesses de mercado e do Estado e a existência de uma narrativa provincial, mas de pretensão universalista historicamente reiterada, formulei a seguinte questão investigativa:

Que discursos e imagens sobre o mundo árabe e o universo muçulmano a literatura didática de História aqui em evidência põe em circulação, quando se sabe que o livro didático é um artefato da cultura construído na encruzilhada entre interesses comerciais, educacionais e políticos e quando as narrativas alusivas a esses povos se operam dentro do



quatripartismo, cujos processos narrativísticos pautam-se em uma perspectiva eurocêntrica da história?

Para responder a este questionamento acima indicado, elaborei as seguintes questões investigativas: 1) Que representações a respeito do Oriente, dos árabes e dos muçulmanos, alunos dos últimos anos do ensino fundamental fazem no nível introdutório de uma aula de História?; 2) Quais representações em termos de imagética são possíveis identificar a respeito desse universo na literatura didática dedicada a essa fase de escolarização? 3) E que conexão é possível estabelecer entre imaginários de alunos a frequentar o 6º e 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública e a iconografia didática presente na literatura didática para o 7º ano do ensino fundamental?

Formuladas as questões de investigação, perseguiu-se o seguinte objetivo geral: problematizar as representações sobre os árabes e muçulmanos no imaginário social de alunos do ensino fundamental e na literatura didática da História, tendo como base os livros didáticos de História aprovados no PNLD/2017, com foco nas narrativas e imagéticas alusivas a estes povos.

Como objetivos específicos, o presente estudo pleiteia: 1) Identificar as representações sobre os árabes e muçulmanos presentes no imaginário social de alunos a frequentar o 7º ano de uma escola pública; 2) Identificar as narrativas e imagéticas sobre os árabes e os muçulmanos nos manuais didáticos selecionados referentes ao PNLD 2017; e 3) Compreender se imagens e narrativas presentes em livros didáticos analisados reforçam concepções tácitas sobre tais povos e de que forma contribuem para uma Educação voltada ao respeito às diferenças.

Para essa investigação, optamos por uma malha teórica que dialoga com diferentes perspectivas de tradições analíticas. Nesse sentido, nos aproximaremos do campo da história das produções didáticas, das disciplinas escolares, das representações e dos estudos pós-coloniais. Esta opção deve-se ao fato de buscarmos compreender como uma temática específica, neste caso a temática que aborda as questões do mundo árabe e do universo muçulmano é representada na literatura didática de História, quando a História tradicionalmente esteve associada às narrativas globais de caráter eurocêntrico.

Assim, ao propor problematizar o livro didático como produto educacional, cultural e mercadológico, buscaremos como referenciais teóricos os seguintes autores: Bittencourt(1993), Munakata(1997), (Choppin, 2002; 2004), (Cassiano, 2007), dentre outros. A discussão sobre representações ficará a cargo de Stuart Hall(2014). Para discutir o eurocentrismo nos fundamentaremos na crítica de Goody(2008). No que concerne a

discussões sobre colonialidade, identidade/diferença, incluiremos no debate teóricos locados no âmbito dos estudos pós-coloniais como Hall (1997b; 1997c; 2006), Babha (1998), Mignolo (2003; 2007; 2010) e Quijano (2005;2010). Já para pensar a condição dos árabes e do Islã no Ocidente, utilizaremos os contributos de Demant(2015) e Said (2007). No que se refere à discussão sobre imagens, cumpre informar que utilizaremos as contribuições de Saliba (1998) que discute sobre imagens canônicas, além dos contributos de Bittencout ( 2013), que trata sobre imagens em livros didáticos.

Em relação aos livros utilizados a escolha se deve ao fato de que são livros que atualmente atuam nos processos formais de escolarização de milhões de brasileiros em idade escolar e também porque são artefatos constitutivos de uma disciplina, que guardam concepções de ensino, valores e identidades, além de ser produto da política educacional o qual recebe vultosos investimentos financeiros através do Governo Federal. No mais, o presente recorte se explica pelo fato dos livros aqui selecionados estarem sendo utilizados atualmente por escolas públicas nas mais diversas regiões do país e por ainda não terem sido alvo de uma análise mais consistente em relação à referida temática.

Abaixo, está descrita a forma como os capítulos da dissertação foram organizados:

No **CAPÍTULO 01** intitulado **O MUNDO ÁRABE E O UNIVERSO MUÇULMANO NAS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: *relatando uma experiência didática para iniciar uma jornada pela literatura escolar***, inicio a discussão, partido da problemática que pauta esse trabalho. Dessa forma discuto sobre a constituição de um imaginário sobre o Oriente, os árabes e os mulçumanos a partir das ideias de alunos levantadas no nível introdutório de uma aula de História, tendo como objetivo tanto explicitar a forma como a problemática que pauta essa investigação foi se delineando quanto às concepções tácitas levantadas em aulas de História por alunos acerca desse complexo e intrincado tema. Assim, na **subseção 1.1** com subtítulo: ***entre textos e imagens: a construção do Oriente, do mundo árabe e do universo muçulmano na sala de aula***, interpelo as produções textuais e imagéticas produzidas por escolares durante uma experiência didática realizada durante aulas de História em uma escola pública cearense. Nesse sentido, interrogo as representações construídas por escolares acerca desse tema, no nível introdutório de uma aula de História.

No **CAPÍTULO 02** intitulado **ENTRE DEFINIÇÕES, INTERVENÇÕES E SIGNIFICAÇÕES: *a literatura didática de História nas primeiras décadas do século XXI no Brasil e a escrita sobre os árabes e os muçulmanos*** introduzo a discussão no interior da literatura didática de História no Brasil, analisando a problemática dentro de

discussões que envolvem o livro didático e o conteúdo tomando como base pesquisas acadêmicas realizadas. Assim, na *subseção 2.1*, com subtítulo: *a literatura didática de história nas primeiras décadas do século XXI*, discorro sobre os principais problemas a cerca da temática no âmbito da escrita escolar. Para tanto, utilizo como aporte pesquisas acadêmicas empreendidas no início do século, tomando como base o Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o objetivo de situar a discussão dentro do campo acadêmico. Na *subseção 2.2* com subtítulo: *o Programa Nacional do Livro Didático – breve consideração sobre os caminhos da literatura escolar*, situo a literatura didática dentro do Programa Nacional do Livro Didático, no intuito de explicitar os caminhos trilhados por essa literatura no que tange sua produção e distribuição. Na *subseção 2.3* com subtítulo: *livro didático e conteúdos disciplinares- definições, usos e significados na cultura escolar*, caracterizo o livro didático chamando atenção para sua complexidade enquanto objeto que se inscreve na cultura escolar. Nesse sentido, discorro não somente sobre seus usos por assim dizer pedagógicos, mas também sobre os diferentes significados que adquire enquanto suporte que veicula uma literatura de massa e de sinopse e que dentro da qual orbita conteúdos disciplinares historicamente consagrados, como é o caso do Islã. Na *subseção 2.4*, com subtítulo: *entre visões e problematizações, representações do mundo árabe e do universo muçulmano na literatura escolar*, chamo atenção para os principais problemas que permeiam o tema na escrita didática. Para tanto, com base em trabalhos acadêmicos, faço um levantamento dos resultados já alcançados no exame dessa temática na escrita escolar, assim como caminhos ainda não percorridos, dando ênfase às discussões em torno da imagética.

Finalmente no CAPÍTULO 03 intitulado **ENTRE IMAGINÁRIOS E A ICONOGRAFIA DIDÁTICA: narrativas e imagens alusivas ao mundo árabe e ao universo muçulmano na literatura didática**, analiso as coleções de História para o 7º ano do ensino fundamental referentes ao PNLD 2017, tomando como foco o conteúdo e como abordagem a imagética, no sentido de explicitar como a iconografia alusiva a essa temática se apresenta na literatura didática e que relações guarda com as produções de alunos tecidas no aspecto introdutório de uma aula de História. Assim na *subseção 3.1* com subtítulo: *conteúdos disciplinares sobre os árabes e os muçulmanos: dados gerais e específicos sobre as abordagens*, caracterizo o conjunto da literatura investigada tanto em relação ao foco quanto à abordagem. Nesse sentido, analiso o conteúdo referente ao Islã tomando como base tanto as narrativas quanto o acervo imagético. Na *subseção 3.2*, com subtítulo: *Performando o Oriente: interrogando aspectos das identidades dos árabes e dos*

*muçulmanos no Ensino de História*, com base nas narrativas e no acervo imagético extraído do conjunto da literatura investigada, procuro analisar as imagens alusivas a esse tema, buscando responder se elas reforçam concepções tácitas presentes no imaginário ou oferece um contraponto para pensar sobre novas e renovadas identidades acerca desse universo no âmbito escolar.

**Capítulo 1- O MUNDO ÁRABE E O UNIVERSO MUÇULMANO NAS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: *relatando uma experiência didática para iniciar uma jornada pela literatura escolar***

---

*É por entender que o processo de aprendizagem ocorre em situações concretas a partir de sua inserção na realidade socialmente vivida por professores e alunos e que o pensamento "... é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma*

*experiência (não importa qual seja) a sua inteligibilidade, acolhendo a experiência como indeterminada, como não-saber (e não como ignorância) que pede para ser determinado e pensado, isto é, compreendido”, que propomos recuperar experiências sociais para chegarmos à elaboração do pensar e fazer histórico.*  
(CARVALHO, *Aprender quais histórias?*, 1987)<sup>4</sup>

Como se conhece o que se sabe sobre o universo árabe e o mundo muçulmano na escola? Que visões e compreensões a respeito desse tema é possível identificar antes de uma aula de História? E como esses saberes se conectam com as informações presentes na literatura didática? Se por um lado essas indagações evidenciam a pertinência desse tema enquanto objeto de conhecimento escolar, por outro, mostra a necessidade de reconhecer esses saberes forjados no senso-comum, como caminho também válido para a construção do conhecimento histórico. Partimos das considerações com que Dominique Julia (2001) contrói seu entendimento a respeito da escola enquanto espaço inventivo e produtor de uma cultura própria. Para o historiador, há uma cultura que emana da escola e que faz desse estabelecimento um lugar *sui generis*.

Segundo essa assertiva, existe uma cultura organizacional em cada escola que faz desse ambiente um lugar específico com normas, métodos, regras, instrumentos de ensino e aprendizagem e práticas, que vão muito além daquilo que é prescrito em programas curriculares. Trata-se, portanto, numa feliz metáfora aeronáutica, de uma “caixa-preta” na qual é possível observar as práticas escolares e ensinamentos reais. Nesse sentido, estão aí também depositados os conhecimentos dos alunos e suas dúvidas a respeito de determinados temas a espera de serem levantados, interrogados e decifrados. Pois como destaca Carvalho na epígrafe que principia esse trabalho, se a aprendizagem ocorre em situações concretas e se “o pensamento é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma experiência não importa qual seja a sua inteligibilidade” é preciso que a reconhecemos como saber “indeterminado” e “não como ignorância”. É dentro dessa compreensão que introduzimos nosso questionamento: a problemática sobre o universo árabe e o mundo muçulmano na cultura escolar; suas representações e conexões com a literatura didática.

Em 2016 como estudante de pós-graduação, nasceu o interesse por essa discussão e muito dessa vontade em dela se aproximar adveio da sala de aula. Como professor de História dos anos finais do ensino fundamental de escola pública, pude observar em vários

---

<sup>4</sup> CARVALHO;MATE; ANTONACCI; AQUINO; REIS; NICOLAU. Aprender quais histórias?. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.7,nº13, 1987,p.153-164.

momentos de minha vida docente o modo como crianças e adolescentes, mesmo sem nunca terem experimentado um contato mais direto ou íntimo com essas comunidades, construíam representações apenas tomando como referência o que sobre elas eram ditos ou circulavam na cultura.

A questão da cultura “como algo partilhado” é tratado por Stuart Hall (1997), teórico jamaicano ligado aos Estudos Culturais. Pra compreender o pensamento de Hall e situá-lo dentro daquilo que pretendemos em nosso estudo, é importante frisar que este intelectual do pós-guerra considera a linguagem uma forma cultural e socialmente produzida que nos permite estabelecer contato com o mundo. A tese de Hall é que os significados que conferimos às coisas são partilhados dentro da cultura e só têm sentido se forem examinados a partir de sistemas de significação. Para o autor, a cultura, enquanto conjunto de valores para se fazer entender, necessita da linguagem. Nesses termos, a linguagem como espaço cultural partilhado permite dizer algo sobre o mundo. É justamente a esse uso da linguagem para dizer algo que está na cultura que damos o nome de representação. Para Kathryn Woodward (2014), a representação pode ser entendida como aquilo que “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos” (WOODWARD, 2014, p.17-18).

Em junho de 2017, percebendo esse movimento em aulas de História e compreendendo a representação nos mesmos termos que Hall, realizei uma experiência didática com alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Viçosa do Ceará-CE. Como público participante, escolhi trabalhar com alunos do 6º e 7º anos.

A experiência foi realizada em aulas de História e contou com a participação de 120 alunos distribuídos no período matutino e vespertino. Como objetivo, busquei perceber quais eram as representações dos alunos antes de uma aula de História em relação ao universo árabe e ao mundo muçulmano. À medida que fui realizando a investigação, fui observando como os alunos, ao darem formas às suas representações, apropriavam-se de conhecimentos que ultrapassavam suas experiências particulares. Mesmo não conhecendo tais universos empiricamente, eles demonstraram conhecer aspectos culturais sobre o tema, indicando haver uma íntima relação entre aquilo que sabiam e o que circula na cultura.

Para Hall, a cultura se expressa a partir de “significados partilhados”; isto quer dizer que, no campo da teoria cultural recente sobre as representações, “pertencer a uma cultura e pertencer mais ou menos ao mesmo universo cultural e linguístico”, dito de outra forma, é fazer parte de um mesmo “mapa conceitual partilhado” ou “sistema classificatório”.

Os alunos envolvidos na investigação ao procurarem significar suas produções não esconderam a satisfação em participar desse desafio e os sentimentos que esse tema evocava em suas vidas. Palavras como “eu vi isso na TV”, “dizem ser assim”, “eu não sei, mas quando falam eu penso ser isso”, foram alguns exemplos constatados dessas conexões estabelecidas entre o mundo do aluno e o mundo exterior.

Segundo Hall (1997), a representação para melhor compreensão deve ser lida a partir de suas formas materiais. Isto quer dizer que é a partir de sua dimensão visível, que o significado se torna inteligível. Por situar a representação no campo do significante, Hall confere um maior apreço às representações visuais. Assim, formas de linguagens como pinturas, fotografias, filmes e narrativas adquirem significativa importância em um trabalho com representação (SILVA, 2014, p.127). O próprio autor é ilustrativo ao trabalhar com formas de linguagens visuais quando procura analisar a construção de estereótipos.

Edward Said (2007) foi um dos primeiros a seguir esse caminho quando analisou representações em textos que tratavam sobre o Oriente. Ao formular sua tese sobre o orientalismo que deu origem ao seu livro *O Oriente como invenção do Ocidente*, o autor se debruçou sobre fontes materiais, buscando compreender apenas aquilo que estava explícito em narrativas coloniais. Nesse sentido, o interesse como ele expressa não foi baseado na análise do que estava “oculto no texto orientalista, mas antes a análise da superfície do texto, sua exterioridade em relação ao que descreve” (SAID, 2007, p.51).

Através dos trabalhos realizados pelos alunos e colhidos em sala, foi possível perceber a partir das linguagens, pelas quais eles exprimiram os significados sociais e culturais por eles partilhados. Os alunos, ao se expressarem oralmente e ao transferirem para o papel em branco (A4) o que sabiam sobre o “universo árabe e o mundo muçulmano”, permitiram que os significados atribuídos a essas esferas se manifestassem por meio de imagens e textos, dando formas as suas representações. Através dessa atividade, podemos também dizer que tais alunos não só deram forma ao que sabiam sobre aquilo que circula na cultura, como também se posicionaram, por meio desse exercício, dentro de “mapas conceituais” “a partir dos quais deram sentido às suas experiências, posicionando-se enquanto sujeitos”.

A ideia de que o conhecimento é algo que se constrói, mesmo fora de instâncias científicas ou posições socialmente creditáveis é abordada por Juan Ignacio Poso<sup>5</sup> que o

---

<sup>5</sup> Sobre isso ver: COLL, Cesar. *Os conteúdos na forma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.39.

compreende também como construções pessoais elaboradas de modo mais ou menos espontâneo na interação com o mundo. Algo semelhante também diriam as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009, p.185-186), para as quais “são marcos de referência que são construídos ao longo do desenvolvimento cognitivo e que se caracterizam principalmente, por serem construções pessoais e possuírem uma lógica e uma coerência do ponto de vista do aluno.”

As representações produzidas pelos alunos, que mais adiante serão analisadas, deram uma dimensão do sistema de representação que envolve os significantes: árabe, Oriente e muçulmano no sistema conceitual partilhado pelos alunos. Através de imagens e textos, eles puderam expressar aquilo que já sabiam sobre o assunto ou o que passaram a conhecer por meio dessa atividade. Ao fazê-lo, mobilizaram as identidades e as diferenças. Como alunos do ensino fundamental de uma escola pública, de faixa etária compreendida entre 10 a 14 anos, oriundos da zona rural, e de um mundo majoritariamente católico, eles “deram significados” a esses referentes verbalizados e escritos no quadro, a partir do que “pensavam”, “sentiam” e “diziam” e portanto, “representavam”.

Para Kathryn Woodward (2014) representar é também de alguma forma construir identidades, não somente para aquele que é representado, mas também para aquele que representa. Ao falar ou descrever algo demarcamos espaços e posições de sujeitos e entramos em um jogo relacional estabelecido pela identidade e pela diferença. Tal definição implica reconhecer, dessa forma que a representação não é um algo neutro; sua construção relaciona-se à fixação de uma identidade como norma e a exclusão de outra, o que implica reconhecer sua hierarquização.

Sobre essa questão, Tomaz Tadeu(2014) da Silva acrescenta: “a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2014, p.91). Tomaz Tadeu da Silva mostra, assim, que no campo da significação não atua somente o sentido daquele que faz e representa, mas um universo mais amplo de significação que é partilhado cultural e socialmente. Dito de outra forma, os significados que dão sentido ao mundo são construídos ao longo de discursos e práticas que marcam sempre a posição de grupos que os construíram historicamente. O autor é didático ao se referir a um exemplo dentro das questões raciais. Segundo o autor se a palavra “negrão” fosse tomada apenas no seu sentido restrito poderia ser inofensiva, mas como está inserida dentro de um sistema de significação que comporta uma carga semântica de desqualificação do negro, a palavra adquire um significado pejorativo e de discriminação racial.

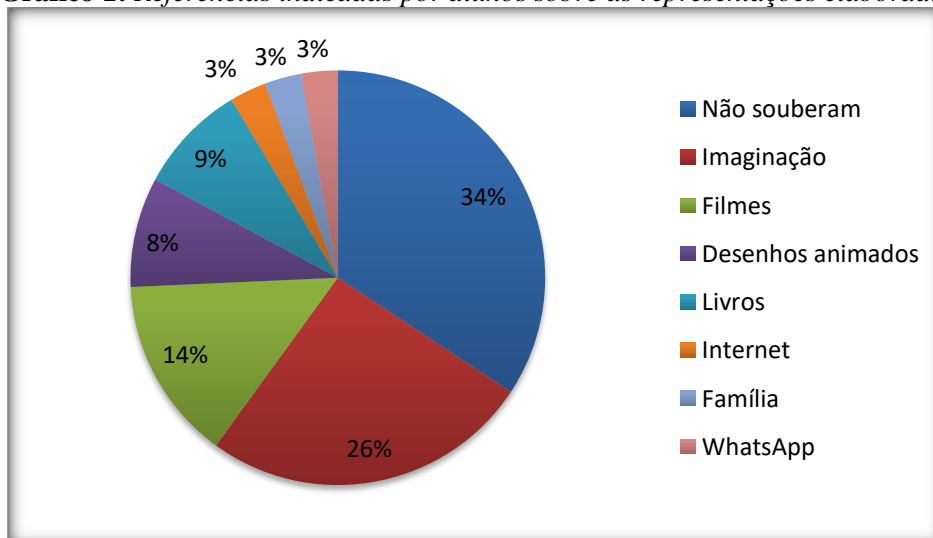


No que se refere ao Oriente, aos árabes e aos muçulmanos, Said (2007) também nos dá um exemplo de como representações sobre esse universo não são inofensivas ao mostrar como paisagens, lugares, pensamentos, costumes, mentalidades e povos se tornaram orientais. Para este autor, a palavra Oriente não teria o sentido que tem se não houvesse um corpo de teoria e prática que ao longo do tempo o construiu enquanto oriental. A esse sistema de significação, Said denominou de orientalismo. “Um estilo de pensamento ocidental, baseado em doutrinas, erudição, imagens, burocracias e estilos coloniais pra abordar o Oriente” (SAID, 2007, p.28-29).

Retornando à pesquisa, quando os alunos foram convidados a produzirem representações sobre o universo árabe e o mundo muçulmano foi possível ouvir à medida que eles iam dando formas às suas interpretações, frases como: “são povos que vivem no deserto” “estão sempre em guerra”, “adoram ‘deuses’ de sua religião”, “usam uma trouxa na cabeça”, “são comerciantes”, “lá as mulheres usam cada coisa que é difícil de explicar”, foram algumas frases que foram externadas e, portanto, ouvidas à medida que os alunos iam produzindo suas representações. Evidenciaram dessa forma, que entre aquilo que os alunos demonstraram saber e o que de certa forma já foi sistematizado enquanto saber, há um vínculo que se expressa pela linguagem e que permite que os alunos partilhem desses saberes dentro da cultura.

Mesmo atentando para essas representações enquanto expressão resultado das experiências individuais e sociais culturalmente adquiridas foi também instigante perceber as conexões que os alunos faziam em relação as suas referências ao produzirem tais construtos. Isso pode ser observado no gráfico subsequente:

**Gráfico 1:** Referências indicadas por alunos sobre as representações elaboradas



**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – sistematização do autor(2017)

Essas observações foram interessantes por permitir de certa forma inventariar as fontes às quais os alunos indicaram ter recorrido para elaborar suas representações. Ainda que a maioria tenha ficado na dúvida sobre quais referências balizaram seus trabalhos (34% no total), 66% mencionaram explicitamente suas fontes, indicando ter recorrido a imaginação, filmes, desenhos animados, livros didáticos, Internet, família e WhatsApp. Embora o livro didático não tenha figurado dentre as primeiras fontes mencionadas, em comparação à imaginação (26%) e aos filmes (14%), não devemos desconsiderar a influência desse objeto na construção dessas representações (o que será analisado mais adiante).

Se, por um lado, foi gratificante reconhecer o enraizamento por assim dizer desses trabalhos escolares, por outro, foi também oportuno, a partir desse procedimento, visualizar os que os alunos estavam pensando sobre o tema antes da aula de História.

O Quadro 1 é ilustrativo para pensarmos nos significados atribuídos aos significantes árabe, muçulmano e Oriente dentro do sistema conceitual dos alunos envolvidos no referido procedimento:

**Quadro 1:** *Termos associados às palavras-chave "árabe", "muçulmano" e "Oriente"*

ÁRABE	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	MUÇULMANO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	ORIENTE	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Não Souberam	20	Não Souberam	21	Não souberam	21
Deserto	12	Religião	14	Oriente Médio	09
Arábia	06	Terrorista	06	Oriental	09
Semita	05	Pessoa	04	Lugar	08
África	03	Maomé	04	Continente	07
Esforço	03	Guerra	04	Pirâmide	03
Arábia Saudita	02	África	02	Índia	03
Pessoa	02	Meca	02	Areia	02
Terrorista	02	Negros	02	Pessoa	01
Pirâmide	02	Deuses	02	Grande	01
Egito	02	Árabe	01	Gigante	01
Sem endereço fixo	02	Intolerância	01	Jihad	01

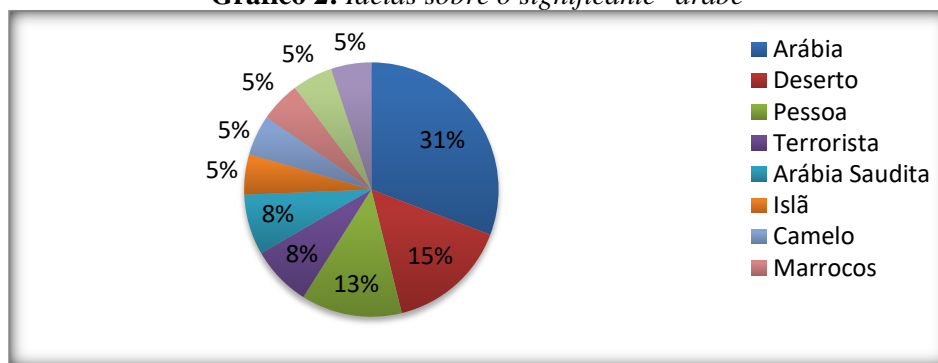
Diferente	01	Desconhecido	01	Ilhas	01
Marrocos	01	Humano	01	Illuminado	01
Camelo	01	Forte	01	Árabes	01
Islã	01	Cultura	01	Mundo	01
Cidade	01	Trouxa na cabeça e véu	01	Sol	01
Religião	01	Monoteísta	01	Budismo	01
Muçulmano	01	Mar Vermelho	01	Ocidente	01
Chique	01	Deserto	01	Babilônia	01
Cultura	01	Submissão a Deus	01	----	
Bonito	01	Mesquita	01	--	--
Oriente Médio	01	Quem crê em vários deuses	01	--	--
Quente	01	Golfo Pérsico	01	--	--
Pessoa Saudita	01	--	--	--	--
Muçulmano	01	--	--	--	--
Egito	01	--	--	--	--

---

**Fonte:** Trabalhos de alunos (Sistematização do Autor) – 02/08/2017

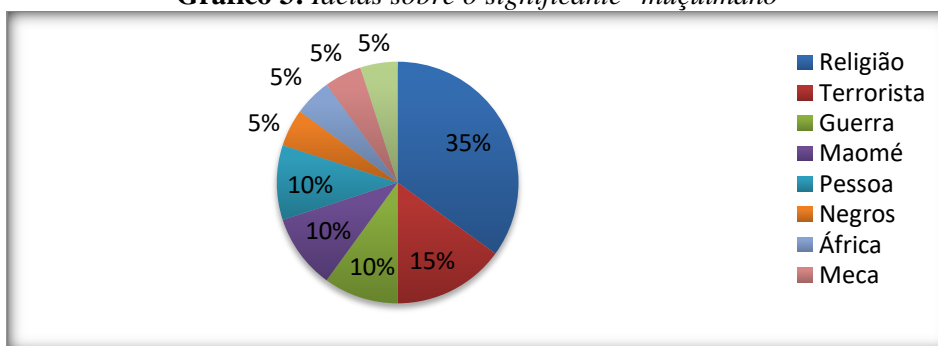
Mesmo considerando que a maior parte das ocorrências não fez nenhuma associação a esses termos, o que para a consecução desse estudo, tornou-se de certa forma um dado inoperante, foi notório perceber o quanto tais palavras quando compreendidas suscitaram por parte dos alunos, outras com diferentes significados, mas também próximos, o que permitiu reuni-las e categorizá-las (Quadro 1).

Em relação ao significante “árabe” a maior parte das ocorrências remeteu à ideia de Arábia (31%), deserto (15%), pessoa (13%) e terrorista (8%) com menos incidência para as ideias sintetizadas através das palavras Arábia Saudita (5%), Islã (5%), camelo (5%), Marrocos (5%) e esforço (5%), conforme é possível observar no Gráfico subsequente:

**Gráfico 2: Ideias sobre o significante "árabe"**

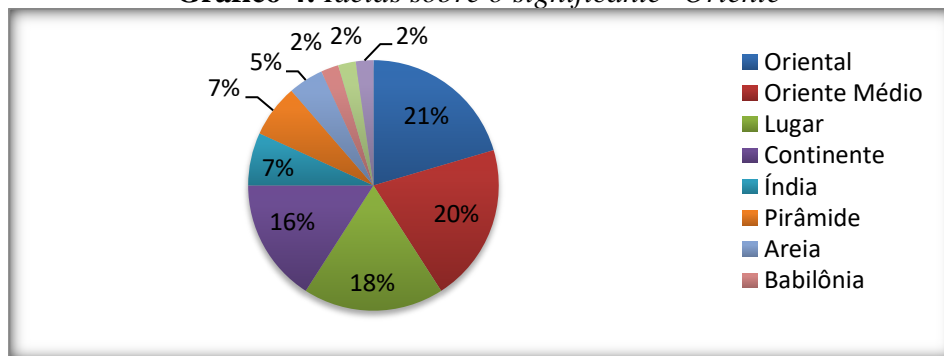
Fonte: Ideias dos alunos (Sistematização do Autor) – 02/08/2017

Em relação ao significante “muçulmano”, a maior parte dos trabalhos o associou à ideia de religião (35%), terrorista (15%), guerra (10%), Maomé (10%) e pessoa (10%), com menor destaque para as ideias de negros (5%), África (5%), Meca (5%) e deuses (5%), conforme o Gráfico abaixo:

**Gráfico 3: Ideias sobre o significante "muçulmano"**

Fonte: Ideias de alunos (Sistematização do Autor) – 02/08/2017

No que tange ao significante “Oriente”, foi também significativo observar que grande parte das respostas dos alunos reconheceu que tal termo “está relacionado as ideias como oriental ( 21%), Oriente Médio ( 20%), lugar (18%) e continente (16%), com menor incidência para palavras como areia ( 2%), Babilônia (2%) e Ocidente ( 2%), conforme o Gráfico 4.

**Gráfico 4:** Ideias sobre o significante "Oriente"

**Fonte:** ideias de alunos (Sistematização do Autor) – 02/08/2017

As representações elaboradas, possibilitaram, ainda observar as negociações que os alunos, como sujeitos culturais, faziam com o sistema de significação. Embora os alunos partilhassem elementos comuns em suas representações, houve trabalhos em que os alunos acrescentaram novos elementos oriundos de suas experiências pessoais. Essa questão pode ser compreendida pelo fato de que quem representa ocupa sempre uma posição, e essa posição é transitória, está sempre mudando. Stuart Hall (2014) explica que “as identidades são, pois pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2014, p.112).

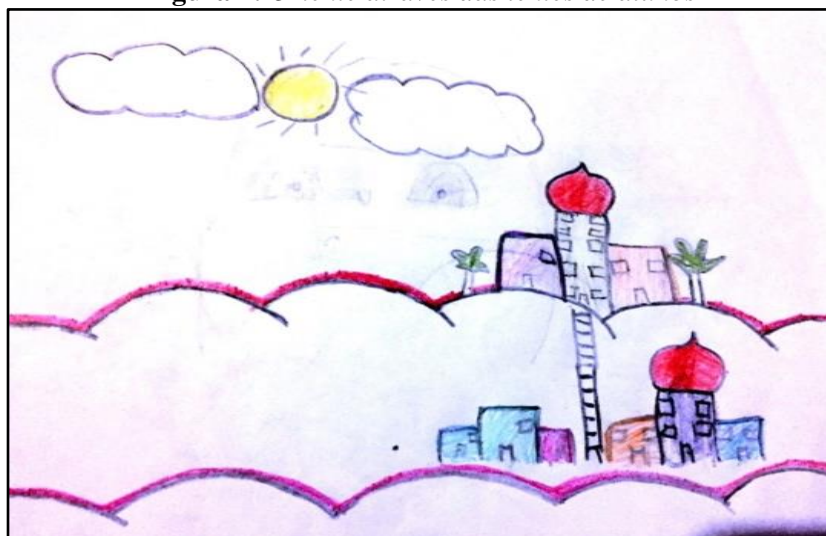
Essa atividade operacionalizada em sala abriu margem para o protagonismo dos alunos. A partir desse exercício, eles não só explicitaram o que já sabiam sobre o tema, como puderam mostrar através de textos e desenhos um saber válido, que por mais que fosse forjado no senso comum, proporcionou significados às impressões que tinham acerca do mundo; leituras fabricadas em intrincadas relações no contraditório do cotidiano que quando analisadas como documento nos possibilitaram penetrar, ainda que de forma superficial no sistema de significação dos alunos e observar o que eles pensavam sobre o tema antes de uma aula de História, como evidenciam os trabalhos a seguir:

### ***1.1 Entre textos e imagens: A construção do Oriente, do mundo árabe e do universo muçulmano na sala de aula***

A figura 1 ilustra um conjunto arquitetônico formado por construções diferentes de qualquer outra, que torna como central os palácios e que emergem de uma paisagem

desértica compõe no imaginário do aluno, um dos exemplos do que poderia representar esse universo.

**Figura 1:** Oriente através das lentes de alunos

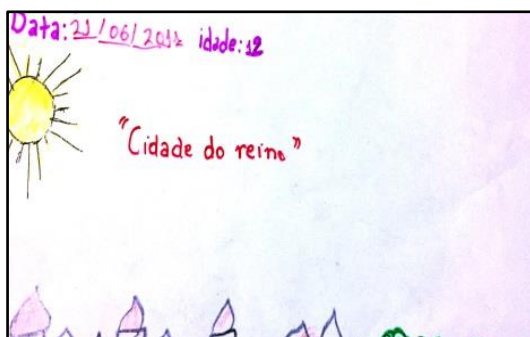


Fonte: Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

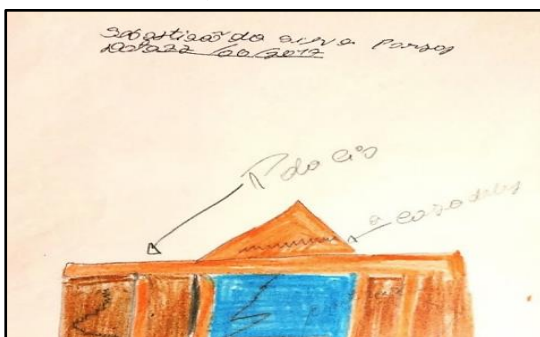
De algum lugar longínquo da Terra ao que parece em um primeiro momento, tratar-se de um reino, dois núcleos urbanos em meio a uma imensidão de areia; algumas palmeiras se despontam como se fossem os únicos espaços nesse lugar, habitais. A imponência de suas torres encimadas por cúpulas plasticamente trabalhadas em meio a habitações mais modestas dá a entender que para o aluno não se trata apenas de moradias, mas elementos que poderiam ainda indicar a forma como esses povos vivem, trabalham e se organizam socialmente.

O que poderia ser discutido e interpretado a partir das figuras 2 e 3, quando partilhando das mesmas ideias da representação anterior, um aluno mostra tratar-se mesmo de um reino (figura 2) remetendo a ideia de que nesse lugar poderia haver uma autoridade constituída ou quando outro, referindo-se ao palácio enquanto elemento mais icônico desse universo evidencia a existência de uma clara divisão hierárquica dentro dessa forma de se viver, formada por aqueles que são donos das habitações mais requintadas, que nelas vivem, que estabelecem as leis e comandam; e aqueles formados pelos séquitos, representados neste caso por dois guardas posicionados em frente ao palácio guarnecido (Figura 3).

**Figura 2:** Cidade do Reino



**Figura 3:** Palácio



**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

Essas representações mostram haver uma intrincada conexão entre imaginação e aquilo que chega para os alunos enquanto informação e que de certa forma é filtrada, apropriada e resignificada como novo saber. Por outro lado, elementos como as construções suntuosas e a ideia de que as cidades se subordinam a reinos, remetem ao fantástico e ao onírico, indicando também haver um rico e fértil imaginário a respeito do tema circulando no universo cultural e conceitual de seus idealizadores.

Nas Figuras 4, 5 e 6 cada representação à sua maneira propõem um saber complexo que é percebido não só pelo aspecto visual, mas pelo simbolismo e referências que carregam.

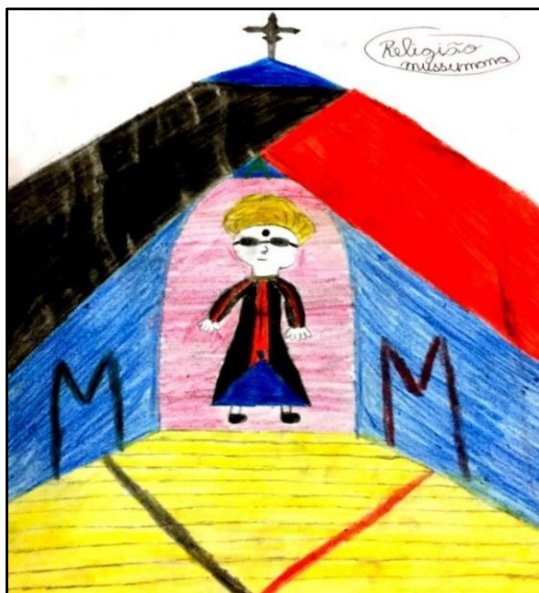
**Figura 4:** *Casal de árabes no deserto*



**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

O uso de caneta hidrocor, lápis e giz de cera nos desenhos, a escolha dos personagens, a posição que ocupam no papel e a seleção dos cenários, não só são indicativas das construções simbólicas e das habilidades específicas dessa faixa etária, mas também da forma como as informações a respeito do tema foram apropriadas e reelaboradas enquanto conhecimento:

**Figura 6:** *Religião*



**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 5:** *casal no deserto*



**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

Tanto nas figuras 4, 5 e 6, há uma preocupação em demarcar a partir de símbolos, aquilo que, na visão dos alunos, é mais característico desse universo. Os alunos recorreram não apenas às indumentárias coloridas que supostamente seus personagens poderiam usar, se assim fossem reais, (por exemplo, trajes longos visivelmente adornados e acessórios como o véu e o turbante), mas também às paisagens para emoldurar seus desenhos, geralmente remetendo a temas que lembram os desertos ou cenas religiosas. Nas Figuras 4 e 5, por exemplo, enquanto participam do visual, a tenda, as formações de areias, o cacto e um tronco de árvore retorcido, na imagem 6, essa interpretação fica a cargo de um suntuoso e colorido templo encimado por uma cruz.

Na Figura abaixo, essa interpretação também pode ser reafirmada a partir dos mesmos dados: a presença do Sol escaldante, as dunas de areia e um casal de personagens andando pelo deserto em trajes tradicionais, como exemplos daquilo que é mais icônico em se tratando desse universo. Contudo, esses elementos quando interrogados também podem suscitar novas interpretações:



**Figura 7: Cotidiano no deserto**

Fonte: Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

Há uma compreensão quase que generalizada de que esse povo enquanto pertencente a um lugar, vive exclusivamente nos desertos e que as condições de vida nesse ambiente podem ser de certa forma, desfavoráveis, tanto pelo clima quente e seco, quanto pelas condições sociais oferecidas. A frase “árabe-muçulmana a procura de água no deserto” não só embasa essa interpretação como dá a entender que árabe e muçulmano são sinônimos, é um só, e enquanto pertencente a esse ambiente, parece se preocupar com a própria sobrevivência. Nesse caso, essa ideia é representada pela falta de água (Figuras 8, 9 e 10), que os obriga a percorrerem o deserto em sua busca, mas sem a certeza de que possa ser potável, caso seja encontrada (Figura 10).

**Figura 9: A procura de água no deserto**

Fonte: Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 8: Mulher no deserto carregando água**

Fonte: Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 10: Mulher no deserto em busca de água**

**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

O vasilhame, o pote, o balde, a possibilidade da ingestão de água não tratada, além dos demais elementos plásticos, juntamente com dados que podem ser extraídos da escrita, fornecem também elementos para pensarmos na exclusão desse povo ou no seu provável desconhecimento de recursos tecnológicos contemporâneos, o que poderia, para os alunos ter remetido à ideia de que se trata de um lugar marcado pelo atraso. Entretanto, a presença feminina desempenhando esse tipo de tarefa nos desenhos chama atenção para outra questão: a situação das mulheres nesse universo. Como vivem? Quais tipos de atividades praticam? Possuem os mesmos direitos que os homens nessa sociedade? Ou desempenham apenas atividades semelhantes a estas que os alunos representaram e que, portanto, acreditavam se tratar de um de seus papéis nesse complexo mundo?

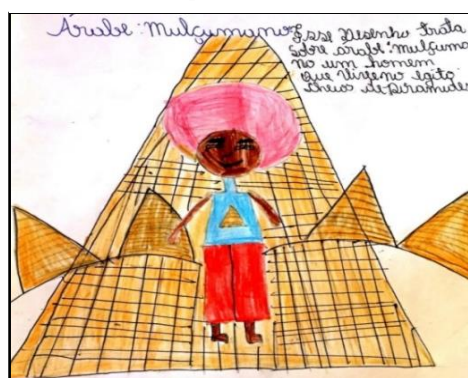
Nas Figuras 11,12 e 13, cada representação, à sua maneira, mediante a escrita e o visual, propõe novos dados a respeito desse universo se comparadas às figuras anteriores.

**Figura 12:** *Homem em um camelo no deserto*



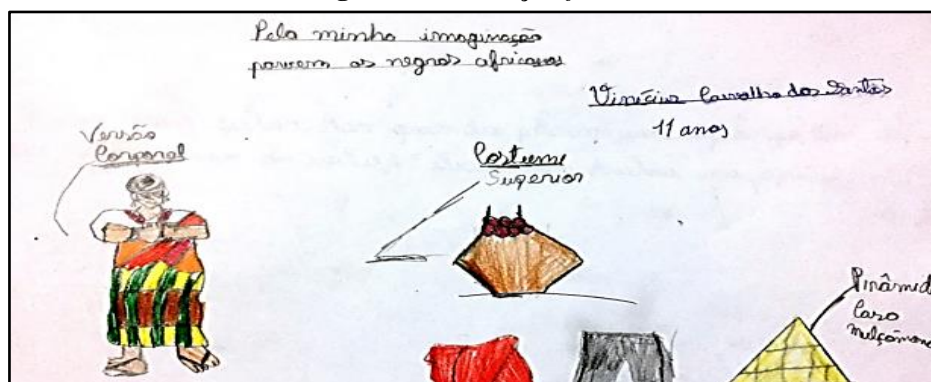
**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 11:** *No deserto cheio de pirâmide*



**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 13:** *descrição física e cultural*



**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

Há uma tentativa conjunta não só de conceber esse universo dentro do imaginário do deserto, mas também de torná-lo inteligível geograficamente através de sua associação a elementos que poderiam ser específicos a algum lugar do Planeta. Associa-se o ícone do camaleiro ao Deserto do Saara (Figura 12), o personagem de turbante circundado por pirâmides ao Egito (Figura 11) e uma representação semelhante a uma descrição antropológica de aspectos físicos e culturais à África (figura 13), na tentativa de demarcá-los enquanto lugar, instituindo-lhes uma identidade.

Sobre essa questão, Kathryn Woodward (2014, p.7-12) mostra que a identidade de uma pessoa, de um povo, de uma cultura, é construída através de símbolos. Os símbolos não só identificam, mas também demarcam as identidades e estabelecem as diferenças. Eles são aquilo que, dentro do jogo da identidade e da diferença, permitem a associação e a diferenciação, podendo ser uma espécie de atributo ligado a alguém ou a alguma coisa. Isso nos leva também a considerá-los como algo que simplifica o complexo e que pode assumir também a função de um estereótipo, não no sentido do negativo e da perda, mas das referências que eles carregam. Como destaca Ecléa Bosi<sup>6</sup>, ao nos confrontarmos com a realidade “ocorre um processo de facilitação e de inércia”. Ou seja, “colhem-se aspectos do real já recortados pela cultura”<sup>7</sup> e aquilo que antes só era simplificação passa a ser também facilitação e significação.

Nas Figuras 14, 15 e 16, guardadas as particularidades de cada uma, outras visões a respeito desse complexo universo podem ser exploradas:

**Figura 14:** *Vida religiosa*



<sup>6</sup> Sobre isso ver In: Bosi, Ecléa, p. 98.

<sup>7</sup> Sobre isso ver In: Bosi, Ecléa, 1998, p. 08.

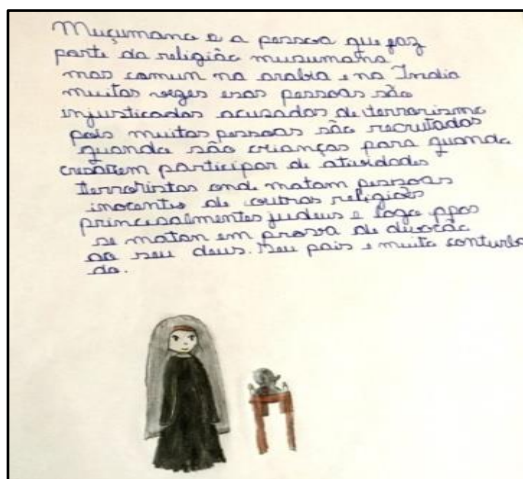
citesc, nº 2, março, 1977,

São Paulo, [13], set./dez.

Fonte: Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

Três mulheres em longas indumentárias pretas se posicionam diante de uma mesa de cabeceira, mas que poderia ser um altar. No topo da mesa, circundado por velas, três imagens que lembram animais se sobressaem, remetendo a uma cena religiosa.

**Figura 16: Cena religiosa**



Fonte: Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 15: Cena religiosa**



Fonte: Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

elementos plásticos acima descritos, chamam atenção para o esforço dos alunos em representar esse universo, a partir da religião. Há uma tentativa de defini-la, de caracterizá-la e situá-la geograficamente. O fato de o árabe ser associado ao muçulmano (Figura 14), praticamente não exclui a possibilidade dessa religião ser também encontrada em outros lugares além da Arábia, como na Índia (Figura 16). Contudo, impera uma certa dúvida a respeito das bases sobre as quais essa religião se assenta. Na Figura 14, por exemplo, o trecho da frase “adoram os deuses da religião”, mostra que, para a autora do desenho, trata-se de um religião politeísta e que possui um panteão de deuses antropomórficos como “macacos, elefantes, pavões, etc.”, evidenciando que há uma relação entre quem a aluna

considera ser um árabe e a religião muçulmana, mas também uma falta de informação a seu respeito tanto em relação a sua origem quanto aos fundamentos dessa religião. Essa lacuna foi preenchida por um dado extra que a aluna tinha à sua disposição no momento da atividade.

Na verdade, durante esse processo, houve uma espécie de improviso. Como uma aluna persistente, ela foi buscar, dentro de outros referenciais culturais, informações que pudesse ajudá-la na confecção do trabalho; neste caso, elementos do Hinduísmo dos quais, em algum momento, ela talvez, tenha se apropriado.

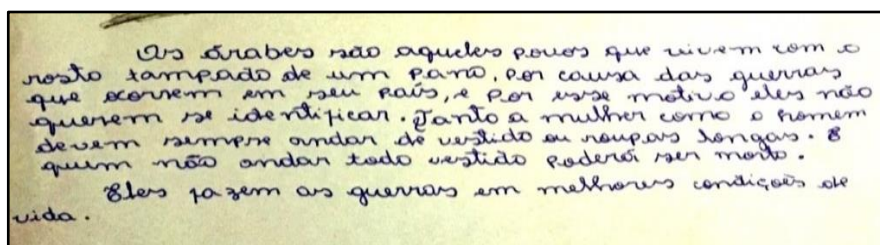
Esse processo pode ser entendido a partir do conceito de bricolagem<sup>8</sup> enquanto uma atividade “de improviso que aproveita materiais diferentes”<sup>9</sup>, aqui pensado por Jaques Derrida (1971) como uma colagem de um texto sobre outro e por Michel de Certeau (1994) como um trabalho realizado com elementos de diferentes culturas e que resulta em um novo.

Na Figura 17, a ideia de um mundo conservador atravessado por regras e normas, mas também hostil, pode ser introduzido a partir das frases: “os árabes são aqueles povos que vivem com o rosto tampado de um pano por causas das guerras que ocorrem em seu país”.

**Figura 17:** *Árabe pelas lentes de alunos*

“Tanto a mulher como o homem devem sempre andar de vestido e roupas longas. E quem não andar todo vestido poderá ser morto”. “Eles fazem as guerras em melhores condições de vida”. Essas frases dão a entender que para o aluno determinadas regras que marcam esse pe

**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017



lugar violento e, portanto, eles recorrem a esses trajes, mas também o medo por praticarem

<sup>8</sup> O conceito de bricolagem advém do francês *bricole*, e significa “um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes” conforme Neira e Lippi. Sobre isso ver: LIPPI, Bruno Gonçalves; NEIRA, Marcos Garcia. Tercendo a colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*. Vol. 37, nº.2. maio/ago. 2012, p. 607-625

<sup>9</sup> LIPPI; NEIRA, p. 610.

certas ações e serem reconhecidos por seus inimigos. Por outro lado, tais conflitos não são apenas sentidos em seus efeitos, mas também provocados, o que pode ser verificado quando o aluno sugere ser a guerra constitutiva para esse povo.

A ideia de um lugar conflituoso e também de um povo que possa fazer da guerra um estilo de vida, pode ainda ser percebida nas Figuras 18 e 19:

**Figura 18:** *Conflito árabo-israelense*



**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 19:** *Atentato às Torres Gêmeas*



**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

A presença de fatos marcantes como conflitos “árabe-israelenses” e o atentado terrorista às Torres Gêmeas não somente chamam atenção pela percepção desses alunos sobre aquilo que foi midiaticado, escrito e se tornou acontecimento histórico, como também pelo fato de transpor as referências de um tempo relativamente particular e próximo e os identificar a partir desses atributos dentro da História, caso a pergunta feita fosse “em que acontecimentos históricos você identificaria esse povo?”.

Outra iconização que emergiu dos trabalhos dos alunos analisados foram desenhos que identificaram os árabes como terroristas que portam armas, granadas e explodem coisas como expressos na Figuras 20, 21 e 22.

**Figura 20:** *Personagem terrorista*



**Fonte:** Produções textuais  
e imagéticas de alunos – 02/08/2017

Diferentemente das produções anteriormente analisadas, esses trabalhos mostram que os alunos podem ter se apropriado de outras fontes para construir suas representações. As imagens se reportam a acontecimentos recentes na história como o Ataque Terrorista às Torres Gêmeas e conflitos árabe-israelenses revelando o contato com discussões recentes sobre o tema trazidas sistematicamente pelos diferentes meios midiáticos, principalmente filmes e o noticiários televisivos. Aqui é pertinente chamar atenção para o tipo de construção plástica utilizado pelos alunos e para a identidade conferida a esse povo.

**Figura 22:** Modelo terrorista



**Fonte:** Produções textuais  
e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 21:** Terrorista na área



**Fonte:** Produções textuais  
e imagéticas de alunos – 02/08/2017

Assim como nas produções escolares já aludidas que representaram essa tema inspirados nos desenhos animados a figura do árabe é representada de forma caricaturada. São sisudos, são masculinos, possuem farta barba, e estão em posições que lembram agressividade. Para Júlio Cesar, autor de uma das figuras acima, pensar em árabe é pensar, sobretudo, naquilo que mais o define: o terror e a violência. Dentro dessa construção existe um modelo daqueles que podem ser terroristas, o qual o aluno não só Um número considerável de textos e imagens produzidos em sala de aula são ilustrativos desse modo de representar tais povos, o que mostra que, dentro desse sistema discussivo no qual se insere tanto o árabe quanto o muçulmano, há um repertório de falas e ações que sistematicamente os associa à violência. Na verdade, existe um imaginário construído historicamente no Ocidente de que esses povos são violentos. Segundo Jack Shaheen(2009), professor da Universidade de Illinois, há um padrão de representação que

tem sido seguido pela cinematografia ocidental, sobretudo, a hollywoodiana para representar esses povos, o que o autor denominou de “Arabelândia”, ou seja um repertório de imagens, signos, músicas e performances imputadas aos árabes no cinema, o que, segundo o autor fez com que esse grupo étnico se tornasse o mais vilanizado e desumanizado no cinema. Dentro da Arabelândia, isto é do universo temático de Hollywood dedicado a esse grupo, não há apenas cenários de desertos, oásis e uma sonoridade que lembra está no mundo árabe, mas um repertório de performances definidas para os árabes. Segundo o autor,

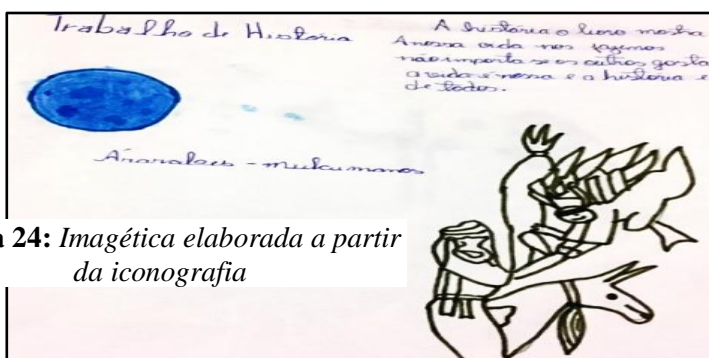
Vistos através de lentes distorcidas de Hollywood, os árabes parecem diferentes e ameaçadores. Projetados sob características raciais e religiosas, os estereótipos estão profundamente enraizados no cinema americano. De 1986 até os dias atuais, cineastas vêm coletivamente apontando todos os árabes como inimigos públicos – brutos, impiedosos, fanáticos religiosos selvagens e estranhos de outra cultura fissurados em dinheiro empenhados em terrorizar os civis do Ocidente, em especial cristãos e judeus(SHAHEEN, 2009,p.08).

Contudo, esse imaginário, construído sobre os árabes não encontra sua origem no cinema; é muito anterior, como observa Edward Said(2007) no Livro *Orientalismo – o Oriente como invenção do Ocidente*, no qual o autor mostra que essa construção advém de uma prática histórica de perceber o Oriente como o reverso do Ocidente e os orientais como o Outro. Essa prática histórica se materializa no modo como o Ocidente, ao buscar uma identidade, definiu aqueles que se afastavam de seus valores como o Outro. Ainda segundo o autor, nesta tentativa de buscar uma identidade, um dos grupos mais representados de forma estereotipada foi o árabe. Esta estereotipação se projeta na Idade Média quando a Europa cristã passou a ver o Islã como o seu outro. Para Said, três fatores contribuíram para essa situação: a história do preconceito popular contra os árabes e o Islã no Ocidente que se reflete diretamente na história do orientalismo; 2) a luta entre os árabes e o sionismo israelense e seus efeitos; e 3) a ausência de uma posição cultural que discuta de forma imparcial suas questões.



Se, por um lado, os trabalhos elaborados em sala se reportaram às fontes audiovisuais que os alunos afirmaram ter contribuído para produzir suas representações, o livro didático, também foi mencionado como importante referência na construção de entendimentos. O livro não é apenas um objeto presente na escola; ele também divulga conhecimentos, transforma experiências individuais e coletivas em histórias e faz desse relato um patrimônio da humanidade, como podemos interpretar na produção textual de uma aluna em tom poético: “A história o livro mostra/a nossa vida nós fazemos/ não importa se os outros gostam/ a vida é nossa e a história e de todos”.

**Figura 23:** *Imagética elaborada a partir da iconografia didática*



**Figura 24:** *Imagética elaborada a partir da iconografia*

Assim, **Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – ita sobre nós e sobre os Outros? Que informação traz sobre o tema aqui em discussão? E como o representa? Quem responde são os alunos, através das imagens construídas a partir desse objeto da cultura escolar.

**Figura 25:** *Iconografia didática*



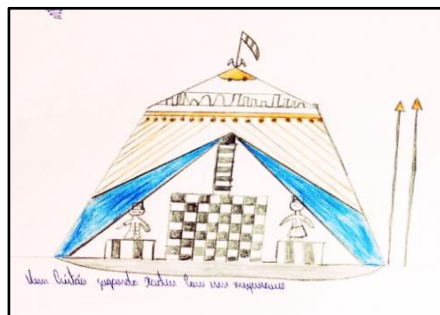
**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

Houve trabalhos em que os alunos não recorreram apenas à imaginação e conhecimentos prévios, mas ao livro didático de História, recriando imagens a partir de iconografias presentes na literatura didática, a exemplo da gravura que representa “um cristão jogando xadrez com um muçulmano” e uma pintura turca datada do século XVI,

representando a aparição do arcanjo Gabriel a Maomé, ambas presentes no livro “História, sociedade e cidadania” de Boulos Júnior(2015).

**Figura 27:** *Imagética elaborada a partir de iconografia*



**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 26:** *Iconografia didática didática*



**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

Embora considerando-se que tais desenhos tenham sido criados a partir de um original e que, portanto, não cumpriram com os objetivos da experiência que foi visualizar, a partir das habilidades imaginativas e conhecimentos prévios, percepções que os alunos fazem sobre o tema no seu aspecto introdutório, a exemplo das produções anteriormente aludidas, estes trabalhos não foram menos significativos. Houve um processo de criação, onde assumiram uma nova significação. Além do mais, foi perceptível também a importância do livro didático enquanto fonte acessível de conhecimento, bem como o papel desempenhado pela visualidade nas representações.

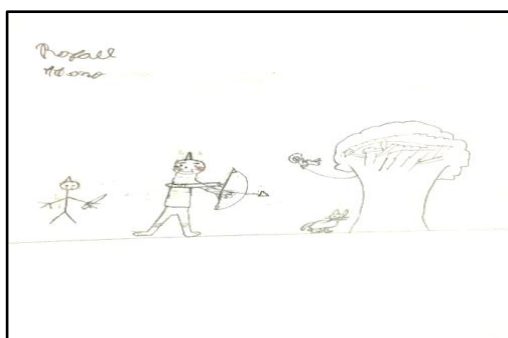
Se, por um lado, a iconografia didática sobre o tema foi apropriada e ressignificada por alunos a partir de habilidades presentes nessa faixa etária, por outro o texto didático foi também apropriado e ressignificado por alguns alunos, que o transformaram em narrativas visuais, como foi o caso do desenho de uma aluna do 7º ano, que entre várias referências que poderia ter escolhido em seu repertório, encontrou no livro didático de História uma fonte de inspiração e informação para seu trabalho.

**Figura 28:** Desenho representando Maomé

**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

A propósito do desenho, a aluna não só demonstrou sua habilidade imaginativa em contar uma história como se fosse uma história em quadrinhos com falas dentro de balões, como também foi buscar o enredo, o cenário e os personagens para essa história no livro didático: Maomé como personagem principal; sujeito histórico uno, representante máximo do islamismo e líder que arregimenta fiéis no deserto para o Islã. Algo que pode ser interpretado não só pelo desenho do profeta no topo da colina pregando para seus séquitos, mas também pela escrita autoexplicativa da aluna: “aos poucos Maomé, líder dos muçulmanos ganhava cada vez mais seguidores. Criando assim o islamismo”.

As representações, até o momento, privilegiaram alguns elementos que os alunos consideraram emblemáticos ao se referirem aos árabes, aos muçulmanos e ao Oriente. Contudo, nem todas as construções textuais e imagéticas corresponderam diretamente a esses universos. Houve representações em que os alunos, ao ouvirem tais palavras, fizeram associações a outros elementos, não estabelecendo conexões com a atividade proposta, como foi o caso de desenhos que fizeram alusões a “temas indígenas” (Figura 30), à “escravidão” (Figura 29) ou aos primeiros habitantes do planeta, representados na perspectiva dos alunos como “homens das cavernas”(Figura 31).

**Figura 30:** Associação à indígenas

**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 29:** Associação à escravidão

**Fonte:** Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

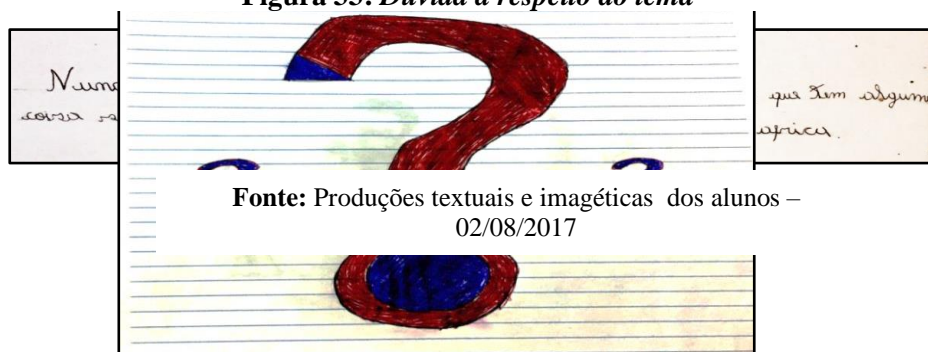
**Figura 31:** Associação aos homens das cavernas

Fonte: Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

Essas observações poderiam ficar restritas apenas aos conhecimentos prévios e habilidades imaginativas dessa faixa etária. Contudo, quando analisadas como documento, oferecem importantes pistas para pensarmos nos significados que esses trabalhos adquirem dentro dos mapas conceituais dos alunos. Mesmo não se referindo explicitamente a nenhum elemento que marcasse a identidade desses povos, tais desenhos não deixaram de situá-los no campo da diferença. Nesse sentido, foram representados como estranhos, pertencentes a outras culturas ou a um tempo distante do nosso.

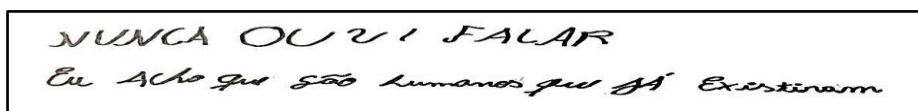
Contudo, essas representações, não foram os únicos exemplos de trabalhos que, de alguma forma, afastaram-se do tema em questão. Dentro desse repertório, também houve aqueles que mostram um desconhecimento total sobre o tema, evidenciando, que entre aquilo que circula na cultura geral e o mundo conceitual do aluno, não há uma ligação natural que se instaura com o nascimento, mas que só é construída à medida que o aluno vai crescendo, apossando-se de signos e decodificando códigos a partir da apropriação dos bens simbólicos que fazem parte da cultura na qual se inserem e compartilham.

**Figura 32:** Dúvida a respeito do tema  
**Figura 33:** Dúvida a respeito do tema



Fonte: Produções textuais e imagéticas dos alunos – 02/08/2017

Fonte: Produções textuais e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 34:** *Dúvida a respeito do tema*

**Fonte:** Produções textuais e imagéticas dos alunos –  
02/08/2017

Contudo, foi também interessante observar, a expertise de alguns alunos que diziam nada saber. Houve aqueles que durante o estudo, não executaram a tarefa no dia, e a levaram para casa, entregando-a somente no dia seguinte. Estes recorreram a outras fontes de pesquisa e não somente à imaginação e aos conhecimentos prévios, mas pesquisaram na Internet, em revistas e livros, com destaque para os livros didáticos de História utilizados no ano letivo e aqueles estudados em anos anteriores, como infere as produções a seguir ( Figuras 35 e 36):

**Figura 35:** *Imagética elaborada por alunos em casa*

**Fonte:** Produções textuais  
e imagéticas de alunos – 02/08/2017

**Figura 36:** *Colagem sobre o tema*

**Fonte:** Produções textuais  
e imagéticas de alunos – 02/08/2017

Esse procedimento adquiriu, de certa forma, um significado importante para o nosso estudo. Através dele foi possível perceber que as representações que fazemos a respeito das coisas do mundo não decorrem apenas da vontade individual, mas são expressas através de significados partilhados. Se, por um lado, foi notório perceber as conexões que os alunos estabeleceram com o mundo exterior para produzir suas representações, por outro também foi significativo reconhecer o papel do livro didático como uma das principais referências de informação e conhecimento para crianças e adolescentes.

No que se refere à questão tratada no procedimento, se esses alunos tivessem entrado em contato, antes do experimento, com a literatura didática de História que aborda esse

assunto no ensino fundamental, o resultado teria sido diferente? Se o professor tivesse explicado o assunto antes, utilizando o livro didático e depois realizado a mesma atividade, qual resultado seria possível alcançar? A literatura didática reforça representações que os alunos tecem no nível de conhecimento prévio, ou constitui um contraponto que oferece outra chave de leitura para a construção de conhecimento sobre o tema? Foram essas questões que me encaminharam para a análise do livro didático de História, mas também a relevância que esse objeto desempenha no sistema educacional como um todo.

Como objeto presente na cultura escolar, esse produto tem assumido um papel relevante não somente no que toca à sua dimensão educativa -como suporte pedagógico e fonte de informação disciplinar nos vários estabelecimentos públicos de ensino- mas também pelo peso financeiro e político que adquire no âmbito governamental, ao ser parte constitutiva de uma das políticas públicas educacionais mais longevas e abrangentes do país, o que tem suscitado uma série de discussões acadêmicas ou não a seu respeito, principalmente no que se refere aos seus conteúdos disciplinares.

É dentro desse debate, que tomamos o livro didático e seus conteúdos como objeto de investigação, buscando responder os seguintes questionamentos: O que se tem escrito a respeito dos árabes, dos muçulmanos e do Oriente na literatura didática de História no Brasil? Como essa escrita tem subsidiado um entendimento escolarizado acerca dessa região e comunidades no Brasil? E mais, como essa literatura participa da construção de uma inteligibilidade imagética a seu respeito?

## Capítulo 2- **ENTRE DEFINIÇÕES, INTERVENÇÕES E SIGNIFICAÇÕES: A literatura didática de História nas primeiras décadas do século XXI no Brasil e a escrita sobre os árabes e os muçulmanos**

---

*A estética corporifica, sempre alguma forma de poder. Não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também uma política.*

(Tomaz Tadeu da Silva, 2013, p.126)

O que se tem escrito a respeito dos árabes e dos muçulmanos na literatura didática para os últimos anos do ensino fundamental? Como essa escrita tem subsidiado produções acadêmicas no Brasil neste início de século? Que questões investigativas alusivas a essa escrita tem sido a tônica nesses primeiros trabalhos e o que ela tem sinalizado em termos de problematizações no interior de futuros enfrentamentos?

Como objetivo específico esse capítulo pretende: a) traçar um panorama das primeiras e principais discussões acadêmicas a respeito da problemática no Brasil; b) situar a discussão dentro da literatura didática de História; c) e apontar as principais discussões levantadas a partir desse tema na escrita didática de História.

### ***2.1 Os caminhos da literatura didática de História e a escrita sobre os árabes e muçulmanos no Brasil***

Quando se busca conhecer algo não se recorre apenas àquilo que uma experiência paroquial e sensorial pode proporcionar. Estamos sempre recorrendo a outros. Outros saberes, outras experiências, outras visões de mundo e outros tempos na tentativa de se aproximar de um quadro mais inteligível da realidade. Numa pesquisa científica não é diferente. Qualquer tentativa de se aproximar de uma realidade cognoscível implica levar em consideração não só a existência de múltiplos olhares, mas também o pressuposto de que o conhecimento humano não é algo em uma redoma circunscrito. Ele faz parte do percurso da humanidade e é intrínseco aquilo que é mais caro à coletividade em cada momento histórico. Está, portanto, relacionado aos desejos, aos problemas, angústias e sonhos de cada época. Nesse sentido o conhecimento é cumulativo e a pesquisa é uma descoberta.

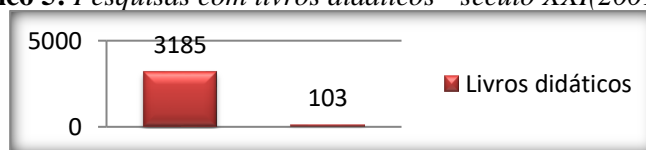
Contudo, como acentua Chizzotti (2006), “esse esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade” (CHIZZOTTI, 2006, p19). Para que então a pesquisa se desenvolva com sucesso é fundamental conhecer os resultados desses esforços, ter presente até onde a humanidade chegou, aquilo que já produziu e os caminhos trilhados para essa produção, o que requer um exercício reflexivo sobre os pontos de partidas e de chegada dessa trajetória.

Quer se trata de uma pesquisa como esta aqui em evidência que pretende interpelar representações sobre o universo árabe e o mundo muçulmano na literatura didática um percurso pelos trabalhos acadêmicos produzidos nas últimas décadas se faz necessário. Ainda que esse trajeto seja de certa forma superficial e não menos parcial, haja vista o tratamento dos dados e delimitação de um recorte temporal, não devemos perder de vista os contributos que essa incursão pode a esse trabalho legar.

Nesse sentido, os caminhos pelos quais trilhamos é o território aberto pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o recorte temporal: os trabalhos acadêmicos produzidos nas duas primeiras décadas do século XXI. Mas especificamente aqueles situados no período de 2001 a 2018. Vejamos:

De um universo de 3.185 trabalhos acadêmicos que de alguma forma fazem referências ao livro didático, 103 trabalhos tomam como escopo de pesquisa o livro didático de História.

**Gráfico 5:** Pesquisas com livros didáticos - século XXI(2001-2018)

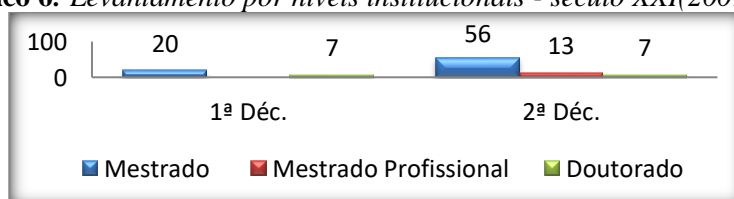


Fonte: Dissertações –Banco de Teses e Dissertações da CAPES- 2018.

Esses trabalhos produzidos entre 2001 a 2018 são de certa forma significativos à medida que proporcionam traçar o perfil das produções didáticas levadas a cabo no Brasil no início deste século. Em linhas gerais, são produções acadêmicas realizadas por brasileiros das mais diversas instituições superiores do país, com destaque para o centro-sul do país, em especial para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP que em termos de produções dedicadas a esse tipo de pesquisa tem logrado nos últimos anos destacada proeminência.

Em termos de escalonamentos institucionais, são produções acadêmicas advindas majoritariamente de pesquisas a níveis de mestrados acadêmicos e profissionais com expressivo ponto de inflexão sobre o primeiro nas duas décadas e que no conjunto do referido levantamento responde por 74% das produções efetivadas no período.

**Gráfico 6:** Levantamento por níveis institucionais - século XXI(2001-2018)



Fonte: Dissertações –Banco de Teses e Dissertações da CAPES- 2018.



Quanto à grande área de conhecimento na qual essas produções foram gestadas, destacam-se pela abrangência as Ciências Humanas com 86 trabalhos, Linguística, Letras e Artes com 09 trabalhos e a área Multidisciplinar com 06 trabalhos. Em relação à área de concentração são trabalhos edificados de forma substancial na área denominada “Educação”. No que toca suas locações em programas de pós-graduação, sobressaem pela recorrência, trabalhos situados em programas de pós-graduação denominada “Educação”, vindo logo em seguida àqueles enquadrados em programas de pós-graduação em História.

Em relação às problemáticas sobre os quais versam, são estudos que apontam para diferentes indagações concernentes ao livro didático, como: A história das disciplinas escolares e suas configurações (Gasparelo, 2004), (Tursi, 2005), (Figueiras, 2006); os interesses políticos, educacionais e comerciais incidentes na produção de livros didáticos no país (Munakata, 1997), (Cassiano, 2003, 2007); o processo de avaliação de livro didático (Carie, 2008), (Figueiras, 2011); seus conteúdos disciplinares (Gobi, 2006), (Boulos Júnior, 2008), (Roza, 2014), (Conceição, 2015), (Azevedo, 2016) e mediações entre práticas escolares e livro didático (Carvalho, 2009) e (Silva, 2013), são alguns exemplos de diferentes caminhos construídos a partir dessa literatura tomada como fonte ou como objeto de análise.

Maria Telvira da Conceição (2015) ao discutir sobre livro didático em sua tese apresentada à PUC-SP, fez um levantamento sobre o estado da arte no final do século XX ao alvorecer do século XXI, e observou a ocorrência de um conjunto de preocupações relacionadas às pesquisas com livros didáticos de História em que pelo menos “quatro grandes eixos de problemáticas” se sobressaem. Segundo a autora tem sido a tônica de pesquisas com os livros didáticos de História no país, preocupações com: 1) “as propostas e as políticas públicas as quais se vinculam”; 2) “as bases teóricas e ideias que marcaram o período de produção desses livros”; 3) “a história da disciplina vista através da produção escolar”; e 4) “as questões pertinentes ao ensino, inclusive seus usos e práticas de sala de aula”.<sup>10</sup>

Mas como se apresenta a temática aqui aludida em produções acadêmicas voltadas ao ensino? Que preocupações tem norteador pesquisas no campo a respeito desse tema na educação e principalmente no ensino de História? Quanto às preocupações que permeiam

---

<sup>10</sup> O referido levantamento foi organizado por Maria Telvira da Conceição (2015) como parte integrante de sua tese intitulada “*Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950-1995*”. Para a consecução do levantamento a autora utilizou como fonte o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e como metodologia, a filtragem de trabalhos realizados entre as décadas de 1980, 1990 e 2000.

o tema em pesquisas voltado ao ensino no Brasil nas primeiras décadas do século XXI, é pertinente atentar para o quadro subsequente. A literatura científica a respeito do tema:

**Quadro 2: Preocupações de pesquisas sobre o tema na educação - século XXI**

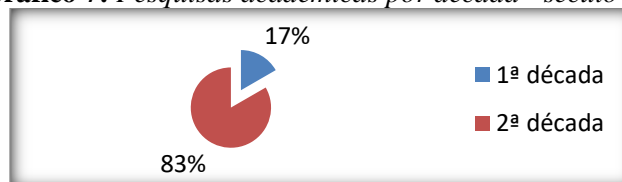
Nº	PESQUISA	FOCO/RESULTADOS
01	<p><b>Ana Gomes de Souza (2005)</b>  <i>“O Islã nos Livros Didáticos de História de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental de 1985 a 2004”</i></p>	<p>Análise do conteúdo Islã em livros didáticos do Ensino Fundamental (1985-2004).  <i>Resultados:</i> a) carência de pesquisas sobre o Islã em fontes primárias; b) divergências factuais e conceituais; c) revisão na parte gráfica-editorial em coleções com mais de uma edição em detrimento de revisões conceituais.</p>
02	<p><b>João Luís da Silva Bertolini (2011)</b>  <i>“A interpretação do Outro: A ideia de Islã no ensino de História”</i></p>	<p>Análise do conceito substantivo Islã em livros didáticos à luz das legislações vigentes no momento de sua produção.  <i>Resultados:</i> a) padronização da sequência narrativa; b) narrativa religiosa em substituição a uma narrativa histórica; c) vinculação a história da Europa; d) bidimensionalidade do Islã como vilão e como contributivo para o Ocidente.</p>
03	<p><b>Felipe Yera Barchi (2014)</b>  <i>“Representações do Islã nos livros didáticos”</i></p>	<p>Análise do Islã em livros didáticos do Ensino Médio (1991-2011) com foco nas alterações do conteúdo no recorte.  <i>Resultados:</i> a) ritmo lento de mudanças em relação ao Islã em livros didáticos; b) presença do Eurocentrismo, quadripartismo e orientalismo nos livros didáticos; c) Conhecimento do Islã calcado no “senso comum de cunho midiático-jornalístico” assentado em uma “tradição curricular arcaica” que alimenta o eurocentrismo e o orientalismo; d) influência da cultura escolar que privilegia a linearidade e outros aspectos já superados pela historiografia, o que incide na escolha de livros didáticos com este teor.</p>
04	<p><b>Tiago Saraiva de Sabóia (2016)</b>  <i>“Cultura histórica, discurso midiático e construção simbólica do mundo árabe: Sentidos de alteridade entre alunos de História”</i></p>	<p>Análise de imagens midiáticas sobre o mundo árabe a partir da interpretação de futuros professores de História.  <i>Resultados:</i> a) interpretações do Oriente balizadas pela mídia.</p>
		<p>Análise da apropriação de conceitos ligados à religião em livros didáticos.</p>

05	<p><b>Jéssica Pereira da Costa (2016)</b>  <i>“O estudo da história do Islã e dos muçulmanos na educação básica: conceitos e representações”</i></p>	<p><i>Resultados:</i> a) conceitos referentes ao Islã inseridos de forma equivocada; b) limitação do Islã e da comunidade no quadripartismo histórico; c) lacunas e informações dispersas em conteúdos para além do Islã; d) referências aos muçulmanos associadas aos conflitos no Oriente Médio e ataques terroristas no século XX e XXI;</p>
06	<p><b>Maicon Roberto Poli de Aguiar (2017)</b>  <i>“O Oriente Médio através de outras lentes: Uma narrativa audiovisual para refletir as representações sobre a região em sala de aula”</i></p>	<p>Análise de estereótipos sobre o Oriente Médio construídos por estudantes do ensino médio de uma escola pública.  <i>Resultados:</i> a) interpretações de alunos referenciada nos media, sobretudo oriundo dos Estados Unidos; b) discussão crítica sobre as narrativas televisivas e cinematográficas com alunos em aulas de História.</p>

**Fonte:** Dissertações –Banco de Teses e Dissertações da CAPES- 2018.

Como é possível perceber, os estudos voltados às questões do mundo árabe e do universo muçulmano no âmbito da educação ainda que diminuto em termos numéricos, guardam importantes evidências sobre o modo como pesquisas associadas à temática vêm no Brasil no século XXI se configurando. Por exemplo, ainda que pesquisas sobre o tema tenham despontado nos primeiros anos do século XXI, como é o caso do trabalho de Ana Gomes de Souza (2005), só podemos falar de uma preocupação com esse universo, em termos de recorrências somente na segunda década do século XXI, na qual 83% das produções acadêmicas se inserem.

**Gráfico 7:** Pesquisas acadêmicas por década - século XXI



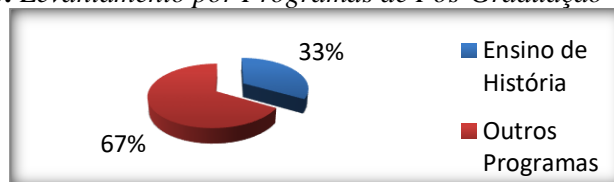
**Fonte:** Dissertações –Banco de Teses e Dissertações da CAPES- 2018.

Algumas questões são apontadas como fundamentais para essa configuração, dentre as quais as mais evidentes, podemos citar: a) a centralidade do tema na contemporaneidade, enquanto problemática incidente na educação em grande medida resultado da sua midiaticização, sobretudo, após eventos como o “11 de Setembro”, “Guerra do Iraque”, “Primavera Árabe” e conflitos recentes no Oriente Médio; b) a preocupação com um currículo multicultural que toma como questão basilar a busca por um ensino que eduque

para o respeito às diferenças; c) e a ideia de uma educação centrada não mais na formação da identidade nacional, mas nas identidades enquanto performáticas e a formação política do educando.

No que tange a locação institucional desses trabalhos, 67% estão locados em diferentes programas de pós-graduação contra apenas 33% situados em programas que carregam a rubrica de “Ensino de História”, como é possível observar no gráfico abaixo:

**Gráfico 8:** *Levantamento por Programas de Pós-Graduação - século XXI*



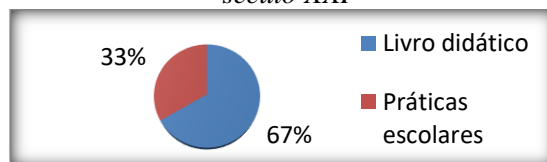
**Fonte:** Dissertações –Banco de Teses e Dissertações da CAPES- 2018.

Esses dados instigam outras observações. Por exemplo, mesmo versando sobre um tema diretamente relacionado ao ensino de História, essas pesquisas do início do século encontraram inicialmente esteio em programas de pós-graduação como “Educação”, “História” e “Letras Orientais”, sendo só recente incorporadas ao “Ensino de História”, o que evidencia a relevância do tema enquanto problemática investigativa para o ensino.

Por outro lado, é também pertinente chamar atenção, que o incremento dessas pesquisas no pós-primeira década no século XXI que só se torna realidade numericamente falando com a criação dos mestrados profissionais voltados ao ensino, neste caso o ProfHistória, que apenas em um intervalo de um ano foi responsável pela concepção de dois trabalhos voltados ao tema, o equivalente a 33% das produções acadêmicas levadas a cabo no século XXI.

No que se refere às problemáticas que pautam esses trabalhos, é possível perceber em relação ao objeto de pesquisa e a abordagem, particularmente duas linhas de investigação: Uma que tem como objetivo perscrutar o livro didático de História tomando como foco o conteúdo e outra que se debruça sobre as práticas escolares dentro daquilo que se convencionou chamar cultura escolar.

**Gráfico 9:** *Linhas de pesquisas voltadas a temática árabe e muçulmana no ensino de História - século XXI*



**Fonte:** Dissertações –Banco de Teses e Dissertações da CAPES- 2018.

No que respeita a esses dois domínios investigativos, sobressaem pesquisas voltadas ao livro didático, respondendo por 67% das produções existentes em relações às demais de natureza investigativa mais prática. Em linhas gerais, são estudos frutos de trabalhos provenientes de dissertações. Esses trabalhos como já anteriormente foram aludidos se enquadram em duas linhas de pesquisas: No que se refere a primeira linha investigativa é notória uma análise do livro didático tendo como foco o conteúdo sobre o Islã e como problemática a estrutura organizacional e erros conceituais. São ilustrativos dessas preocupações trabalhos como os de Souza (2005), Bertolini (2011), Barchi (2014) e Costa (2016).

Como segunda preocupação estão trabalhos que se ocupam das representações dos árabes, do Oriente e dos muçulmanos na cultura escolar. Esses trabalhos se caracterizam pela análise de diferentes mídias junto a escolares e pela intervenção pedagógica. Enquadram-se nessa linha de preocupação trabalhos como os de Saboia (2016) e Aguiar (2017).

Em termos de problemáticas, a maioria desses trabalhos partiu da sala de aula ou encontrou nela o seu fim. Essa inferência se expressa tanto pelo interesse na análise de livros didáticos, considerados um dos suportes para o ensino de História, quanto pela análise de trabalhos de escolares.

No que tange a filiação teórica, grande parte dos trabalhos fazem usos particularmente de dois atributos conceituais: o conceito de Orientalismo, proposto por Edward Said (2007) e o conceito de representação, emanado majoritariamente por Roger Chartier (2002).

A partir daqui considero importante caracterizar a literatura didática não somente no que tange a suas funções, mas também os caminhos por ela trilhado até a sua elaboração, o que é importante para compreendermos em sua materialidade.

## ***2.2 O Programa Nacional do Livro Didático – breve consideração sobre os caminhos da literatura escolar.***

Os livros didáticos utilizados pelas escolas públicas na atualidade são provenientes do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD. O PNLD, criado em 1985 em substituição a programas anteriores de fomento ao livro, tem como finalidade destinar a professores e alunos do Ensino Básico de escolas públicas, de todo o território nacional, livros didáticos de diferentes áreas disciplinares que possam contribuir para a aquisição de conhecimentos e auxiliar o professor no trabalho cotidiano da sala de aula. A presença

garantida de recursos no orçamento do MEC faz desse Programa, desde 1996, uma política pública, cujo financiamento e manutenção regular têm assegurado sua continuidade. O Programa disponibiliza livros didáticos para cada segmento escolar de forma trienal, garantindo por meio de um cronograma a sua disponibilização para todas as etapas da escolarização básica. Para tanto, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), juntamente com a Secretaria de Educação Básica (SEB) lançam anualmente editais que têm por objetivo adquirir, novos livros didáticos para as escolas públicas, via editoras participantes.

O processo tem início com a inscrição de autores ou detentores de direitos autorais interessados que submetem ao Programa suas obras que em um primeiro momento são examinadas pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), que toma como critério as especificações técnicas como resistência, “dimensões do livro, qualidade de impressão, gramatura do papel da capa e do miolo, dimensões de páginas e encadernação, entre outros elementos” (OLIVEIRA, 2017, p.59), além de consultar os documentos apresentados pelos participantes do edital no que tange à legalidade da obra apresentada.

Visando garantir a qualidade do livro didático, o Ministério da Educação (MEC) por meio do PNLD, estabelece um processo de avaliação<sup>11</sup>. Criada em 1996, a avaliação pedagógica é realizada por professores (especialistas/mestres/doutores) ligados a universidades públicas brasileiras que atendendo a um edital, e selecionadas comprometem-se a avaliar as diferentes áreas disciplinares. No que se refere aos livros de História do PNLD/2017, que serão aqui analisados, a Instituição de Ensino Superior selecionada foi a Universidade Estadual de Londrina. Segundo o MEC (2016) a escolha se deu em virtude tanto do fato de a Universidade apresentar um projeto em conformidade

---

<sup>11</sup> Os fatores que contribuíram para o processo de avaliação sistemático dos livros didáticos incluem algumas ações promovidas pelo MEC que objetivam a melhoria do livro didático. Entre essas ações segundo Holien Gonçalves Bezerra (2017), estão reuniões e seminários como a mesa-redonda “Como melhorar o livro didático”, realizada em junho de 1995, cujo objetivo foi “levantar questões e subsídios para a elaboração de política para o livro didático”. Essa reunião contou com a participação de diferentes seguimentos ligados ao livro didático como “agentes e equipes técnicas do MEC, dirigentes da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Câmara Brasileira do Livro (Abrale), Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrelivros), Sindicato Nacional de Editores e Livreiros (Snel), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)”. Além dessa mesa-redonda foi também realizado o seminário “Livro didático: conteúdo e processo de avaliação” em outubro do mesmo ano, que mais uma vez reuniu agentes ligados ao livro didático para estabelecer os “critérios que servissem de parâmetros para o processo de avaliação”. Esses critérios seriam definidos em outra reunião organizada pelo MEC, desta vez em dezembro que contou com a participação de membros da Abrale, CBL, Abrelivros e Snel. Sobre isso ver: BEZERRA, Holien Gonçalves. *O PNLD de história: momentos iniciais*. IN: ROCHA; REZNIK; MAGALHÃES. *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p.71.

com o requerido quanto pelo “reconhecimento nacional de seus pesquisadores e sua produção a respeito do Ensino de História” (MEC, 2016, p. 17).

A avaliação tem início com a pré-análise feita pelo coordenador de área e auxiliares, “costumeiramente realizada a partir da leitura do manual do professor e um capítulo da obra com o objetivo de averiguar a concretização das proposições apresentadas no manual do professor” (OLIVEIRA, 2017, p.59). Após essa análise de caráter superficial, pareceristas ligados às universidades selecionadas iniciam suas avaliações. Cada coleção didática no formato duplo cego é avaliada por dois pareceristas de forma individual. O resultado das avaliações é consolidado em uma ficha que se torna “a base do parecer para uma possível aprovação ou exclusão” (OLIVEIRA, 2017, p.60). As coleções aprovadas são resenhadas e apresentadas a um grupo de professores de escolas públicas que examinam a “validade, consistência e clareza e, principalmente, sua condição de ser um instrumento que favoreça a leitura por parte de outros professores do país” (MEC, 2016, p.18). Uma vez examinadas e aprovadas passam a compor o Guia do Livro Didático e são disponibilizadas em endereço eletrônico no intuito de subsidiar<sup>12</sup> o processo de escolha do livro didático por parte dos professores do país.

O Quadro 3 ilustra o funcionamento do PNLD:

**Quadro 3: Processo de avaliação do livro didático - PNLD 2017**

Nº	PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD-2017
1	Em primeiro lugar, o MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica e da Comissão Técnica para o PNLD – nesse caso, um grupo de especialistas de Universidades para cada uma das áreas específicas, designado pelo MEC – lança um Edital público, no qual são estabelecidos os critérios que nortearão a avaliação. De posse desse Edital, as Editoras apresentam as obras para avaliação. Por que isso é importante? Porque o Brasil possui um sistema PÚBLICO de avaliação, cujos critérios são democráticos e transparentes, de conhecimento da sociedade brasileira e que visam preservar a qualidade das obras didáticas oferecidas aos estudantes.
2	Uma vez inscritas, as obras passam por uma triagem, realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) de São Paulo. Nessa triagem, são verificadas condições básicas de qualidade como resistência, observância de critérios mínimos quanto a papel, impressão etc. São também verificados os documentos apresentados pela Editora, o que envolve a legalidade de uma produção sujeita a direitos autorais e que, para ser comprada pelo Governo, tem que estar dentro de normas regulamentares.

<sup>12</sup> Apesar do Guia do Livro Didático ser concebido com o propósito de auxiliar a escolha dos livros didáticos por parte dos professores da Rede Pública, pesquisas como de Zúñiga(2007), Carie(2008), Melo(2012), Zambon e Terrazzan(2013) têm indicado que este instrumento tem sido pouco determinante no processo decisório. Isto porque a escolha por parte dos professores é feita através do manuseio de livros físicos que as editoras encaminham às escolas. Sobre isso ver: CAIMI, Flávia Eloísa. *O livro didático de história e suas imperfeições: recuperações do PNLD após 20 anos*. p. 47. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo. (Org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p.147-168.

3	As Universidades públicas brasileiras, atendendo a outro Edital, candidatam-se para avaliar as diversas áreas do conhecimento. Suas propostas são analisadas por uma comissão designada pela Secretaria de Educação Básica (SEB). No caso da área de História, para o PNLD 2017 foi selecionada a Universidade Estadual de Londrina. Essa escolha considerou o projeto apresentado por aquela instituição, bem como o reconhecimento nacional de seus pesquisadores e sua produção a respeito do Ensino de História.
4	A coordenação pedagógica de área, juntamente com as coordenações adjuntas e a assessoria pedagógica, após definição da Universidade selecionada, prepara e coordena todo o processo de avaliação, durante todas as etapas, com a supervisão da Comissão Técnica do MEC: define as fichas que serão usadas, convida os avaliadores de diferentes regiões brasileiras, cuida de toda logística de distribuição de obras para os avaliadores, coordena o trabalho de análise, finaliza todos os pareceres e resenhas e prepara a versão final do Guia. Você pode ter acesso direto à ficha de avaliação no bloco final deste guia e, a partir dela, buscar construir suas próprias análises.
5	Duplas de avaliadores leem cuidadosamente cada coleção, tendo em vista os critérios estabelecidos no Edital, e emitem seus pareceres em detalhadas e complexas fichas de avaliação. As coleções são descaracterizadas e cada avaliador não sabe quem é o seu par até que sua avaliação individual se finalize e se passe à etapa de consolidação do parecer em torno da obra.
6	Após um período de discussão entre pareceristas, coordenação de área e coordenação adjunta, as obras são classificadas em aprovadas ou reprovadas, sendo que as aprovadas têm suas resenhas lidas por um grupo de Professores da Rede Pública. Esses professores avaliam a validade, consistência e clareza da resenha e, principalmente, sua condição de ser um instrumento que favoreça a leitura por parte de outros professores do país.
7	Uma equipe composta pela assessoria de área, coordenação de área, revisores e diagramadores preparam o Guia em sua versão final.
8	O MEC publica, após a validação de todo o trabalho pela Comissão Técnica da área, o Guia para que sirva à escolha a ser feita por parte de professores nas escolas.

**Fonte:** Guia de Livros Didáticos - Ensino Fundamental Anos Finais –PNLD/2017 – MEC.

Como critérios de avaliação, o MEC por meio dos pareceristas adota “os princípios estabelecidos na legislação brasileira, a qual define uma parte dos parâmetros pelos quais são avaliadas as obras” (MEC, 2014, p.12). Esses critérios tanto estão presentes na legislação brasileira, nas diretrizes, nas normas oficiais do ensino fundamental, quanto no edital ao qual as obras se submetem. Visando uma avaliação que tanto contemple os aspectos materiais quanto educativos do livro didático, cinco elementos constituintes das obras são avaliados: “manual do professor, componente curricular de História, proposta pedagógica, formação cidadã e projeto gráfico editorial” (MEC, 2014,p.13).

A importância de outra análise mesmo depois de dispositivos normalizadores como editais e legislações educacionais as quais as editoras participantes devem observar, justifica-se pela própria natureza do livro didático. Como produto cultural ligado ao processo de escolarização ele também é uma mercadoria, e como tal se destina “a um mercado específico: a escola” (MUNAKATA, 2012, p.185). E por ser o governo federal o seu principal comprador que o adquire com recursos públicos, tal artefato deve ser “durável, de fácil manuseio e com legibilidade adequada ao nível de ensino em que serão adotados” (MEC, 2014, p.12). Além do mais deve ser também um suporte que facilite a aprendizagem e o trabalho do professor em sala e, portanto, deve estar destituído de



“incorreções pedagógicas, historiográficas, de valores contrários aos estabelecimentos pela legislação brasileira e problemas relacionados com sua materialidade”(MEC, 2014,p.12).

Segundo o MEC, a avaliação dos livros didáticos também visa fazer cumprir “uma série de leis que determina a inclusão nos currículos e nos materiais didáticos de alguns temas considerados obrigatórios” (MEC, 2014, p.12). São exemplos desses elementos obrigatórios a “História e a cultura dos africanos, afrodescendentes e indígenas, o respeito aos direitos das crianças, adolescentes e idosos, o combate à violência contra a mulher, o combate à homofobia e a construção de valores, princípios éticos e estéticos anunciados na Constituição de 1988” (MEC, 2014, p.12).

Para Holien Gonçalves Bezerra (2017, p.72), os critérios de avaliação do livro didático desde seu início em meados da década de 1990 até 2017, podem ser divididos em três momentos, com base naquilo que ao longo do tempo, o Programa foi incorporando. Para o autor, os critérios de avaliação incidiram: 1) No primeiro momento “naqueles quesitos essenciais para a precisão conceitual e de informações que o livro deveria respeitar em cada uma das áreas, além de evitar a veiculação de preconceitos e de discriminação de qualquer ordem”. 2) No segundo momento, “foram acrescentados os critérios de pertinência e coerência metodológicas, tanto em relação ao ensino-aprendizagem quanto à área de conhecimento específico”. 3) E no terceiro momento o “acento sobre questões referentes à metodologia do ensino/aprendizagem se faz presente com maior insistência nos PNLD seguintes”.

Para o autor, esses critérios, respeitando o avanço de cada área disciplinar, foram sistematicamente sendo utilizados ao lado do surgimento de outros que no decorrer do Programa, passaram a ser incorporados, tornando o processo avaliativo mais rigoroso a cada PNLD.

No que se refere às coleções de História do PNLD/2017, verifica-se a incorporação dos critérios já mencionados, com destaque para a preocupação com estereótipos, preconceitos, proselitismo religioso, violência, adequação da abordagem teórica metodológica em relação à proposta didática pedagógica, erros e desatualizações graves, conforme é possível observar no Quadro subsequente:

**Quadro 4: Itens avaliados nas coleções didáticas de História - PNLD 2017**

Nº	ITENS AVALIADOS NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA PNLD-2017
1	A obra deve respeitar toda a legislação básica que rege o funcionamento do ensino fundamental no Brasil (Constituição, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Leis específicas tais como a 10.639 e 11.645, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Estatuto da Criança e Adolescente e

	Estatuto do Idoso. Caso apresente temas e elementos em desacordo com a legislação nacional, a obra será excluída.
2	1) Estereótipos e preconceito de qualquer espécie e que violem os Direitos Humanos essenciais;
	2) Obras que fizerem proselitismo religioso ou político, o que não significa dizer que a obra não possa tratar pedagogicamente desses temas que são, na verdade, questões da sociedade e da cultura e encontram-se presentes nos debates em torno da sociedade brasileira no tempo atual. O que não pode é, na coleção, construir-se um pensamento único e de caráter doutrinário.
	3) A obra não pode conter publicidade de produtos que apareça, de modo gratuito e descontextualizado, em relação ao conteúdo abordado. Isso não significa abdicar de toda e qualquer imagem de produtos comercializados – no presente e no passado –, mas avaliar a pertinência e a coerência de sua apresentação diante do texto-base.
	4) A obra não pode conter circunstâncias gratuitas e descontextualizadas de violência e de ostentação de armas. Todavia, não podemos esquecer que as guerras são um elemento constitutivo da História humana e, nesse sentido, por vezes o tratamento de suas estratégias e armas pode vir a ser necessário para a compreensão dos processos abordados.
3	Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.
4	A obra não pode conter erros ou desatualizações graves que impliquem prejuízos ao aprendizado e, sobretudo, ao desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens. Assim, não são admissíveis anacronismos, leituras voluntaristas do passado, incorreções informativas ou conceituais.
5	Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada.
6	Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático- -pedagógicos da coleção.

Fonte: Guia de Livros Didáticos - Ensino Fundamental Anos Finais –PNLD/2017 – MEC.

A busca em perscrutar os referidos itens dentro do Programa evidencia que os livros didáticos de História, que serão analisados mais adiante, não são resultados de uma produção livresca aventureira, mas normatizadas e criteriosamente vigiadas. Nesse sentido, não se trata de uma escrita ingênua, tendenciosa e puramente ideológica; mas, antes de tudo, de uma literatura tecida dentro de uma atmosfera imbricada pela dimensão complexa e contraditória do real, o que nos leva a pensar, como chama atenção Bittencout (2003, p. 301) em natureza poliédrica de difícil caracterização.

### ***2.3 Livro didático e conteúdos disciplinares—definições, usos e significados na cultura escolar.***

Qual o papel do livro didático na escola? Que funções desempenha essa literatura no sistema de ensino? Que especificidade envolve o livro didático de História? E como essa literatura participa da construção do conhecimento histórico escolar?

Fazer essas perguntas é de certa forma reconhecer a multiplicidade de significados que a literatura didática adquire no âmbito educativo; por outro lado, é também questionar os múltiplos sentidos que transcendem esse conhecimento escriturário para além daquilo que foi originalmente formulado e pensado.

Parto da ideia de que a escola é responsável pela difusão de parte da cultura que uma sociedade em dada temporalidade considera válida ensinar, como infere Sacristán (2013),

e que o livro didático enquanto objeto que reúne certo conhecimento instrumentalizado a serviço da escola desempenha nesta tarefa uma função de destaque (BITTENCOURT, 2004, p.302).

Mas o que é o livro didático? Esta é uma pergunta que vários estudiosos em diferentes espaços e tempos têm procurado responder, como é o caso do francês Alain Choppin (2004), que o compreende como um objeto historicamente situado e de difícil definição. Embora, para este autor, esse produto seja complexo e ainda não totalmente decifrado, ele chama atenção para os diferentes usos e significados que essa literatura pode assumir no sistema de ensino. “O estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p.552-553).

Para Choppin, o livro didático exerce quatro funções; todas, porém, são concebidas de forma intercambiável: 1) a função referencial, que considera o livro como “um suporte privilegiado de conteúdos educativos, depositário de conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social considera válida transmitir dentro de uma sociedade”; 2) a função instrumental, que o concebe como formulador de “práticas e métodos de aprendizagem”; 3) a função ideológica, que o considera como um dos “vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”; e 4) e a função documental que o reconhece como produto capaz de proporcionar uma leitura crítica mediante documentos textuais e icônicos por parte de quem o lê.

O livro didático, dessa forma, não é um produto entrincheirado, fruto de deliberações e decisões unilaterais que se concebem à revelia de questões pedagógicas, de ensino e problemas políticos e conjunturais mais amplos. É preciso pensá-lo em suas imbricações com outros campos, contextos e cenários, isto é, como um terreno sedimentado que constrói e é construído dentro de práticas culturais que lhe dão sentidos e funcionalidades.

Parto da ideia de que o livro didático antes de qualquer caracterização ou denominação, é um produto que se inscreve na cultura escolar, isto é, dentro de um domínio no qual diversos agentes interferem em seu trato em termos de produção, circulação e consumo. Assim, pensar nas dimensões que o engloba é buscar destrinchar sua natureza e, ainda que essa tarefa seja de difícil consecução e não faça parte do objetivo principal desse estudo, não deixa de agregar compreensões a respeito do tema, que entre outros suportes de sua veiculação encontra no livro didático um dos principais instrumentos de leitura e informação.

Nesse ponto de vista, gostaria de sublinhar algumas facetas tomadas por esse objeto cultural dentro desse domínio. Antes de mais nada, trata-se de um objeto que visa o ensino, e como tal, não busca o deleite propiciado pela leitura, como as demais literaturas a ele análogos, mas é um instrumento que visa alcançar uma finalidade, transformar um estado e direcionar para o fim.

Do ponto de vista temporal, trata-se de uma produção literária regular que, no sistema de ensino formal, não somente tem requerido especial atenção de órgãos civis e governamentais comprometidos com o ensino, mas também se consolidado como companheira indissociável de crianças e adolescentes na tradição escolar.

No que concerne à produção, é uma literatura tecida por agentes econômicos, políticos e governamentais dentro de um processo sistemático que demanda vultosos investimentos públicos e privados no seu trato e que tem por objetivos educacionais atender às necessidades das massas anônimas e populares em processo de letramento.

Em termos de abrangência, convém destacar que é uma produção literária de alcance nacional que contempla milhões de alunos de escolas públicas de todo o território nacional, sendo dessa forma uma das políticas públicas mais bem sucedidas no país.

Trata-se, portanto, de uma literatura que historicamente tem se tornado imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, constituído a personificação e materialização mais aparente das disciplinas escolares que regem o sistema educacional, neste caso específico, os últimos anos do ensino fundamental.

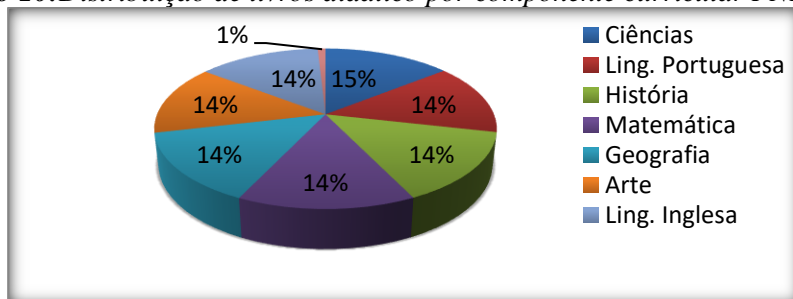
Assim, não se trata de uma mera síntese ou de escritos enciclopédicos, mas fonte autônoma de conhecimento, fisicamente separada, pedagogicamente trabalhada e tecnicamente organizada que se insere no sistema educacional e na vida societária como um dos objetos mais conhecidos e requisitados da cultura escolar. Nesse sentido como sublinha Gatti Júnior (2013), acabam também “por se tornar os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares” (GATTI JR, 2013, p.96).

Isso nos leva a considerar que uma história das disciplinas escolares- em seus conteúdos, métodos, objetivos e importância social- pode ser apreendida estudando os livros didáticos específicos a cada disciplina escolar.

No que concerne a forma como as disciplinas escolares se apresentam no ensino fundamental no tempo presente em relação a essa autonomia, um olhar para a produção didática recente é de certa forma, sugestivo.

Abaixo o percentual de livros didáticos distribuídos em relação às suas respectivas áreas disciplinares contempladas no PNLD-2017:

**Gráfico 10:** Distribuição de livros didático por componente curricular PNLD 2017

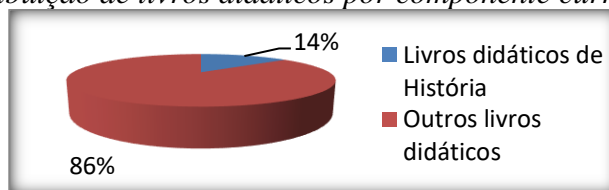


Fonte: MEC- Sistematização do autor- 2018

Essa complexidade que envolve esse produto no sistema de ensino formal nos coloca diante de outra questão particularmente desafiadora: como levar em consideração o seu papel educativo e ao mesmo tempo pensar nos diferentes significados que essa literatura comporta enquanto produto destinado ao ensino. Em linhas gerais, trata-se de uma literatura não somente relevante em termos de conteúdos, mas também importante pelos sentidos que adquire em termos de produção e alcance.

Do universo de 75.602.412 livros didáticos distribuídos em todo território nacional no PNLD 2017 para os últimos anos do ensino fundamental, 10.785.027 correspondem a livros didáticos de História, isto é, 14% são pertencentes a esse componente curricular:

**Gráfico 11:** Distribuição de livros didáticos por componente curricular -PNLD 2017



Fonte: MEC- Sistematização do autor- 2018.

Logo, não se trata de uma literatura desprezível em termos numéricos. E ainda que sua produção e distribuição seja pensada de forma equitativa no aspecto curricular, comparativamente (Gráfico 11), não podemos perder de vista a pertinência que pode lograr um olhar direcionado e atento a esse campo disciplinar.

Em outras palavras, essas ponderações suscitam como exercício analítico, pensar sobre o papel que essa literatura de alcance nacional desempenha nos processos de escolarização de massa das sociedades letradas e modernas, como é o caso do Brasil. Se levarmos em consideração que a política de produção e distribuição de livros didáticos no país é uma das maiores do mundo em termos numéricos e de alcance, é lúcido pensar não se tratar apenas de uma literatura relevante no que toca o cumprimento de suas finalidades

mais gerais e específicas, mas também pelo seu potencial na formação da memória social, afinal, o livro escolar, como infere Choppin (2002), ao se inscrever na “realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico” (CHOPPIN, 2002, p. 14).

A ideia de que o livro didático de História não comporta apenas um saber de referência oriundo das instâncias acadêmicas, mas que adquire em seu ciclo de vida sentidos diferentes daqueles pensados a priori, não somente é postulada aqui, mas também é um aspecto nuclear que consideramos em nosso trabalho.

Partimos do pressuposto de que o livro didático de História, pela relevância que adquire na educação formal, não somente constitui um importante instrumento de ensinamentos e aprendizagens de crianças e adolescentes em idade escolar, mas ainda uma literatura que, pela profusão no sistema de ensino formal, desempenha também o papel de “lugar de memória” nos mesmos termos que compreende Nora (1997).

Uma das questões mais emblemáticas em relação a essas funções e sentidos é a construção de certos cânones, como por exemplo, a constituição de memórias históricas provenientes em grande medida da cristalização de narrativas. Sobre essa questão, o historiador Carlos Vicentini (1984), em uma síntese laureada academicamente, intitulada “Escola e livro didático de História”, chama atenção para o papel desempenhado pelo livro didático na reconstrução e reinterpretação de determinados fatos e acontecimentos históricos. Embora o autor reconheça que o livro didático de História, tomado isoladamente, não seja fiador dessa história consagrada na memória, (uma vez que sua matriz é a historiografia), ele destaca o livro didático como o seu principal reproduzidor.

Nesse sentido, gostaria aqui de discutir particularmente dois trabalhos; o de Purificação (2002), intitulado “(Re)criando interpretações sobre a Independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos” e o de Conceição (2015), intitulado “Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950-1995”. Ainda que sejam estudos cujas análises visaram contemplar conteúdos diversos do pretendido no referido estudo, ambos são trabalhos que não só tomaram como objeto de análise o livro didático e seus conteúdos disciplinares, como ainda deram visibilidade às diferentes funções e sentidos incorporados por essa literatura.

Purificação (2002), ao tomar como objeto de análise a Independência em livro didático de História dos anos iniciais do ensino fundamental referentes ao PNLD-1998 em articulação com produções de alunos, procurou demonstrar como a memória da

independência se expressa nos livros didáticos de História e seu papel na recriação e interpretação do fato. A autora constatou que, apesar dos livros didáticos analisados constituírem um produto enredado por instâncias mercadológicas e governamentais que promovem periodicamente renovações sobre o tema, o livro didático, enquanto lugar de memória, preserva alguns elementos cristalizados do fato que alimentam o imaginário da Independência como a figura heroica de D. Pedro I sobre o cavalo empunhando a espada e a ideia de que com a Independência o Brasil se tornou independente de Portugal.

No outro véstice, encontra-se o estudo de Conceição (2015). Ao trabalhar com manuais escolares referentes à segunda metade do século XX no Brasil e Moçambique, a autora mostra como a literatura oficial nos dois países construiu um repertório sobre o negro que ultrapassa o seu sentido originalmente falando. Dito de outra forma, a autora observou que as representações dos povos africanos e afrodescendentes encerram questões que vão para além daquilo que foi pensado didaticamente. Elegendo para análise o aspecto textual e imagético sobre o negro na literatura e como referencial teórico os estudos em torno da colonialidade do poder, destaca a forma como a escrita e a imagem didática conjugam visões sobre o negro e participam da construção de discursos raciais. No caso do Brasil, segundo a autora, há uma lógica imbricada na literatura oficial que relegou a presença do negro na história do Brasil ao período escravista e suas representações associadas às formas de trabalho e submissão. Nesse sentido, entre várias considerações sobre o texto escrito, chamou atenção para o papel que o visual desempenha nesse processo. Para a autora, as imagens na literatura, através de várias linguagens, constituem visualidades que se reportam majoritariamente às questões escravistas, particularmente aos castigos físicos e ao trabalho escravo, o que de certa forma, ao longo do tempo, reforçou o imaginário escolar do negro enquanto escravo e trabalhador. São exemplos dessas iconizações as imagens associadas aos viajantes do século XIX, em particular Jean Batista Debret e Jonhann Moritz Rugendas, que historicamente têm povoado os manuais didáticos sobre esse tema no Brasil.

Mas o que se tem dito a respeito dos árabes e dos muçulmanos nos livros escolares? Quais questões de caráter investigativo para o ensino têm despertado entre os pesquisadores desse início de século? E como essas pesquisas podem participar no sentido de conferir inteligibilidade a problemática aqui em discussão?

#### ***2.4 Entre visões e problematizações, representações do mundo árabe e do universo muçulmano na literatura escolar.***

Como já foi assinalado anteriormente, no início desse capítulo, as primeiras pesquisas voltadas à análise de problemas atinentes às questões do mundo árabe e do universo muçulmano na literatura didática no Brasil se principiam no início do século XXI e têm seu ponto de inflexão na segunda década deste século. Período nos quais questões educacionais, governamentais, políticas e sociais dão os contornos para o delineamento das problemáticas. Em linhas gerais, sua construção se dá acompanhado da transformação e expansão do sistema educacional, que irrompe o século com novos desafios para o ensino assim como novas bases interpretativas e teóricas.

Tendo em vista seu caráter e as questões aqui aventadas, vem no Brasil se constituído principalmente a partir das últimas décadas do século XX<sup>13</sup>, um campo de discussão acadêmico que procura pensar o livro como objeto investigativo e inquiri-lo a partir de suas múltiplas dimensões, mesmo não sendo esse campo o único a tomá-lo exclusivamente como fonte de preocupação. Entretanto, se não for o mais recente no debate, trata-se do mais problematizador acerca desse objeto secular que mesmo antes da instituição da História como matéria legal no Brasil no século XIX, já se constituía em um considerável instrumento de leitura individual e fonte de informação tanto ao alcance de crianças quanto de jovens em fase de escolarização.

Mas pensemos no âmbito da literatura científica sobre o tema: Quais foram as principais questões investigativas que nortearam esses diminutos, mas desbravadores trabalhos nas primeiras duas décadas do século XXI? De que forma foram pensadas e sobre quais pressupostos foram erigidas e desfibradas as problemáticas relacionadas a esse tema na literatura didática?

Entre esses trabalhos que trataram sobre as questões aqui levantadas e que propiciam traçar um panorama dos problemas a respeito da temática em livros didáticos, destaco dois: a dissertação de Luís da Silva Bertolini “A interpretação do Outro – A ideia do Islã no Ensino de História”, apresentada à Universidade Federal do Paraná (2011) e a dissertação

---

<sup>13</sup> Conforme Kasumi Munakata em sua síntese intitulada “O livro didático: alguns temas de pesquisa”, a consolidação de um campo investigativo voltado ao livro didático no Brasil pode ser creditada a uma conjuntura verificada na década de 1990, quando são realizados encontros internacionais, simpósios, colóquios, assim como centros, núcleos e projetos de pesquisas passam a fazer parte de programas de pós-graduação das mais diferentes áreas disciplinares. In: MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rer.bras.hist.educ.*, Vol.12, nº3, Campinas-SP, set./dez, 2012, p. 179-197.



de Felipe Yera Barchi, “Representações do Islã em livros didáticos”, submetida à Universidade Federal de São Paulo (2014). Mesmo se tratando de estudos recentes, ambos situados na segunda década deste século, são trabalhos acadêmicos cujas investigações condensaram resultados de pesquisas anteriores e de certa forma avançaram no que concerne ao olhar dirigido ao tema. Além disso, cada qual a sua maneira, ao tratarem sobre determinada dimensão do conteúdo, também não deixam de se converter em um importante ponto de referência para pensarmos como e sobre quais aspectos foi assentada a dimensão visual dentro da escrita alusiva ao tema, aqui tratado.

Conforme foi possível perceber nesses trabalhos, as primeiras pesquisas relacionadas ao tema se concentraram, primeiramente, em torno dos estereótipos e dos preconceitos, assim como em torno dos erros factuais e conceituais que a literatura escolar enquanto escrita de síntese e de sinopse incorre. O que, de certa forma, foi embalado pela dimensão alcançada pelo tema, sobretudo, após sua associação a importantes acontecimentos no início do século, bem como pelo alargamento do campo relacionado às pesquisas sobre o livro e as edições didáticas no Brasil, as quais tiveram significativa ascensão na década de 2000. .

Em relação aos recortes temáticos, essas pesquisas se concentraram, sobretudo, nas duas últimas décadas, período em que, segundo Barchi (2014), “o Islã esteve direta ou indiretamente em ampla exposição nas diversas mídias”(Barchi, 2014, p.13). Assim, acontecimentos como “Segunda Intifada em 2000, Atentado ao World Trade Center em 2001, Guerra do Afeganistão e Iraque, a tensão nuclear no Irã, expuseram o Islã midiaticamente”. O autor também mostra a necessidade dos pesquisadores de acompanharem as mudanças ocorridas no livro didático, sobretudo, após alterações em sua política de aquisição e distribuição; o que poderia, segundo o Barchi, ter provocado alterações nas representações sobre o Islã na literatura didática. Nesse sentido, o autor estuda representações do Islã em livros didáticos no Brasil entre 1991 e 2011.

É interessante notar que boa parte desses trabalhos, ao discutir o tema dentro do ensino de História, consideraram como significativo estudar o Islã do ponto de vista investigativo. Isto é, entre várias referências e alusões às questões do mundo árabe e do universo muçulmano na literatura, o Islã foi o assunto que, de certa forma, despertou maior atenção e, portanto, foi o mais assistido em termos de problematizações. O que resultou em diferentes enfoques, desdobramentos e perspectivas.

A propósito do Islã enquanto objeto investigativo, convém destacar que boa parte dessas pesquisas, buscou digeri-lo dentro daquilo que a ele é mais problemático: sua

conceituação. Para esses pesquisadores, há uma complexidade que envolve o termo, e que gera desentendimento não só por parte do senso comum, mas dos próprios autores de livros didáticos. Problemas esses que são advindos da complexidade do tratamento de um tema permeado por visões consagradas historicamente, assim como pela carência em temas de conexões com pesquisas que versem sobre o assunto.

Quem primeiro levantou essa ideia, segundo Barchi, foi Ana Gomes de Souza(2005), quando em sua dissertação apresentada à USP, chamou atenção para o fato de que os autores de livros didáticos não consultam as fontes primárias sobre o conteúdo, o que incorre em vários erros conceituais, por exemplo “jihad”, “hégira”, “corão”, conceituados muitas vezes de forma incorreta. Contudo, segundo Barchi (2014), essa carência, não está relacionada apenas à incúria dos autores de livros didáticos e editores, como observou Souza (2005), mas à própria estrutura da História.

O autor mostra que as representações sobre o Islã estão intimamente ligadas à própria forma de se organizar a história enquanto narrativa ocidental. É uma história que concebe a Europa como centro do mundo e seus acontecimentos como dignos de serem estudados e memorados. Para o autor, mesmo tendo havido uma mudança na configuração do ensino de História nos últimos tempos, com a introdução da História nacional, articulando acontecimentos mundiais com acontecimentos nacionais, a antiga ordem não foi subvertida, sendo a história eminentemente europeia a que organiza a narrativa global. Assim, para o autor, refém desta ordem narrativa, as representações sobre o Islã ainda são de um papel clássico “Grande civilização da Alta Idade Média que desde então lhe coube um papel de potência decadente e esquecida na Idade Moderna e “incógnita” no século XX” (Barchi, 2014, p.20). Ao vincular essa lentidão das representações sobre o Islã, Barchi, toca em um ponto interessante: a questão da estrutura narrativa sobre a qual foram organizados os acontecimentos históricos no Ocidente. Uma forma de organização, que, segundo Ferro (1983), é uma matriz, sobre a qual se organizou a História como fruto de séculos de expansão e dominação da Europa sobre o restante do Globo. Assim reconhece o autor “cada sociedade possui uma matriz sobre a qual sua história se assenta”, consideramos que a matriz história, sobre a qual se assenta a história ensinada no Brasil nos manuais trata-se de uma das dimensões da colonialidade, nos mesmos termos que coloca Quijano.

Em seu trabalho, o autor trata das imagens, mesmo que não sejam o foco, ou ângulo de abordagem do referido autor neste trabalho, ele já aponta para um possível problema a respeito do uso nessa escrita específica. Segundo Barchi as imagens “estão carregadas

de significados, sendo por vezes ilustrações e exemplos reafirmando os significados dos textos e, por outras, funcionam como contradiscursos subvertendo os significados dos textos” (Barchi, 2014, p.18-19). Barchi observa que dentro dessa forma de se conceber o Islã, a imagética nos livros analisados guarda alguns traços em comum; houve uma considerável recorrência de imagens que fizeram alusões “a multidões de fieis” “os minaretes” e a “Caaba” “No livro de 1997 traz ainda uma foto do “Pátio dos Leões” em Alhambra (Al-Andaluz)”. O autor observou ainda, que houve uma recorrência nas abordagens e nas temáticas. Essas imagens, segundo o autor, “reforça alguns estereótipos” correntes no imaginário a respeito desse mundo”. Por exemplo, fotografias que retratam mulheres muçulmanas em véu no sentido de opressão, quando se sabe que vários outros fatores influem no seu uso, o que incorre em estereótipos.

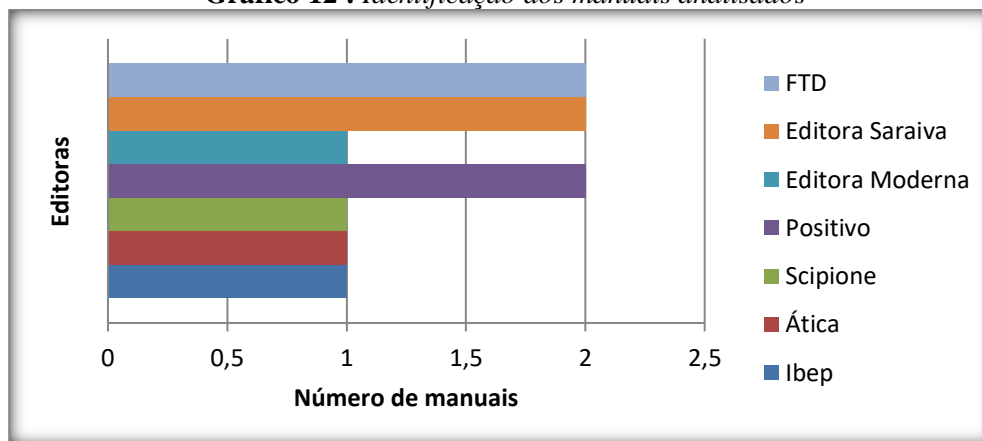
Segundo Bertolini, ao longo do tempo, constitui-se uma narrativa na literatura didática que começa com uma descrição geográfica sobre a Arábia. Ou seja, “há uma esforço em retratar a dureza na vida no deserto e o modo de vida árabe, principalmente o nomadismo e as caravanas comerciais” (Barchi, 2014, 74). Para o autor, a questão de apresentar a civilização islâmica sobreposta à árabe, vem da tradição na qual foi nesse lugar e partir desse povo que se originou o Islã. Assim “desconectou o Imperio Otomano da civilização islâmica, o que implicou a associação do Islã à Arábia e os árabes, sendo esquecida a Indonésia, que possui um maior número de adeptos, ao passo que são tratados como pertencentes a esse mundo o Irã e a Turquia. Essa atitude, ressalta o autor, releva uma omissão e interdição que assinala uma questão orientalista, ou seja, “ O Oriente é o Oriente, jamais será o Ocidente”, não sendo necessária fazer distinções mais precisas a respeito do lugar. “ O oriente é arcaico, teocrático, despótico, e caso se modernize, suas fronteiras poderão ser redefinidas”(Barchi).

### ***2.5 A problemática na literatura didática: aspectos gerais e específicos***

No que se refere aos manuais, o objeto de nossa análise é uma escrita concentrada, sobretudo, na região Sudeste do país, capitaneada, sobretudo, por São Paulo, lócus de editoras como FTD, Spicione, Moderna, Saraiva, Ibep e Ática, responsáveis por 80% dos manuais, seguido pelo Paraná, onde se localiza a Editora Positivo, responsável pelos 20% restantes. Portanto, é uma literatura de produção em massa que se irradia majoritariamente para as demais regiões da Federação a partir de um centro; neste caso, o Sudeste do Brasil.

Além disso, é uma literatura materializada, sobretudo, por três grandes grupos editoriais<sup>14</sup> existentes no país: Saraiva que responde por 20% dos manuais; FTD, por 20%; e Positivo, que também contabiliza 20% dos manuais, perfazendo em conjunto um quantitativo de 60%, conforme dados do Gráfico subsequente:

**Gráfico 12 : Identificação dos manuais analisados**



Fonte: Livros didáticos analisados (PNLD-2017)– Sistematização do autor.

Em linhas gerais, são obras com número de edições relativamente pequeno, a exemplo de Flávio Beirutti (2015) 1ª edição; Maria Aparecida Pontes<sup>15</sup> (2015) 1ª edição; Vanise Maria Ribeiro<sup>16</sup>(2015) 1ª edição; Marco César Pellegrini<sup>17</sup>(2015) 3ª edição e Maria Raquel Apolinário(2014) 4ª edição.

É, ainda, uma escrita que testemunha o preenchimento de um campo antes dominado por autores de reconhecida tradição na feitura de manuais, a exemplo de Gilberto Cotrim(2015) 1ª edição e Claudio Vicentino(2015) 1ª edição, por novos autores ligados às universidades, seja como egressos de cursos de pós-graduação, cujos trabalhos(

<sup>14</sup> Editoras como FTD, Ática, Scipione, Saraiva, Moderna, Ibep e Positivo constituem casas editoriais de reconhecida tradição na parceria com o MEC para a produção de manuais desde o início do PNLD(1985). À exceção da Editora FTD, conforme infere Cassiano (2017,p.88-89), as demais “pertenciam a empresas familiares que, a partir da década de 1990, passaram a fazer parte de grandes grupos empresariais”. Segundo a autora, editoras como Saraiva, Ática e Scipione são subsidiárias da Abril Educação, no caso da Editora Moderna pertence ao Grupo Santillana que, por sua vez, pertence ao grupo espanhol Prisa. Já a Editora FTD pertence ao Sistema de Educação Marista e a Editora Ibep ao Grupo Ibep. No que se refere a Editora Positivo, está é uma empresa de capital nacional, criada em 1972, que além de comercializar computadores, também comercializa três sistemas apostilados a saber: Sistema Positivo de Ensino, Sistema Aprende Brasil e Conquista Solução Educacional, lançado em 2014.

<sup>15</sup> Visando a fluência do texto, utilizaremos nesse trabalho, para nos referirmos à obra coletiva denominada *História* (2015), apenas a assinatura de Maria Aparecida Pontes, ainda que a obra carregue os nomes de outros autores com é o caso de Pedro Santiago e Célia Cerqueira. Mesmo considerando o manual didático uma obra, cuja feitura é resultado da interferência de vários agentes, consideramos o nome do autor, como forma de conferir concretude.

<sup>16</sup> Por convenção da escrita, adotar-se-á para a obra *Piatã-História* (2015), das autoras Vanise Maria Ribeiro e Carla Maria Junho Anastasia, a assinatura “escrita de Vanise Maria Ribeiro”.

<sup>17</sup> Por convenção da escrita, adotar-se-á para a obra *Vontade de Saber* (2015) apenas a assinatura de Marco Pellegrini, ainda que a obra carregue os nomes de outros autores, como Adriana Dias e Keila Grinberg.

dissertações/teses) trataram sobre livro didático, a exemplo de Boulos Júnior(2015) 3ª edição, ou por professores catedráticos, nesse caso representados pela escrita de Ronaldo Vainfas<sup>18</sup> (2015) 1ª edição.

No que tange ao contexto educacional são obras que se enquadram em um período histórico recente; dessa forma, estão situadas em sua completude na segunda década de 2.000 de nossa era, mas resultado de uma herança histórica de três décadas de lutas, avanços e recuos em torno da educação e do Ensino de História no Brasil. Logo, são obras signatárias de três momentos de nossa história educacional, marcada a princípio na década de 1980 pela criação e aprimoramento do PNLD (1985), pela Constituinte de 1988; na década de 1990 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (1996), pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (1997); na década de 2.000 pela: Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008 e pelo conjunto de normativas que disciplinaram suas feitura, dentre as quais podemos citar pela relevância, o Edital PNLD/2017, conforme é possível avistar no quadro abaixo:

**Quadro 5:** Identificação da base legislativa dos manuais de História - PNLD 2017

Legislação Educacional				PNLD	Legislação de apoio	Manuais
LDB	PCNs	Lei 10.639/2003	Lei 11.645/2008	2017	1-Portaria Ministerial nº 07 de 05/04/2007. 2-Decreto nº 7.084 de 27/01/2010. 3-Resolução/FNDE nº 42 de 28/08/2012. 4-Edital PNLD/2017	COTRIM, Gilberto. <i>Historiar 7º ano</i> . 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015./PONTES, Maria Aparecida. <i>Integralis História: 7º ano</i> . 1ª ed. São Paulo: IBEP, 2015./ RIBEIRO, Vanise Maria. <i>Piatã História: 7º ano</i> . Curitiba: Positivo, 2015./ PELLEGRINI, Marco César. <i>Vontade de saber história: 7º ano</i> . 3ª ed. São Paulo: FTD,2015./ AZEVEDO, Gislane. <i>Projeto Teláris – história ensino fundamental II</i> . 2ª ed. São Paulo: Ática, 2015./ VICENTINO, Cláudio. <i>Projeto Mosaico – história anos finais: 7º ano</i> . 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2015./ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. <i>História sociedade &amp; cidadania: 7º ano</i> . 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015./ BEIRUTTI, Flávio. <i>História para nosso tempo: 7º ano</i> . Curitiba: Positivo, 2015./ VAINFAS, Ronaldo (Et.al.). <i>História.doc</i> . 1ª ed. São Paulo Saraiva, 2015./APOLINÁRIO, Maria Aparecida.Projeto

**Fonte:** Manuais didáticos analisados (PNLD-2017)– Sistematização do autor.

Em relação ao público a qual se destina, são manuais produzidos para o 7º ano do Ensino Fundamental, e como tal, moldados, tendo em vista não somente atender aos conhecimentos disciplinares considerados válidos de serem ensinados nesse ano de escolarização, mas também atender as condições de aprendizagem que envolve essa faixa etária<sup>19</sup>.

No que se refere aos aspectos conjunturais mais amplos, entende-se ser uma literatura sobre a qual incidiram residualidades temporais advindas de três décadas de lutas, avanços e recuos em torno da educação e do ensino de História no Brasil, e como tal, necessitam, aqui, ser dimensionadas.

Na década de 1980, em plena redemocratização do país, a educação e o ensino de História passaram por significativas mudanças. A constatação da ineficácia do sistema educacional brasileiro aliada à universalização da instrução pública provocam importantes debates nos diferentes setores organizados da sociedade. O ensino de História antes calcado no historicismo rankiano e no dogmatismo estatal é duramente criticado quanto aos seus pressupostos e métodos de ensino baseado, sobretudo, em técnicas de memorização, no apreço à cronologia linear e nas galerias de heróis nacionais que em última instância representavam os interesses da elite nacional dominante preocupada com a identidade nacional. Na década de 1980, esse processo resulta segundo Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2011), “na elaboração de programas e novas propostas pedagógicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média” (FONSECA, 2011, p.59). Segundo Selva Guimarães Fonseca (2003) foram preocupações dessas primeiras propostas “mudar as práticas, o processo de ensino, o fazer pedagógico na sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se (desse) efetivamente por uma postura crítica ativa, aluno e professor na condição de sujeitos, contrastando com a condição de consumidores de informações, à qual estão submetidos”(FONSECA,1993,p.92). Duas propostas foram protagonistas nesse primeiro momento: a de São Paulo e a de Minas Gerais.

A partir da década de 1990, novas reformas curriculares são aprofundadas, com destaque para o MEC, que, no contexto da emergência da globalização e da adoção de políticas neoliberais, empreende reformas na educação e no currículo de dimensões

---

<sup>19</sup> Como produto cultural produzido na interface das leis do mercado e das legislações educacionais, o manual didático de história, além do conhecimento histórico difundido, deve atentar ainda para o aspecto pedagógico e de recepção que os alunos fazem dele.

nacionais a exemplo da LDB (1996) e dos PCNs (1997). Essas alterações no currículo, realizadas dentro de uma configuração mundial influenciada pelo mercado, foram marcadas pelo binômio educação/globalização, o qual se caracterizaria pela contradição. De um lado, reafirmava uma educação universal voltada para construção e utilização social do conhecimento; do outro, visava preparar os educandos para o manejo de informações cada vez mais complexas e atuações mais competitivas no mundo do trabalho.

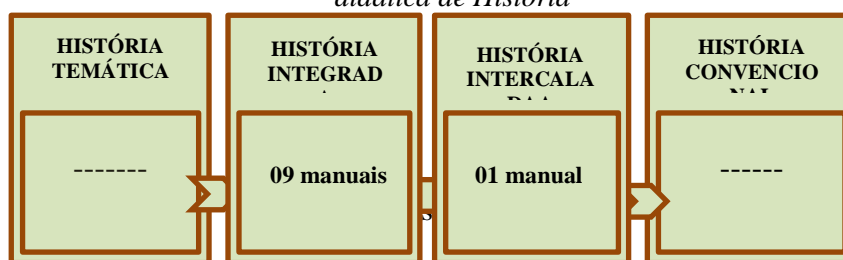
Essas propostas promovem algumas mudanças no ensino de História. Sobre os novos objetivos do ensino de História Circe Bittencourt (2003) destaca três: a formação política que se dá pelo deslocamento da ênfase do desenvolvimento da identidade e preparação do espírito patriótico e nacionalista para a preparação para a cidadania; 2) a formação intelectual que passa a ocorrer por “Intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um pensamento crítico, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente” entre outros (BITTENCOURT, 2003,p.122); 3) a formação humanística que diferentemente da formação enciclopédica no passado, estimulada por setores favorecidos, é pautada por “reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, mas que se fundamenta nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades”(BITTENCOURT, 2003,p. 123).

Na década de 2000, além da incorporação dessas mudanças nos programas de História, importantes conquistas de grupos historicamente subalternos da história brasileira são colocados em destaque com a criação da Lei Federal 10.639/2003 que, pela primeira vez na história do país, considerou pertinente discutir questões étnicas e raciais no âmbito escolar, ao tornar obrigatório o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira”. Anos mais tarde, esse reconhecimento se estenderia também às populações indígenas através da Lei Federal 11.645/ 2008, que alterou a Lei 10.639 e incluiu no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Além dessas mudanças, os primeiros anos da década de 2000, assistem ainda à alteração na estrutura do ensino brasileiro por meio da Lei 11.274/2006 que amplia para nove anos a duração do ensino fundamental, reafirmando as três etapas para o ensino básico. Essas transformações, tanto na legislação educacional, quanto nos programas curriculares influenciarão diretamente e indiretamente o ensino de História e, por seu turno, a produção de materiais didáticos.

Posto isso, considero importante mostrar como a literatura aqui em discussão foi sendo organizada e quais aspectos ela foi tomando ao longo da sua produção, não somente no que concerne a regras que disciplinam sua feitura, mas também em termos de opção e tendências que assumiu. Isso também é relevante para esse trabalho, que tem como foco o conteúdo, mas que entende que tanto o suporte quanto as regras são parte dele estruturante.

Quanto à organização do processo histórico, averigua ser uma literatura marcadamente inclinada a um modelo de concepção de História entre diferentes perspectivas curriculares existentes, conforme é possível observar no organograma subsequente:

**Fluxograma 1:** *Disposição curricular dos conteúdos na literatura didática de História*



**Fonte:** Manuais didáticos analisados (PNLD-2017) – Sistematização do autor.

Dos dez manuais, objetos de nossa análise, nove tomaram como opção organizar a História segundo o modelo de história integrada. A exceção de Cláudio Vicentino (2015), que apesar de ter optado pela construção de uma literatura calcada numa perspectiva intercalada da história, não deixa de representar um contraponto em termos de configuração da literatura didática.

Assim, trata-se de uma literatura marcadamente etapista, cronológica e linear e, portanto, organizada em sua totalidade como uma grande narrativa que se desenvolve passando pelos marcos históricos europeus; mas também uma literatura que incorpora alguns avanços, como a atenção conferida ao tempo sincrônico, privilegiando o tempo de outras civilizações como as sociedades pré-colombinas, civilização árabe e reinos africanos sem, no entanto, provocar rupturas no processo magro que tem a Europa como sujeito e que transcorre dentro de uma cronologia europeia que se concebe como universal. Percebe-se, dessa forma, ser uma literatura estritamente conservadora, no que se refere aos cânones historiográficos conforme já apontado em observações assinaladas por Marco Antônio Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010).

A análise acima permite, ainda, algumas observações: se por um lado, a estruturação da História antes calcada no tradicionalismo positivista da História convencional foi de



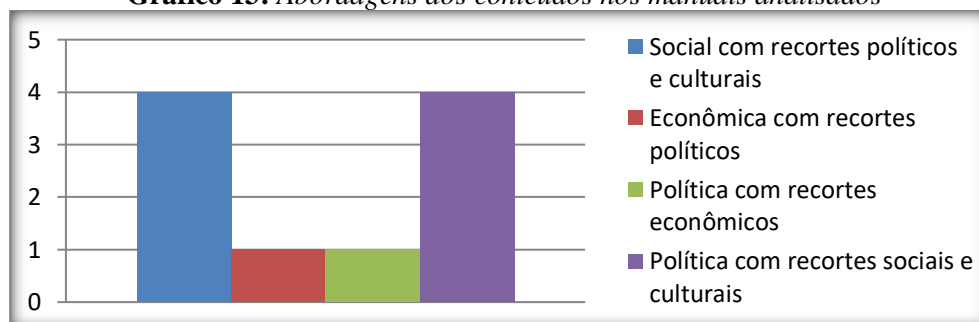
certa forma superada, o que se revela pela ausência de obras organizadas sob essa concepção nas coleções chanceladas no PNL D- 2017, por outro, é notória a ausência de uma História temática, proclamada desde a década de 1970 como contraponto a uma História pretensamente factual e presa aos cânones europeus. O que se revela pela hegemonia de duas formas de organização dos conteúdos, marcadamente subordinadas aos marcos históricos europeus.

Essa constatação evidencia que, apesar das críticas tecidas em torno dessa forma de se organizar a história, ainda é uma concepção muito presente na contemporaneidade. E o mérito em situá-la como dimensão da problemática e mostrar que essa malha que organiza a História cria uma forma específica não somente de contar a história da Europa, mas também de descrever outros processos não europeus. Como ela descreveria a história do mundo árabe e dos muçulmanos? De que forma, e apartir desse arranjo, uma história dos povos árabes e muçulmanos pode existir e ser contada pela historiografia ocidental?

No tocante à abordagem, trata-se de uma literatura marcada, sobretudo, por uma perspectiva política da História, porém perpassada por visões sociais, econômicas e culturais. Esse fato pode ser constatado por acontecimentos/eventos associados às instituições como Igreja, reinos, impérios, Estados que catalisam ou protagonizam processos históricos numa dimensão macro da História, seguido da presença de tópicos que mostram a organização social, a estrutura econômica, as resistências, o cotidiano e a cultura. Nos manuais para o 7º ano, objeto de nossa análise, é notória a atuação de reinos, da Igreja Católica e dos Estados Nações protagonizando vários eventos históricos dentro do sistema econômico e social, a princípio assentado no Feudalismo, que aos poucos cede passagem para a constituição do sistema mundo-moderno-colonial.

Uma História de certa forma administrativa, advinda de um núcleo duro já existente na disciplina, mas que, ao longo do tempo, foi sendo reformulado e revisado segundo as tendências historiográficas e as finalidades educativas e sociais mais gerais, conforme atenta Chervel (1990) e que pode ser constatado no Gráfico 13.

**Gráfico 13:** *Abordagens dos conteúdos nos manuais analisados*



**Fonte:** Manuais didáticos analisados (PNLD-2017)– Sistematização do autor.

Tão importante quanto situar as abordagens dos conteúdos na literatura em questão, é atentar para as suas vinculações teóricas. No geral, são coleções que dialogam com duas correntes historiográficas, basicamente: História Social e Nova História Cultural. Pode-se averiguar isso tanto na forma como cada literatura procura incorporar renovações do campo no núcleo duro, a exemplo da ênfase dada ao cotidiano, experiências de sujeitos historicamente subalternos quanto pela bibliografia que revela intelectuais de reconhecida tradição no que concerne a essas escolas como: Le Goff, Duby, Gizburg, Delumeau, Bakhtin, Burke e Hobsbawm, para citar somente os mais representativos.

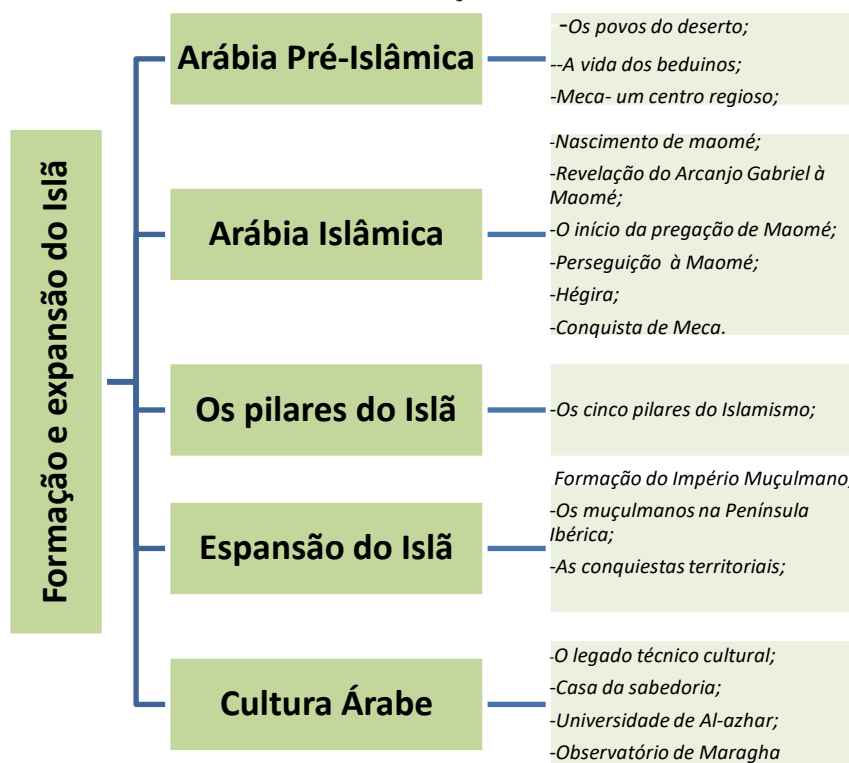
### Capítulo 3- **ENTRE IMAGINÁRIOS E A ICONOGRAFIA DIDÁTICA: *Narrativas e imagens alusivas ao mundo árabe e ao universo muçulmano na literatura didática***

Que representações acerca dos árabes, dos muçulmanos e do Oriente é possível identificar na literatura didática para o 7º ano do ensino fundamental? Como se configura seu acervo imagético? E mais, que relação é possível estabelecer entre imaginários de alunos acerca desse tema e a iconografia didática?

#### **3.1 Conteúdos disciplinares sobre os povos árabes e muçulmanos: dados preliminares das abordagens**

Do ponto de vista da abordagem, a formação e a expansão do Islã constitui não só o conteúdo sobre o qual gravita a história dos árabes e dos muçulmanos, mas também os discursos e representações sobre esses povos na literatura didática. O Fluxograma subsequente exemplifica minha observação:

**Fluxograma 2:** *Conteúdo sobre os árabes e muçulmanos na literatura didática de História*



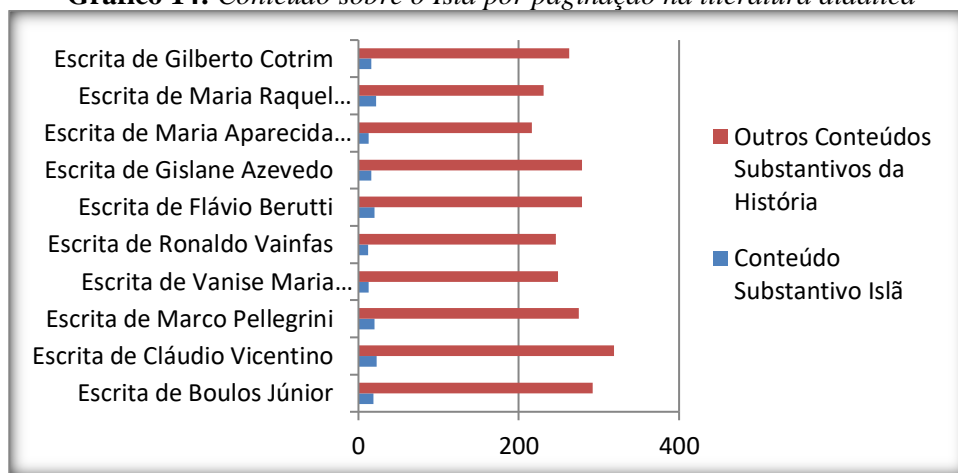
**Fonte:** Manuais didáticos analisados (PNLD-2017)– Sistematização do autor.

Qual é então, a importância desses dados para o presente estudo? Primeiramente, não apenas situar o lugar de onde parto, mas também mostrar que elementos se tornam relevantes numa discussão que se propõe a analisar, dentro da escrita ocidental, representações sobre os árabes e os muçulmanos na literatura didática.

Embora alusões a esses povos sejam feitas nos demais conteúdos da História, dos 10 manuais analisados<sup>20</sup>, todos consideram o Islã o processo histórico primordial, pelo qual a História dos árabes e dos muçulmanos foi inserida na História ocidental. Ou seja, é a partir da formação e expansão do Islã que imagens do Oriente Islâmico e dos árabes adquirem visibilidade na literatura oficial. Isso pode ser constatado não somente pela tradição que estabelece o Islã como conteúdo substantivo da História como mostra Bertolini (2011), mas também pela atenção conferida a esse conteúdo no conjunto da literatura em questão. Para ilustrar o que estamos asseverando, é pertinente atentar para o Gráfico abaixo sobre o número de paginação do conteúdo aqui aludido em relação aos demais conteúdos substantivos da História. Vejamos o gráfico subsequente<sup>21</sup>:

<sup>20</sup> Nesse estudo o termo manual faz referência ao livro didático.

<sup>21</sup> Para construção do gráfico, foram considerados apenas os capítulos e a bibliografia das obras.

**Gráfico 14:** Conteúdo sobre o Islã por paginação na literatura didática

Fonte: Manuais didáticos analisados (PNLD-2017)– Sistematização do autor.

Que informação é possível extrair a partir desses dados para esse estudo que interpela imagens do Oriente Islâmico, dos árabes e dos muçulmanos na literatura didática? Talvez não só, mais uma vez, constatar que o conteúdo é canônico, mas atentar para os diferentes tratamentos conferidos à temática nas coleções didáticas, ao tomarmos por base as particularidades de cada literatura. Por exemplo, enquanto 80% da escrita em questão dedicam um ou mais capítulos a esse conteúdo, como é o caso de Maria Raquel Apolinário/Moderna), que dedica uma unidade composta por três capítulos, 20% (Berutti/Positivo e Vicentino/Spicione) não chegam nem mesmo a conferir um capítulo à temática, contemplando em um só capítulo conteúdos referentes à “Civilização Árabe” e “Civilização Bizantina”. Essa inferência evidencia que na cota de 400 páginas que o Edital 2017/PNLD<sup>22</sup> estabelece como número máximo para o manual do aluno, de certa forma há liberdade editorial no que se refere ao tratamento dado aos conteúdos da História e, por seu turno, na forma como um conteúdo é representado. Aqui não estamos falando de novas abordagens, posto que toda a literatura segue o esquema de organização do conteúdo já apresentado (Gráfico 1), mas do interesse no tema, o que se revela na atenção conferida ao conteúdo.

A partir desses dados, é pertinente formular uma pergunta: o que se tem produzido a respeito do Islã quantitativamente e qualitativamente? Antes de responder a essa pergunta é pertinente considerar as observações de Gerdien Jonker (2008) sobre o modo como os

<sup>22</sup> Conforme o Edital de Convocação 02/2015 –CGPLI Para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2017 – Quadro 1 do subitem 4.1.15, o limite de número de páginas do livro do estudante, no componente curricular História é definido como sendo 400 páginas.

manuais de História da Alemanha têm historicamente abordado o Islã. Ainda que se trate de uma literatura inscrita em um contexto diferente da realidade brasileira, ambas são literaturas grafadas sob uma mesma matriz de organização dos acontecimentos históricos - dada a presença da colonialidade na nossa história. Para Jonker, a história do Islã tem uma abordagem contada por uma perspectiva religiosa. O autor, ao analisar livros didáticos alemães para o 7º ano, constatou que as fontes utilizadas para construir a narrativa sobre o Islã não foram retiradas de outras fontes, mas, do Alcorão. A história do Islã começa nas palavras de Jonker “com a tradução do Fatiha, o primeiro capítulo do Alcorão, seguido da biografia do Profeta Muhammad, uma explicação dos cinco pilares da fé e um tópico da expansão do Islã.”(JONKER, 2008,p.66-67). Essa organização da narrativa sobre o Islã, proveniente da experiência europeia, cristalizou-se e, atualmente, apresenta-se como conteúdo corrente na literatura didática. Essa forma de se organizar a história do Islã constitui aquilo que quantitativamente se tem produzido a respeito desses povos dentro da história do Islã, embora depois de sua veiculação tenha sido permeada por novos dados historiográficos.

A partir de uma análise das coleções dentro desse núcleo duro da disciplina, é possível perceber alguns novos temas que as editoras procuraram inserir, ao longo do avanço das discussões historiográficas e educacionais. Uma das inovações que é possível perceber é a veiculação da mulher no Islã, e a presença do muçulmano na Península Arábica.

**Quadro 6:** Aspectos quantitativos e qualitativos sobre o Islã

<i>Conteúdo</i>	<i>Aspectos quantitativos</i>	<i>Aspectos qualitativos</i>
<b><i>Surgimento e expansão do Islã</i></b>	-Arábia Pré-Islâmica; -Os fundamentos do Islã; -Expansão do Islã; -O legado cultural;	-O mundo Islâmico na atualidade; -O papel da mulher; -A presença muçulmana na Península Ibérica; -As relações cotidianas;

**Fonte:** Manuais didáticos analisados (PNLD-2017)– Sistematização do autor

No que se refere à mulher enquanto tema, essa questão pode ser pensada em relação à vitória dos movimentos feministas, a renovação historiográfica e as políticas públicas de inclusão, as quais reverberam na literatura didática enquanto produto cultural direcionado ao ensino e de alcance nacional. Essa questão além de permear a legislação educacional

vigente, também é notória nos editais do PNLD, a exemplo do Edital PNLD/2017<sup>23</sup>, que de forma explícita chama atenção dos autores/editores participantes para as questões de gênero, em especial a presença da mulher na História.

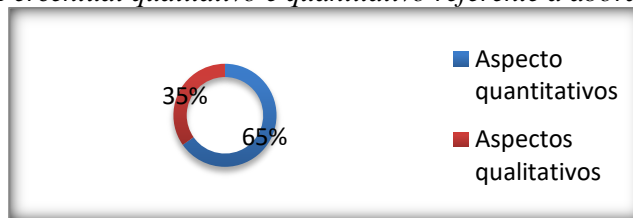
Quanto à presença muçulmana na Península Ibérica, tais abordagens têm por objetivo demonstrar que os muçulmanos não constituíram apenas o “Outro” para a Europa, mas também foram partícipes na sua formação. Parte desse entendimento é resultado, sobretudo, de renovação historiográfica, que tem chamado atenção para os silêncios da presença muçulmana na história europeia. Na verdade, a historiografia contemporânea tem demonstrado que esses povos tiveram grande participação na formação da Europa. Entre os autores que encaminham essa discussão está Goody(2008). Para esse autor, o período em que a Europa experimentou a Idade Média foi também o período em que a civilização árabe e posteriormente muçulmana encontrou seu esplendor. O autor mostra que muitas das invenções que séculos mais tarde serão decisivas para a entrada na Idade Moderna, foram provenientes da Ásia e intermediadas pelos árabes e muçulmanos.

Na mesma linha, a pesquisa de Maria Aparecida Avelino (2017), intitulada *As abordagens da História Ibérica nos Livros Didáticos da Educação Básica*, oferece importante informações sobre a participação dos muçulmanos na Europa. A autora mostra o quanto foi significativa a presença dos muçulmanos na Península Ibérica, região na qual se encontra Portugal e Espanha.

De que forma esses aspectos se apresentam na literatura em questão? Uma análise no Gráfico subsequente é elucidativa no que tange ao propósito mencionado:

---

<sup>23</sup> Visando uma educação voltada para a construção da cidadania e alinhada à legislação educacional, o Edital PNLD/2017 insere como princípios e critérios para avaliação das obras didáticas algumas observações que os autores/editores participantes do edital devem observar durante a produção de didáticos, entre elas o respeito à mulher e a questão de gênero, como é possível observar: 1) “promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social”; 2) “abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia”; 3) “proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher”(…). In: Edital de Convocação 02/2015 –CGPLI Para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2017, p. 40.

**Gráfico 15:** Percentual qualitativo e quantitativo referente à abordagem temática

**Fonte:** Manuais didáticos analisados (PNLD-2017)– Sistematização do autor

Ainda que as abordagens nos manuais em evidência contemplem novos temas como a “condição da mulher no Islã”<sup>24</sup>, presente nos manuais de Maria Raquel Apolinário(2014) e Vanise Maria Ribeiro (2015); “O mundo islâmico na atualidade”<sup>25</sup> no manual de Vanise Maria Ribeiro (2015); “Os turcos otomanos”<sup>26</sup>, nos manuais de Gislane Azevedo (2015) e Maria Raquel Apolinário (2014); “Os muçulmanos na Península Ibérica”<sup>27</sup> nos manuais de Marco Pellegrini(2015), Cláudio Vicentino(2015), Maria Raquel Apolinário(2014) e Ronaldo Vainfas(2015), são temas que dizem respeito apenas a 35% das abordagens. Isto é, são temas excepcionais e, como já foi asseverado anteriormente, constituem aspectos qualitativos na literatura didática. Em outras palavras, dizem respeito a temas inseridos não de forma sistemática, mas pontual, ao contrário das demais temáticas que, pela recorrência no conjunto da literatura em questão, constituem recortes temáticos já consagrados na historiografia. Esses aspectos constituem 65% das abordagens e dizem respeito ao cerne do conteúdo. E é para esse aspecto que direcionamos nossa análise.

Mas sobre o que versam essas abordagens de certa forma hegemônicas no conjunto da escrita investigada?

Sinteticamente falando, trata-se de aspectos que dentro do conteúdo principal- nesse caso o Islã- desempenham função estruturante. Ou seja, são temas cronologicamente organizados e diacronicamente referenciados que, vinculados diretamente ao Islã enquanto processo histórico primordial, conferem a ele inteligibilidade. Trata-se, pois, de recortes

<sup>24</sup>“A mulher no Islã” In: APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2014, p.54. “O papel da mulher” In: RIBEIRO, Vanise Maria; ANASTASIA; Carla Maria Junho. *Piatã: História- 7º ano*. Curitiba: Positivo, 2015, p. 55.

<sup>25</sup> “O mundo islâmico na atualidade” In: RIBEIRO, Vanise Maria; ANASTASIA; Carla Maria Junho. *Piatã: História- 7º ano*. Curitiba: Positivo, 2015, p.52-53.

<sup>26</sup>“Os turcosotomanos” In: AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. *Projeto Teláris: História*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2015, p.25. “A expansão turco-otomana” In: APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2014, p.49.

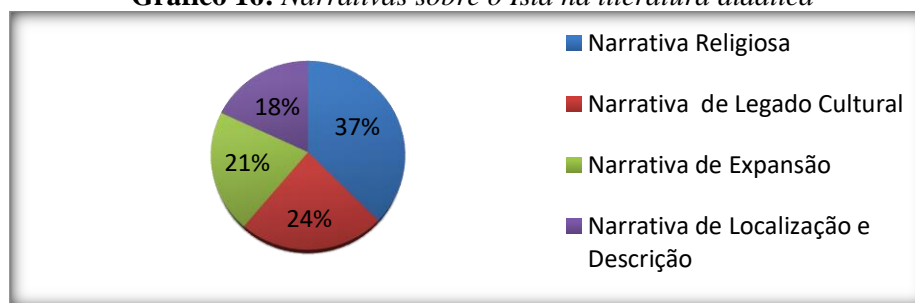
<sup>27</sup> “A presença muçulmana na Península Ibérica” In: PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *Vontade de saber História: 7º ano*. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015, p.86-87. “Os muçulmanos na Península Ibérica” In: VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico: História*. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2015, p.81. “Cá entre nós” In: VAINFAS, Ronaldo [et.al]. *História.doc: 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015, p.30. “O islã na Península Ibérica” In: APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2014, p. 49.

temáticos sequencializados e enviesados que embora privilegiem algum assunto específico, caminham no sentido de conferir compreensão em relação à totalidade do conteúdo principal: 1) a Península Arábica na Antiguidade, 2) Maomé e o islamismo, 3) a consolidação do islamismo, 4) os fundamentos do islamismo, 5) as conquistas territoriais e 6) a produção cultural árabe-muçulmana, constituem nesse sentido, exemplos dos principais recortes canônicos presentes nessa literatura.

Esses conteúdos se filiam a quatro narrativas, isto é, a quatro processos de construção de inteligibilidade do Islã, quais sejam: A Arábia Pré-Islâmica, a Arábia Islâmica, Expansão do Islã e o Legado Cultural.

Mas como essas narrativas se apresentam nos manuais e como se distribuem no corpo textual? Reportar-se mais uma vez a um Gráfico, considero um exercício de destacada relevância para a construção de entendimentos:

**Gráfico 16:** *Narrativas sobre o Islã na literatura didática*



**Fonte:** Manuais analisados (Sistematização do Autor) – 02/08/2017

Como se percebe, estamos diante de quatro narrativas que, mesmo versando sobre assuntos específicos, não deixam de agregar compreensão sobre o processo histórico genericamente conhecido como “o nascimento e expansão do Islã”. Como já foi mencionado anteriormente, tratam-se de recortes temáticos que, longe de serem desconexos, desempenham função de interface no intercurso da construção cognitiva do conhecimento histórico. Em termos de abrangência, é notório o predomínio da narrativa religiosa, que responde por 37% do corpo textual contra apenas 24% concernente à produção cultural desses povos, que no âmbito do processo de narrativização da História, ocupa o segundo lugar. Estamos, pois, diante de uma narrativa numericamente e em termos de abordagens inclinada à construção histórica calcada na dimensão religiosa. Esta dedução se torna ainda mais expressiva se tomarmos em conjunto os três processos de narrativização que conferem concretude ao processo de criação e expansão do Islã; se assim procedêssemos, chegaríamos ao percentual de 76%. Considerando a adição ou não das



narrativas, estamos, pois, diante de uma escrita da história permeada por uma aura religiosa, onde interpelar sujeitos, cenários, fatos/acontecimentos nela referenciados é considerar, antes de tudo, a pertinência que tais elementos adquirem na tessitura desse processo.

Mas voltemos ao gráfico acima e demarquemos a articulação que tais narrativas desempenham junto ao processo histórico angular que lhes confere existência. De uma forma geral essas quatro narrativas se espriam pelo corpo textual, com duas funções específicas em termos de cognição e enunciação. No que se refere à cognição, verifica-se a centralização da narrativa religiosa amparada por outras duas, assim pode observar, que gravitando na órbita desta de caráter nuclear, caminham no sentido de oferecer subsídios para entendimentos sobre o Islã. Essas duas narrativas são aquelas que se convencionou chamar de “localização e descrição”<sup>28</sup> e “de expansão”. Tais construções escriturárias, ao tornar possível esse nexos estabelecido entre o recuo e o avanço, conferem um caráter processual ao Islã enquanto acontecimento histórico. Sendo assim, se a narrativização de localização e descrição tem por missão situar geograficamente o lugar e descrever o contexto que antecede o Islã, a de expansão vem no sentido de romper o espaço de gestação do Islã e assinalar o rompimento de suas fronteiras, geograficamente falando.

No que diz respeito à enunciação duas dimensões interpretativas sobre o processo mencionado chamam atenção: aquela que diz respeito à ideia de que o processo histórico em evidência resultou na expansão do Islã- e que constitui a maior parte do teor discussivo- e aquela que enfatiza que, com a expansão muçulmana, houve também a expansão da produção cultural. Interpretação que, de certa forma, vem no sentido de equacionar a compreensão sobre o conteúdo historicamente erigido pelo viés religioso.

Mas qual é o teor dessas narrativas? Que aspectos elas procuram evidenciar? Que representações a respeito dos árabes e dos muçulmanos são concebidas dentro dessas narrativas? Para responder a essas perguntas considero importante atentar para o Quadro abaixo

**Quadro 7:** *Personagens históricos árabes e muçulmanos dentro da literatura didática*

NARRATIVA	PERSONAGEM	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	PARTICIPAÇÃO	IDENTIDADES
-----------	------------	-----------------------	--------------	-------------

<sup>28</sup> Essa denominação sobre a narrativa foi proposta por Bertolini(2011).

<i>Narrativa de Localização e Descrição</i>	Beduínos	4	Primeiros habitantes da Península Arábica	Nômades/ agricultores/pastores /mercadores/politeístas
	Sheiks	3	Líderes de tribos dos primeiros habitantes da Arábia	Indivíduos mais velhos e sábios
<i>Narrativa Religiosa</i>	Maomé	21	Fundador do Islamismo	Comerciante/ profeta/monoteísta
	Cadija	1	Esposa de Maomé	Viúva/rica
	Coraixitas	3	Beneficiário do intenso comércio em Meca	Comerciantes
<i>Narrativa de Expansão</i>	Muçulmanos	2	Seguidores do islamismo	Fiéis/guerreiros/ defensores/conquistadores
	Califa	8	Sucessores de Maomé	Conquistadores
<i>Narrativa de Legado Cultural</i>	Árabes e muçulmanos	5	Contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento	Astrônomos/cirurgiões/químicos /arquitetos/cartógrafos/matemáticos/médicos/astrólogos/escritores/ artesãos

**Fonte:** Manuais analisados (Sistematização do Autor) – 02/08/2017

A análise do quadro permite inferir algumas observações como ponto de partida. Por exemplo: a) em termos de representações dos árabes e dos muçulmanos, a narrativa religiosa praticamente as oblitera ao conferir visibilidade à figura de Maomé, que aparece como sujeito histórico dominante; b) quando é possível identificar representações sobre esses povos, só é possível dentro na “narrativa de localização e descrição” ou de “legado cultural”; c) esses sujeitos têm suas identidades construídas tanto pelo lugar que habitam quanto pelos atributos que os tornaram notáveis no Ocidente, como é o caso de serem identificados pelo nomadismo, pastoreio e o comércio.

Tão importante quanto às narrativas propriamente ditas, que constroem interpretações sobre o universo árabe e o mundo muçulmano dentro do processo de criação e expansão do Islã, é atentar para o repertório de imagens que figuram nos manuais- objeto de nosso estudo- e que constitui um aporte importante da problemática que interpela imagens dos árabes e dos muçulmanos na literatura didática para o 7º ano do ensino fundamental.

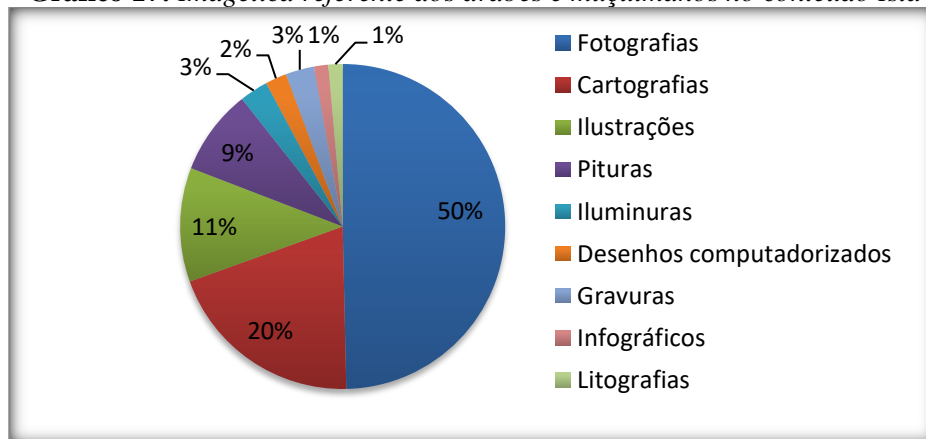
A partir de um inventário incidente sobre o aspecto visual dos manuais em questão foi possível chegar ao número de 140 imagens alusivas ao universo árabe e ao mundo muçulmano referentes em grande parte ao *modus vivendis* desses povos.

Os manuais analisados contemplaram -à maneira de cada editora de se produzir didáticos a elas associados- imagens visuais. Os menos significativos em termo de

imagética foram aqueles ligados à editora Positivo, a exemplo de Flávio Berutti (2015), apresentou apenas um total de cinco imagens em seu acervo, sendo três referentes a cartografias, o que se explica pela supressão da temática aqui aludida na escrita do autor, que disputa em um só capítulo espaço com outros dois conteúdos, neste caso específico, o Império Bizantino e o Reino Franco. Nos demais casos, há um conjunto de imagens que se estende por todo o corpo textual- e que como já foi observado por Conceição (2015) em pesquisa com iconografias em livros didáticos, guarda múltiplos usos.

Mas como esses registros visuais se apresentam?

**Gráfico 17:** *Imagética referente aos árabes e muçulmanos no conteúdo Islã*



**Fonte:** Manuais didáticos analisados (PNLD-2017)– Sistematização do autor.

Em tese, são imagens de diferentes origens, espaços de produção e temporalidades e que, ao serem distribuídas ao longo da literatura didática de História, desempenham múltiplos papéis: como referências de localização, como apêndice textual para confirmar dados, como instrumento reflexivo no aspecto introdutório do tema ou como fontes em exercícios docimológicos. Em geral, são fotografias, cartografias, ilustrações, pinturas, iluminuras, desenhos computadorizados, gravuras, infográficos e litografias, para citar as mais recorrentes.

Quanto às temáticas às quais essas imagens fazem referência, destacam-se pelo significativo número de ocorrências, representações sobre o deserto e sobre cenas religiosas. Das imagens mais recorrentes, assim pude perceber, estão representações do camaleiro que percorre o deserto em caravanas e imagens referentes à peregrinação à cidade de Meca.

Pela importância que tais imagens adquirem no conjunto da literatura em questão, considero importante pontuar alguns aspectos a elas inerentes tanto em relação ao que informam e nelas então implícitos, quanto em relação aos seus usos:

- 1) Primeiramente, sobretudo, são imagens, fotográficas que dizem respeito tanto à vida no deserto quanto à vida religiosa. Dentre essa imagética, as mais significativas estão figuras do nômade/cameleiro ambulante e da peregrinação à cidade de Meca, conforme exemplificadas pelas Figuras 37 e 38:

**Figura 37:** *Imagética referente ao cameleiro na literatura didática*



**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania – 7º ano*. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015, p.47

**Figura 38:** *Caaba- Meca*



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio. *Projeto Mosaico – história anos finais: 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2015, p.78

- 2) São imagens que subsidiam recortes temáticos específicos como a “Arábia antes de Maomé”, “a vida na Arábia”, “A Península Árabe”, “modos de viver”, o “Islamismo”, “os cinco pilares do Islã” e “Maomé e a unificação árabe”.
- 3) São imagens que sedimentam imaginários sobre esse mundo, ora apresentado como inóspito e estático temporalmente, ora como um lugar superpopuloso constituído por uma massa amorfa e anônima estritamente religiosa.

### ***3.2 Performando o Oriente: Pensando aspectos das identidades culturais dos árabes e dos muçulmanos no Ensino de História***

*As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens. Sem diminuir o número de gravuras que existiam no texto, compusemos novas séries delas correspondendo a uma série para cada livro. Cada série é acompanhada de questões que os alunos responderão por escrito, após terem olhado o desenho e feito uma pequena reflexão sobre ele. É o que denominamos de revisão pelas imagens e acreditamos que esse trabalho possa desenvolver a inteligência das crianças ao mesmo tempo que sua memória ( Lavissee apud. Bittencourt,2013,p. 75).*

Assim era como Ernest Lavissee, professor de História e também autor de várias obras didáticas na França, pensava a imagem no ensino de História. Embora o pensamento do autor esteja limitado contextualmente, não impede que seja dimensionado para novas fronteiras espaço-temporais e que se pense no papel que a imagem enquanto elemento presente na História desempenhou e vem desempenhando junto à produção de uma literatura oficial destinada às massas no Ocidente.

“Ver as cenas históricas” e “forçar os alunos a fixarem as imagens” têm sido ao longo do tempo uma das modalidades estratégicas do ensino de História não só na França, mas em largos espaços do mundo ocidental, onde se instaurou a epistemologia de caráter provincial, mas de pretensões universalistas fincada na Europa. Basta lembrar o caso do Brasil, que ao proclamar a História como matéria de pleno direito no século XIX, já a concebia enquanto disciplina eminentemente decorativa, pautada no método mnemônico e destinada a marcar nos corações e mentes da infância e da juventude o espírito patriótico e a crença na civilização.

O que, só cresceria em importância nos séculos seguintes, mesmo depois da substituição do método mnemônico pelo método intuitivo, como mostra Jonathas Serrano, quando diante do surgimento de novos instrumentos didáticos nas primeiras décadas do século XX, como o cinematógrafo, celebrava o fato dos alunos brasileiros poderem finalmente aprender história “pelos olhos e não mais enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções” (SERRANO, apud BITTENCOURT, 2013, p.69).

Entretanto, se é pertinente ressaltar que essa finalidade de ensino já foi há algum tempo superada, ou pelo menos em parte em vários estabelecimentos de ensino no país e que a imagem atualmente cumpre novos papéis bem mais plausíveis que aqueles de outrora nos manuais didáticos de História, é oportuno também destacar a permanência daquilo que lhe é intrínseco: os múltiplos usos e significados que ela, enquanto componente do texto, adquire na literatura didática. Pois como lembra Ulpiano de Meneses (2003, p.29), a “imagem não é descartável, ela está sempre se reciclando, se ressemantizando e produzindo diversos efeitos”.

A partir dessas questões, gostaria de sublinhar dois pontos que considero imprescindíveis para a compreensão da imagem enquanto elemento textual e que como tal, adquire uma dimensão central em nosso estudo. As noções de “historicidade” e de “deslocamento”. Toda imagem possui uma origem, isto é, foi criada e moldada dentro de determinadas circunstâncias sócio-históricas e práticas culturais que lhe conferem uma certa carga de significado. Contudo, pode ainda transcender sua dimensão temporal e até mesmo subverter o seu sentido inicial, participando assim, da construção de novas e diferentes inteligibilidades.

A propósito dessas duas noções: “historicidade” e “deslocamento”, gostaria de discuti-las a partir de dois estudos brasileiros desenvolvidos entre o final do século XX e início do século XXI, que tomaram como problemática investigativa a imagem nos manuais didáticos de História: o primeiro, como intitulado “Livros didáticos: entre textos e imagens”, de autoria da historiadora Circe Bittencourt, resultado de sua tese de doutorado apresentada em 1993, mas publicado como parte do livro “Saber histórico na sala de aula”(2013); o segundo a tese de doutorado de Maria Telvira da Conceição, “Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História – Entre Brasil e Moçambique 1950-1995”, já discutido no capítulo anterior.

Esses dois trabalhos, do ponto de vista explicativo, conseguem, de certa forma, discorrer não somente sobre os principais problemas envolvendo a imagem histórica em livros didáticos, como também mostram como a pesquisa sobre iconografia foi se delineando no país.

O trabalho de Circe Bittencourt (1993) é significativo desse ponto de vista. Ele não só assinala o adensamento de pesquisas com livros didáticos no Brasil, como também chama atenção para problemas envolvendo a iconografia didática que nos anos posteriores serão tomados como objetos de pesquisa e discutidos por diferentes pesquisadores a

exemplo de Silva e Grupioni (1998), Beloni (2005), Gobi (2006), Boulos Junior(2008) e Conceição(2015).

Circe Bittencourt faz um percurso sobre a utilização da imagem em materiais didáticos desde a instituição da História como disciplina até a atualidade, quando finaliza sua pesquisa. E suas observações são importantes por vários motivos. Primeiramente porque a referida autora identifica uma conexão nos primeiros manuais de História adotados no Brasil com casas editoriais francesas. Para a autora até 1930, data em que se inaugura um parque editorial no Brasil, as ilustrações históricas provinham praticamente de reproduções de compêndios franceses de História Universal. Essa situação se altera com a profissionalização da produção de livros didáticos no país; contudo, a dependência da indústria editorial brasileira em relação à França se manteve em vários pontos, como a permanência de algumas imagens de origem francesa, sobretudo aquelas utilizadas para subsidiar conteúdos como: as civilizações antigas e o período feudal, geralmente advindas, segundo a referida autora, de “reproduções do acervo de Louvre”(BITTENCOURT, 2013, p.77).

Nesse estudo, Bittencourt, mostra ainda como certas imagens participaram da construção de uma memória histórica escolar ao longo do tempo. Segundo a autora, diante da impossibilidade de importar imagens europeias para subsidiar uma história de cunho nacional, foi sendo constituído um acervo de ilustrações próprio sobre o passado da nação. Esse acervo pautou-se inicialmente pela reprodução de quadros históricos do século XIX. Entre as ilustrações, às quais a autora se refere pelo seu poder de penetração não somente em antigos manuais, mas também em recentes, destacam-se: “O Sete de setembro de 1822” de Pedro Américo e “A Primeira Missa no Brasil” de Victor Meirelles de Lima. A propósito dessas duas pinturas, elas se deslocam da sua própria temporalidade, nesse caso, um tempo posterior ao acontecimento para figurarem como a própria imagem ocular do acontecimento.

Bittencourt, ao longo de seu trabalho, cita outros exemplos daquilo que poderíamos denominar de fuga da temporalidade original da imagem. A autora mostra que com o predomínio de uma história política no ensino de História, também se constituiu uma galeria de “personagens da vida administrativa do país”. Esses personagens cristalizaram-se dentro de determinados espaços temáticos da história nacional e ainda hoje são lembrados como personagens de determinados fatos históricos, como Pedro Álvares Cabral durante o Descobrimento, Tomé de Souza na fase administrativa e D. Pedro I durante a Independência. A propósito desse último personagem, sua imagem jovial quando

comparada à imagem idosa de D Pedro II, seu filho, cria visualmente certa dúvida entre os alunos sobre quem é o pai e quem é o filho.

Sobre a imagem de outros personagens na História do Brasil, que não aqueles da vida administrativa do país, a autora faz um diagnóstico: foram esquecidos e quando lembrados apareciam de forma estereotipada, a exemplo dos indígenas que foram sistematicamente representados nas primeiras obras didáticas “como selvagens” e dentro de cenas “predominantemente de guerra e rituais antropofágicos” (BITTENCOURT, 2013, p.82).

Maria Telvira Conceição (2015), ao estudar o negro africano e seus descendentes na iconografia didática no Brasil, também chegou a um resultado parecido. Para a autora, nos manuais referentes à segunda metade do século XX, predominou nas obras didáticas de História um acervo imagético que capturava o negro apenas na sua presença física, “porém desconectado de sua existência cultural”(CONCEIÇÃO, 2015, p. 89). Esse acervo se reportava majoritariamente a visões de viajantes estrangeiros, em especial Debret e Rugendas, e conectavam o negro na História apenas a situações que lembravam castigos físicos ou trabalho.

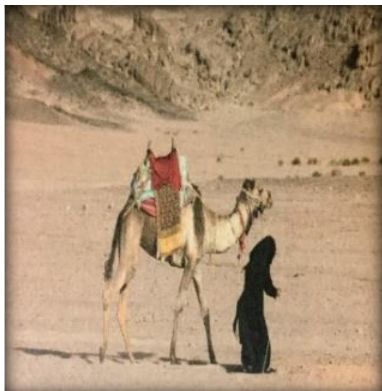
Essas duas pesquisas apontam assim, para as primeiras preocupações acadêmicas i sobre a imagem, assim como mostram os diferentes sentidos que a imagem pode adquirir dentro da literatura didática. Mas como se apresenta o acervo imagético alusivo aos árabes e aos muçulmanos em manuais para o 7º ano? O que elas representam? Além disso, como essas imagens participam da compreensão textual e da construção de novas e diferentes inteligibilidades?

Como foi possível perceber no capítulo anterior, as imagens alusivas aos árabes e muçulmanos se inserem dentro de quatro narrativas que, tomadas conjuntamente visam conferir inteligibilidade à criação e expansão do Islã. São imagens construídas sobre diferentes suportes visuais que, majoritariamente, remetem a cenas que lembram o deserto e momentos religiosos. Das mais significativas, como pude observar do ponto de vista quantitativo e pelo imaginário que sedimentam, estão fotografias e pinturas que representam o beduíno/cameleiro ambulante, assim como a arquitetura religiosa e momentos de peregrinação à Cidade de Meca. No que concerne a representações que fazem referência ao deserto, as imagens abaixo são significativas desse ponto de vista:

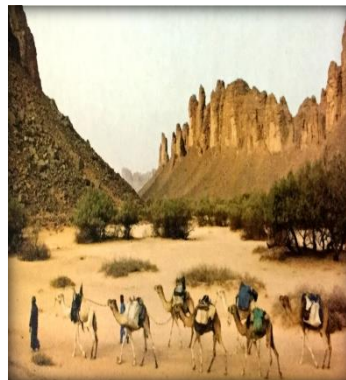
**Figura 40:** *Beduína no Deserto Ocidental, Egito, 2014*

**Figura 39:** *Árabes deslocam-se pelo deserto em caravanas, 2009*





**Fonte:** VICENTINO, Cláudio. *Projeto Mosaico – história anos finais: 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2015, p.75.



**Fonte:** COTRIM, Gilberto. *Historiar 7º ano*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 48

**Figura 41:** *Mercadores se preparam para uma viagem, século XIII*



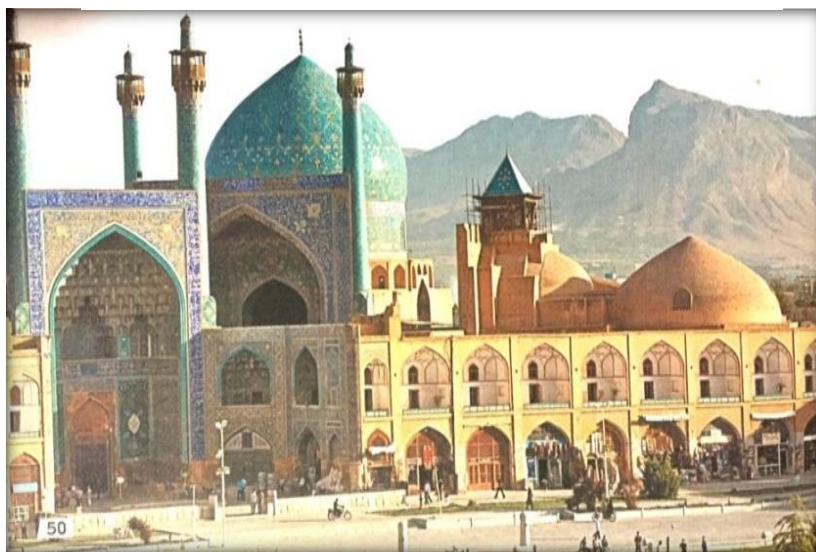
**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania: 7º ano*. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015, p.47

Primeiramente, é importante destacar que essas iconografias subsidiam os mesmos recortes temáticos como: “A civilização Árabe”, na abordagem de Vicentino (Figura 40); “A Arábia”, na abordagem de Cotrim (Figura 39) e “A Península Arábica”, na abordagem de Boulos Júnior (Figura 41). Majoritariamente, trata-se também, de fotografias, ou seja, de registros visuais contemporâneo, cujo sentido original é deslocado para outra temporalidade, o que as torna problemáticas do ponto de vista de seus usos, assim como pelos imaginários que sedimentam. Um exemplo desses usos, atemporais que exemplificam essa problemática pode ser visto a partir das Figuras 39 e 40, que ilustram os manuais de Vicentino e Cotrim: são imagens que se inserem no texto sem contextualização, apenas para reforçar através do olhar como era a vida dos primeiros habitantes da Arábia, o que subverte esse sentido original e participa de um pensamento

segundo o qual a vida na Arábia não mudou, permanece a mesma no tempo presente. Nesse sentido, o território ainda permanece estático, semelhante às paisagens romanescas concebidas pelos orientalistas a respeito desse lugar.

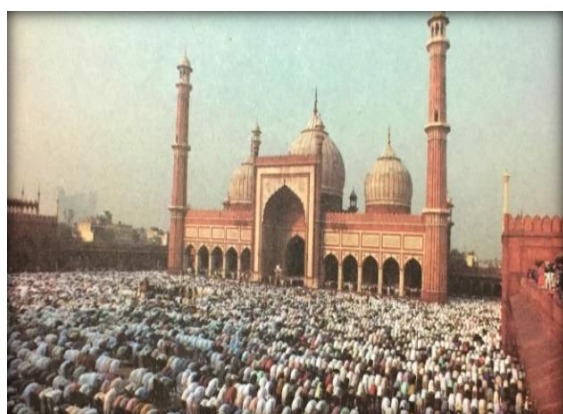
No que concerne a cenas religiosas, é possível perceber os usos e os diferentes sentidos que elas adquirem, de modo semelhante às anteriores, porém acrescidas de novos dados interpretativos: são fotografias que procuram retratar exclusivamente momentos da vida religiosa, remetendo sempre a multidões. E estruturam-se em torno de ícones, majoritariamente associados à arquitetura, a exemplo de mesquitas com minaretes, cúpulas, arcos em formato de ferraduras e arabescos. As imagens ( Figuras 42, 43 e 44) são significativas desse ponto de vista:

**Figura 42:** *Fachada da Mesquita de Shah, Isfahan, Irã*



**Fonte:** APOLINÁRIO, Maria Aparecida. Projeto Araribá. 4ª ed.. São Paulo: Moderna, 2014, p. 50.

**Figura 43:** *Muçulmanos fazem oração durante o festival de Eid al-Adha, Nova Delhi, Índia*



**Fonte:** PELLEGRINI, Marco César. *Vontade de saber história: 7º ano.* 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015, p.91.

**Figura 44:** *Milhares de fiéis oram ao redor da Caaba, 2011*



**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania: 7º ano.* 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015,p.50.

Essas imagens são emblemáticas não somente pela recorrência na literatura analisada, mas pelos significados que adquirem tanto no texto quanto no visual e, por essa razão, é importante serem analisadas aqui. Em linhas gerais, são imagens fotográficas que subsidiam diferentes recortes temáticos, a saber: “A importância do comércio no Império Muçulmano”, na abordagem de Apolinário (Figura 42); “Princípios do Islamismo – os cinco pilares”, na abordagem de Pellegrini (Figura 43) e “O Islamismo”, na abordagem de Boulos (Figura 44).

São, ainda, imagens que não se unem apenas ao texto principal, mas que se deslocam e participam de novas visualidades que fogem do seu sentido principal; nesse caso, quando seu uso se torna apenas ilustrativo, desconectado do texto; por exemplo, na abordagem de Pellegrini, quando o autor traz uma imagem do Festival de Eid al-Adha retratando uma multidão envolta de uma grande mesquita apenas para ilustrar um momento religioso. A imagem traz uma mesquita semelhante às construções que caracterizam a Arábia no imaginário social; contudo, trata-se de uma imagem situada na Índia, que sem problematização, é deslocado seu sentido para a Arábia, local onde a narrativa se desenvolve. Um sentido que pode ser compreendido pelo fenômeno do orientalismo, proposto por Said (2007), quando diz que não é preciso fazer uma distinção precisa e criteriosa de um lugar onde já se pressupõe que seja, em tese, oriental.

A partir daqui, considero importante fazer a pergunta que norteou nosso terceiro objetivo investigativo: as imagens alusivas aos árabes e muçulmanos presentes na literatura didática reforçam imagens tácitas construídas pelos alunos a respeito desse mundo, ou oferecem uma nova chave de leitura para interpretá-las?

Para responder esse questionamento, gostaria de retomar as inferências as quais foram possíveis pautar a partir das interpretações dos alunos a respeito desse tema (Capítulo 1). Em linhas gerais, as representações realizadas pelos alunos sobre essa questão giraram em torno de três representações: 1) que consideram o Oriente um lugar distante e estranho; 2) que conceberam os árabes como oriundos dos desertos e inclinados à violência; e 3) que aquelas que representaram os muçulmanos como religiosos e também propensos à violência. Isso nos leva a questionar não somente a imagem enquanto suporte visual, mas ainda as posições que elas criam para essas populações; isto é, interpelar suas identidades.

No empreendimento dessa consecução, gostaria de tomar duas noções que, quando consideradas em conjunto, não se anulam, mas se complementam. A “citationalidade” enquanto permanência e a “performatividade” enquanto mudança, para se pensar como e sobre quais aspectos tem se estruturado a constituição de identidades para essas populações na escrita escolar, não somente no sentido de identificá-las, mas também de problematizá-las.

Nos últimos anos, tem se verificado uma crescente discussão em torno da identidade no âmbito do debate acadêmico. Tem-se procurado demonstrar que ela não é somente uma produção cultural e socialmente construída, mas também tem havido críticas à ideia de “uma identidade integral, originária e unificada” (HALL, 2014, p.103). Segundo essas discussões, concebidas, sobretudo, no campo dos Estudos Culturais, deve-se levar em consideração a existência de um “eu inevitavelmente performativo”. Isto é, deve-se pensar a identidade não mais no sentido na fixação, mas como “um processo nunca completado”.

É dentro dessas considerações que nossa pergunta inicial adquire pertinência. É possível falar de uma identidade performática sobre esse povo dentro da literatura didática? Ou apenas de uma identidade originária no sentido de sua fixação?

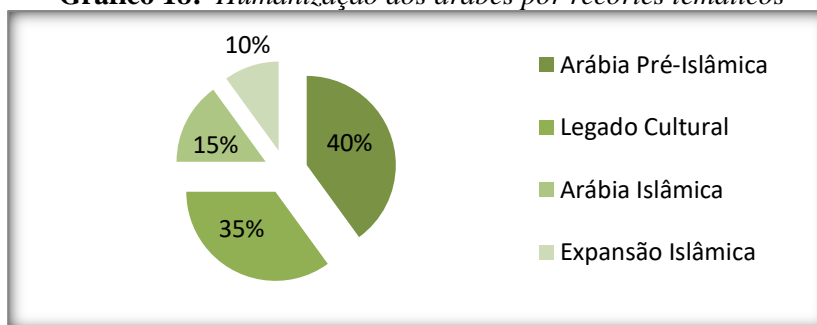
Para responder a esses questionamentos retomemos o quadro do capítulo anterior (Quadro 3), referente às narrativas existentes sobre os árabes e os muçulmanos na literatura didática, e direcionemos nosso olhar para os personagens históricos e suas respectivas identidades presentes nessa literatura.

Como é possível perceber, em termos de personagens e suas articulações dentro das narrativas, estamos diante de um conteúdo, explicitamente vago quanto à presença de sujeitos históricos. Dos poucos existentes, apenas uma substancial recorrência: Maomé, que aparece como sujeito uno e como tal, relega aos demais o papel de meros coadjuvantes no processo histórico. Contudo, os dados coletados também são indicativos de outras observações. Há quase uma ausência do povo na narrativa religiosa, sendo esta dedicada inteiramente a Maomé. E quando observamos a presença do povo no processo histórico é quase consensual sua presença apenas em três momentos: na narrativa de descrição e localização, na narrativa de expansão e na narrativa de legado cultural.

Tão importante quanto pensar na presença dos sujeitos históricos nos recortes processuais sobre os quais foi erigido o Islã enquanto acontecimento histórico é atentar para a demarcação de posições conferida ao povo, enquanto sujeito social; isto é, situar em quais recortes os árabes aparecem como pessoas reais, desconectados de uma visão pretensamente religiosa e conflituosa, desempenhando tarefas cotidianas que os

aproximem das experiências do homem comum. Os dados abaixo sintetizam nosso entendimento sobre a referida questão:

**Gráfico 18:** *Humanização dos árabes por recortes temáticos*



**Fonte:** Manuais analisados (Sistematização do Autor) – 02/08/2017

Como é possível perceber através dos dados acima, apenas em dois recortes podemos falar de representações que contemplam uma massa anônima enquanto sujeito social e não somente um único sujeito como força motriz no processo. Trata-se da Arábia Pré-Islâmica (40%) e do Legado Cultural (35%). Esses dois recortes conseguem, ainda que de forma precária, estabelecer conexões com outros sujeitos que de certa forma escapam do sentido religioso a eles conferido. Entretanto, cabe destacar que se a religião não os perpassa, a presença desses sujeitos sociais é capturada textualmente e cristalizada em posições que lhes confere uma “identidade hegemônica” nos mesmos termos que coloca Hall.

Essa posição é mais decorrente de uma força exercida pelo texto que as concebe e as distribui no sentido de conferir inteligibilidade à origem e expansão do Islã, do que por uma deliberada e pretensa vontade em abordá-los a partir desse ponto de vista. Entretanto, isso não quer dizer que a fixação de certas identidades alusivas a esse povo na escrita didática como verificada nesse estudo, não seja problemática, pois como nos lembra Michel-Rolph Trouillot (1995, p.55), antes de serem pensadas e concebidas, as narrativas históricas participaram de “premissas e compreensões anteriores” que leva em conta determinadas “convenções e procedimentos”.

No caso da narrativa didática e deste conteúdo em específico, podemos destacar que antes de se converterem em narrativa e participarem de uma inteligibilidade cognitiva e visual destinada a ensinar crianças e jovens nos largos espaços do Ocidente sobre a história do Islã, visões e percepções a respeito dos árabes e dos muçulmanos já circulavam no mundo ocidental. Quem desenvolve essa ideia é Said (2007), a partir de sua tese denominada orientalismo. Para o autor, o olhar etnocêntrico e provincial com que o europeu se lançou contra uma parte do globo, sobretudo, a partir da modernidade não só instituiu o pensamento de que esse lugar fosse oriental e reunisse mentalidades, paisagens

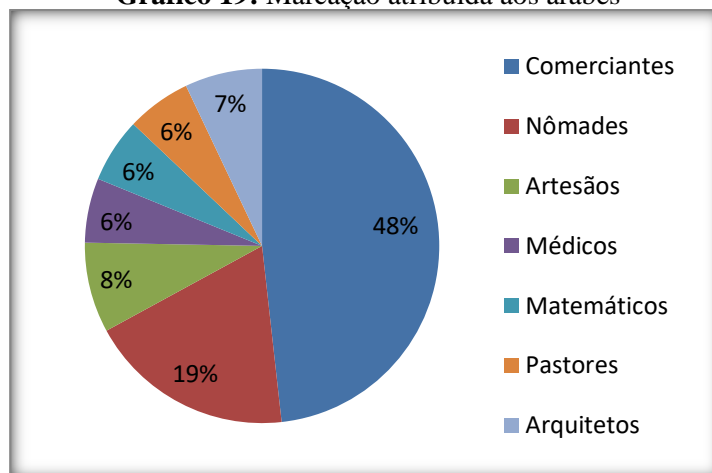
e povos orientais, mas criou o pressuposto de que simplesmente por meio desse pensamento legitimado e institucionalizado toda a complexidade daqueles viventes, incluindo os árabes e os muçulmanos, poderia ser capturada e explicada.

Esse pensamento, escreve ainda o autor, não só participou da conquista física daqueles espaços e daquelas gentes localizadas a Leste da Europa durante a fase de expansão imperial ocorrida, a partir do século XIX, mas também de sua conquista epistemológica. Pois como chama atenção Anibal Quijano (2005), durante a fase de expansão do sistema mundo-moderno-colonial que marcou a colonização do mundo pelo olhar europeu, houve um processo de reconfiguração que marcou não somente a implantação de um novo padrão cognitivo, como verdadeira e legítima forma de pensar, mas também se instaurou um processo de reconhecimento histórico. Nas palavras do autor “Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de reidentificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais” (QUIJANO, 2005, p.110).

Essa reidentificação implicou submissão e subalternização, que, na historiografia ocidental, ocorreram com a instituição de certos passados inscritos sob o prisma do colonizador e que se tornaram “verdadeiros textos coloniais”, que quando lidos contam mais sobre a história de que os escreveu do que daqueles sobre os quais narram.

No caso desse texto narrativo em destaque, o processo histórico que permite alinhar o conteúdo na matriz histórica europeia de que a literatura didática de história brasileira é portadora é a formação da Europa, ou seja, é somente a partir da busca por uma genealogia e por uma identidade europeia que os árabes e os muçulmanos adquirem visibilidade na historiografia ocidental. Essas “convenções e procedimentos” serão instauradas no século XIX no contexto da escolarização, da instituição da História como disciplina e do nacionalismo emanado pela Guerra Franco-Prussiana. É, portanto, no bojo dos “movimentos de laicização da sociedade e da constituição das nações modernas” (NADAI, 1993, p.144) que podemos pensar em uma história fundamentalmente dos árabes e dos muçulmanos. Antes desses eventos, poderíamos dizer, que uma experiência histórica escolarizada, mediada entre a Europa e esse universo árabe e islâmico, seria política e historicamente inconcebível nos mesmos termos que coloca Trouillot (1995).

Mas voltemos à nossa questão anterior sobre as identidades instituídas aos árabes e aos muçulmanos na narrativa sobre o Islã. De que forma, quando destituídos de uma marcação religiosa, são pensados dentro da literatura didática? Para responder essa questão é pertinente atentar para o gráfico subsequente:

**Gráfico 19:** Marcação atribuída aos árabes

**Fonte:** Manuais analisados (Sistematização do Autor) – 02/08/2017

Como é possível perceber, a principal identidade atribuída ao árabe se institui a partir do comércio. Essa construção é feita tanto a partir do texto quanto do visual. Por exemplo, na abordagem de Boulos Júnior a demarcação dessa identidade é feita tanto pela iconização do cameleiro ou do nômade que percorre o deserto, como pela narrativa:

“Desde os tempos de Maomé, os árabes já se destacavam como comerciantes. Com a formação e expansão do Império Islâmico, o comércio árabe cresceu de modo extraordinário. Agindo como intermediários entre o Oriente e o Ocidente, os árabes transportavam e vendiam artigos de luxo, como tapetes, sedas, armas, móveis, joias e as especiarias do Oriente (pimenta, cravo, canela, mostarda etc.) Muito cobiçadas na Europa” (BOULOS JUNIOR, 2015, p.52).

Essa identidade não se restringe apenas a um só recorte temático; pelo contrário, permeia todo o processo histórico de constituição do Islã. Ou seja, na ausência de sua primeira identidade de “fiéis seguidores do Islã”, os árabes assumem outra: “são hábeis comerciantes”. Aliás, a própria Arábia, quando destituída do seu sentido religioso, é um lugar de comércio; não entra na literatura didática com outra caracterização que não seja essa, mas acima de tudo, uma região de desertos, oásis e de rico comércio.

A própria Meca, um dos marcos simbólicos da instituição do islamismo, é uma região que reúne vários mercadores; mesmo sendo um lugar sagrado, é, acima de tudo, um centro comercial. Como na abordagem de Vicentino, na qual “Meca era parada obrigatória das caravanas de mercadores que vinham do Sul da Península Arábica ou da Síria e da Babilônia. Por isso, um das características da cidade era seu intenso comércio” (VICENTINO, 2015, p.76).

Além dessa identidade, é importante também destacar outras: os árabes também eram nômades, pastores, artesãos, matemáticos, médicos e arquitetos. A propósito dessas identidades, todas ocupam posições muito específicas no texto, respondendo à própria função da narrativa. Por exemplo, como nômades, pastores e artesãos, situam-se na narrativa de localização, enquanto matemáticos, médicos e arquitetos aparecem na narrativa de legado cultural.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*A história é fruto do poder, mas o poder em si nunca é tão transparente de modo que sua análise seja algo supérfluo. A maior característica do poder é sua invisibilidade; o maior desafio, mostrar suas raízes.*

*Michel-Rolph Trouillot (2017)*

Chegamos ao fim de um percurso, mas não necessariamente da pesquisa. Assim como foi possível, amparado em uma malha teórica e procedimentos metodológicos, apontar respostas para as indagações levantadas durante essa investigação, também foi possível, durante essa caminhada, avistar alguns desafios e novos questionamentos no interior de futuros enfrentamentos. Por exemplo: a) buscar compreender como uma narrativa estritamente eurocêntrica ainda se mantém hegemônica no âmbito escolar diante



de tantas outras possibilidades, como a história temática; b) e como é possível pensar em novas e renovadas identidades sobre esses povos dentro de uma epistemologia calcada no eurocentrismo?

Tudo começou ao acessar a “caixa preta” da escola de que fala Dominique Julia (2001) e descobrir que, a partir de uma aula de História, é possível levantar uma série de problemas relacionados ao ensino; mais especificamente, ao ensino de História que, quando dimensionado, pode se converter em objeto de investigação.

Ao longo de minha trajetória profissional, acumulei uma série de questões levantadas em sala; dentre elas a mais problemática girava em torno de discussões a respeito dos árabes, dos muçulmanos e do Oriente. Discussões acaloradas e que sempre eram perpassadas por visões preconceituosas acerca do tema. Ao mesmo tempo, a forma como essa temática era abordada em livros didáticos de História também me chamava atenção; geralmente apresentando esse universo dentro de uma visão canônica, assentada em nós explicativos em torno dos quais girava um acervo imagético que, em alguns momentos, mostrava-se próximo ao orientalismo.

Assim, essa pesquisa pautou-se por três indagações: 1) Que representações a respeito do Oriente, dos árabes e dos muçulmanos, alunos dos últimos anos do ensino fundamental fazem no nível introdutório de uma aula de História? 2) Que representações em termos de imagética são possíveis identificar a respeito desse universo na literatura didática dedicada a essa fase de escolarização? e 3) Que conexão é possível estabelecer entre imaginários de alunos a frequentar o 6º e 7º anos do ensino fundamental de uma escola pública e a iconografia didática presente na literatura didática para o 7º ano do ensino fundamental?

A pesquisa se processou em duas etapas. No primeiro momento, busquei perceber o que os alunos do ensino fundamental, mais especificamente do 6º e do 7º anos de uma escola pública do Ceará, pensavam a respeito do tema no aspecto introdutório de uma aula de História. O procedimento revelou um mundo à parte, construído pelos alunos, povoado por arquétipos e imagens estereotipadas, mas que era significativo do ponto de vista da construção de entendimentos ainda que tácitos acerca desse complexo mundo. Além do mais, foi possível perceber o contato dos alunos com várias linguagens e fontes para a produção dessa atividade, entre as quais o livro didático. Este, por sua vez, quando tomado como fonte, não só participou dos trabalhos dos alunos, fornecendo informações para a produção de narrativas, como proporcionou a elaboração de uma visualidade a partir da iconografia.

No segundo momento, tendo em vista a importância do livro didático na cultura escolar, tomei como desafio analisar a literatura didática destinada a essa fase de escolarização, mais especificamente 10 coleções de História aprovadas no PNLD 2017, destinadas ao 7º ano do ensino fundamental. Como base de dados, tomei o acervo imagético e sua articulação com o texto. Nesse empreendimento dialoguei com autores do pós-colonial como Said (2007), Hall (1997,2014), Quijano (2005), Lander (2005) e Trouillot(1995; 2017), além de teóricos que fazem uma discussão consistente acerca do livro e da imagem, na tentativa de compreender os usos e sentidos da imagética alusiva ao mundo árabe e ao universo muçulmano na literatura didática. Uma tarefa de difícil consecução, sem dúvida, se considerarmos os vários discursos que atravessam o tema e sedimentam imaginários acerca da questão, e se tomarmos o livro como um artefato cultural produzido na encruzilhada de interesses educacionais, políticos e mercadológicos. Nesse sentido, ao analisar essa literatura didática, toda a nossa visão teórica e procedimentos metodológicos pautaram-se na ideia de uma escrita problemática não só do ponto de vista de sua produção, mas também epistemológico, uma vez que se trata de uma literatura escrita sobre uma matriz fundamentalmente eurocêntrica.

Dos livros didáticos analisados, todos organizaram os acontecimentos históricos a partir de uma visão linear e europeia da História, mesmo sendo atualmente possível a concepção de uma história temática, o que nos levou a trabalhar com uma literatura conservadora no que tange ao cânone historiográfico. Assim, essa etapa incidiu sobre o Islã, conteúdo que confere uma maior centralidade ao tema nos manuais analisados. Com base na metodologia da análise do conteúdo proposta por Bardim (1977), que considera ser a análise realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação, a pesquisa chegou a um acervo de 140 imagens alusivas ao mundo árabe e ao universo muçulmano presente no conjunto da literatura didática analisada. Em sua grande parte, registros visuais fotográficos que majoritariamente fazem alusão ao deserto e cenas religiosas. As imagens mais significativas que pude observar, estão as do nômade/cameleiro e imagens que fazem referência à peregrinação à cidade de Meca.

Com base no texto e no contexto dessa imagética, foi possível, ainda, fazer outras observações. Por exemplo: a) são imagens que procuram subsidiar recortes temáticos específicos acerca desse conteúdo, nesse caso circulando por quatro narrativas diacrônicas e que tomadas em conjunto conferem inteligibilidade ao Islã: a Arábia Pré-Islâmica, Arábia Islâmica, Expansão Muçulmana e o Legado Cultural. b) São imagens que transcendem sua

temporalidade e participam de novas e diferentes inteligibilidades, a exemplo de registros fotográficos que, mesmo contemporâneos, inserem-se no texto no sentido de legitimar a narrativa, como é o caso de fotografias do beduíno/cameleiro; apesar de registros visuais recentes, quando inseridos na narrativa Pré-Islâmica, reforçam o sentido de que essa região não mudou e permanece estática no tempo.

Assim, essa pesquisa nos mostra que um dos desafios primordiais a serem superados na escrita didática acerca desse tema, é a própria matriz sobre a qual se assenta a narrativa sobre esses povos, pois mesmo diante de inúmeras possibilidades de pensar esse tema, a exemplo da história temática, é ainda hegemônica a concepção de uma história estritamente religiosa como apêndice da história global, o que oblitera outras possibilidades de reconhecer esses povos na escrita didática.

Diante desse desafio, como o professor poderia trabalhar com essa questão em sala de aula? A partir das luzes emanadas por essa pesquisa, uma das possibilidades futuras na abordagem dessa temática na sala de aula seria pensar na dimensão estrutural dessa história, isto é, não somente no sentido disciplinar, mas também epistemológico. O que implica questionar a naturalização dessa narrativa com seus marcos históricos e suas imagens canônicas. Nesse sentido, o professor poderia confrontar o próprio acervo imagético do livro que subsidia uma história consagrada como o nascimento e expansão do Islã com outras imagens alusivas a esses povos que os represente a partir de novas performances e posições. Nessa perspectiva, além de discutir a narrativa alusiva a esses povos em sala, o professor também poderia discutir sobre as imagens, chamando atenção tanto para sua historicidade e para a possibilidade do seu deslocamento de sentidos.

## **BIBLIOGRAFIA**

ABUD, Katia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol.13, nº 25/26, 1993, p.163-174.

AGUIAR, Maicon Roberto Poli de. *O Oriente Médio através de outras lentes: uma narrativa audiovisual para refletir as representações sobre a região em sala de aula*. 2017.f.126. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017.

ARAUJO, Luís Antônio. *Paisagens obsessivas: o discurso orientalista nas revistas semanais de informações brasileiras*. 2013.f. 137. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

AVELINO, Maria Aparecida. *As abordagens da história ibérica nos livros didáticos da educação básica*. 2017, f. 191. Dissertação (Mestrado Profissional em História – Área de

concentração: Ensino e Pesquisa em História Ibérica) Universidade Federal de Alfenas, 2017.

BARCHI, Felipe Yera. *Representações do Islã nos livros didáticos*. 2014.f.137. Dissertação (Mestrado em Ciências- Programa de Pós-Graduação em Ciências – História e Historiografia) Universidade Federal de São Paulo, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTOLINI, João Luís da Silva. *A interpretação do outro: ideia de Islã no ensino de história*. 2011. f.169. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2011.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Miriam Ávila et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BISSIO, Beatriz. *Percepções do espaço no medievo islâmico (séc.XIV): o exemplo de Ibn Jaldún e Ibn Battuta*. 2007.f.415. Tese (Doutorado em História Social) Universidade Federal Fluminense, 2008.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber Histórico na Sala de Aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo-USP, 1993.

BORTOLUCI, José Henrique. *Pensamento Eurocêntrico, Modernidade e periferia: Reflexões sobre o Brasil e o Mundo Muçulmano*. 2009.f.221. Dissertação (Dissertação em História Social) Universidade de São Paulo-USP, 2009.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRAGA, Joyce Silva. *Identidade, exílio e memória: representações da cultura árabe na ficção brasileira contemporânea*. 2015. f. 145. Dissertação (Dissertação em Letras) Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ, 2015.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: EDUSC, 2004.

BUSTAMANTE, Regina. *Para além do etnocentrismo: um desafio para a história ensinada*. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo. (Org). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p.147-168.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2000.

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

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano – artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2.ed. Brasília: UNB, 1998.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.5.n.11, p.173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. Textos, Impressão, Leituras. In: HUNT, Lynn. (Org.). *A Nova História Cultural*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 211-238.

CHERVEL, André. *História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, 1990. p. 177 – 229.

CHESNEAUX, Jean. Devemos fazer tábua rasa do passado? Sobre a História e os historiadores. Trad. Marcos Antônio da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CONCEIÇÃO, Fernanda Ozório. *Imagens e palavras da “Primavera Árabe”: Dezoito dias de revoltas no Egito pelo ciberespaço*. 2014.f. 192. Dissertação (Mestrado em História) Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. *Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: Entre Brasil e Moçambique – 1950-1995*. 2015.f. 271. Tese (Doutorado em História Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

COSTA, Jéssica Pereira da. *O estudo da história do Islã e dos mulçumanos na educação básica: conceitos e representações*. 216.f.107. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade de Caxias do Sul, 2016.

DAMIEN, Christiane. *O sobrenatural e o mágico nas Mil e Uma Noites*. 2017.f. 235. Tese (Doutorado em Letras) Universidade de São Paulo – USP, 2017.

Delhi: Sage/Open University, 1997.

DEMANT, Peter. *O mundo mulçumano*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. *Para ler o Pato Donald: Comunicação de massa e colonialismo*. Trad. Álvaro de Moya. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das Ciências Humanas. In: DERRIDA, Jacques. *A estrutura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971, p. 229-249.

- ELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru: Edusc, 2001.
- FARIAS, Felipe Vagner Silva de. *O Orientalismo revisitado: a cobertura da Veja ao islamismo e ao mundo árabe no pós- 11 de setembro*. 2012.f. 102. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal Fluminense, 2012.
- FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Trad. Wladimir Araújo, São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FERRO, Marc. *Falsificações da História*. Lisboa: Europa-América, 1994.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 11. Ed. Campinas: Papirus, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 11ªed. São Paulo: Papirus, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Revisitando a história da disciplina nas últimas décadas do século XX*. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003, p.15-38.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História e ensino de história*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *Os heróis nacionais para crianças: ensino de história e memória nacional*. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et. al. *A escrita da história: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 107-126.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FURET, François. *O nascimento da história*. In: FURET, François. *A oficina da história*: Gradiva, s/d, p.109-135.
- GIMENO – SACRISTÁN, J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GIROUX, Henry. *A Disneyzação da cultura infantil*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio(Orgs.). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995a, p.49-81.
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. L. *Por uma pedagogia crítica da representação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio(Orgs.). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.144-158.
- GOODY, Jack. *O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*. Trad. Luís Sérgio Duarte da Silva. São Paulo: Contexto, 2008.
- GREIMAS, Algirdas Julius; COURTES, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto,2008.

HALL, Stuart. "The work of representation". In: HALL, Stuart (org.) *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New  
HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 103-133.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HAYEK, Thaís Fernanda Martins. *Entre o novo e o atemporal: a sonoridade plástica de Fantasia*. 2014. f. 216. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2014.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 01, 2001, p.09-44.

KNAUSS, Paulo. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, 2008, p.151-168.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, 2006, p. 97-115.

KOSSOY, Boris; CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX*. São Paulo: EDUSP, 2002.

LAMAS, Cristiane Giglio. *Desenho animado: Entretenimento, ideologia e cultura de massa*. 2012.f. 130. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) Universidade de Sorocaba, 2012.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LOSURDO, Domenico. *A linguagem do império: léxico da ideologia estadunidense*. Trad. Jaime A. Clasen. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACKENZIE, John. M. *O orientalismo em "Arts and Crafts" revisitado – trocas e interações: as lições do Oriente*. In: Encontro Europa-Oriente, Oriente-Europa: perspectivas coloniais dos séculos XIX e XX. Instituto de História Contemporânea – Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2014, p.07-23.

MAIA, Tadeu Queiroz. *Sobre filmes infantis e linguagem audiovisual: o caso d'O Rei Leão*. 2008.f. 260. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília- UnB, 2008.

MARGOLIOUTH. David Samuel. *Maomé e a ascensão do Islã*. Trad. Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

MAUAD, Ana Maria. *As imagens que educam e instruem - usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história*. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; STAMATTO, Maria

Inês Sucupira (orgs.). O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: UFRN, 2007, p.109-115.

MAUAD, Ana Maria. Como nascem as imagens? Um estudo de História visual. *História: Questões & Debates*, nº 61, Curitiba, 2014, p. 105-132.

MAUAD, Ana Maria. *Foto-ícones, a História por detrás das imagens? Considerações sobre a narratividade das imagens técnicas*. In: RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela; PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). *Imagens na história*. São Paulo: Hucitec, 2008, p. 197-213.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. *Hist. Educ.* Vol. 19, nº 47, Porto Alegre, 2015, p. 81-108.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A fotografia como documento, Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico. *Tempo*, Niterói, n. 14, 2003, p. 131-151.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, v. 23, n. 45, 2003a, p. 11-36.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Rumo a uma história visual*. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs.). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 2005, p. 50-70.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. 1ª ed. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais – colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. De Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MORAIS, Thaís de Godoy. *O livro das Mil e Uma Noites em Jorge Luís Borges*. 2013. .190. Dissertação ( Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Árabe) Universidade de São Paulo –USP, 2013.

MUNAKATA, Kazumi. O livro Didático: Alguns Temas de Pesquisa. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol.12, nº 03, 2012, p. 179-197.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e Perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Vol.13, nº 25/26, 1993, p.143-162.

NASCIMENTO, Ana Carolina. *Branca de Neve: Contos, filmes e educação*. 2015. f. 152. Dissertação ( Mestrado em Educação) Universidade Nacional de Brasília, 2015.

NAVARRO, Laura. *Contra el Islam: La vision deformada del mundo árabe em Occidente*. Espanha: Editorial Almuzara, 2008.

OLIVEIRA, Dianni Pereira de. *Desenhos animados e desenhos infantis: Relações de experiência e memória*. 2012.f. 196. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.



ORTUNES, Leandro. *O terror e a mídia: o neoconservadorismo norte americano e o Islã radical*. 2013. f.151. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEGORADO, Celbi Vagner Melo. *Animação e quadrinhos Disney: Produção cultural no início do século XXI*. 2016. f. 417. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Universidade de São Paulo-USP, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet. *A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros de história*. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo. (Org). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p.169-184.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). *Imagens na história*. São Paulo: Hucitec, 2008, p. 197-213.

PORTO, Cesar Henrique de Queiroz. *Uma reflexão do Islã na mídia brasileira: televisão e mundo muçulmano (2001-2002)*. 2012. f.374. Tese (Doutorado em História Social) Universidade de São Paulo- USP, 2012.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Compilado por Edgardo Lander. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005, p 227-278.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo. (Org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SABAT, Ruth. F.R. *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*. 2003. f. 183. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2003.

SABOIA, Tiago Saraiva de. *Cultura histórica, discurso midiático e construção simbólica do mundo árabe: sentidos de alteridade entre alunos de história*. 2016. F. 183. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de São João Del Rei, 2016.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAID, Edward. *Orientalismo – O oriente como invenção do ocidente*. Trad. Rozaaura Eichenberg, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*, 1999, Curitiba. UFPR, 1998, p. 434-452.

SALIBA, Elias Thomé. *Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens*. In: BITTENCOUT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 117-127.

SANTOS, Caynnã de Camargo. *O Vilão desviante: Ideologia e heteronormatividade em filmes de animação longa-metragem dos Estúdios Disney*. 2015.f. 143. Dissertação (Mestrado em Filosofia – Estudos Culturais) Universidade de São Paulo- USP, 2015.

SANTOS, Edinilson Quintiliano dos Santos. *Concepção e representação do Oriente Médio em sítios educativos e livros didáticos de Geografia*. 2009.f. 110. Dissertação (Mestrado em Geografia) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da Imagem Eurocêntrica*. Tradução: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Marcos Antônio da Silva; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História Hoje: Errâncias, Conquistas e Perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol.31, nº60, 2010,p.13-33.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Descolonizar o Currículo: Estratégias para uma Pedagogia Crítica*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996,p. 199-209.

SILVA, Tomaz Tadeu et al. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11ª. Rio Janeiro: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Uma teoria pós-colonialista do currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p2013, p.125-130.

SIMAN, Lana Mara de castro; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (Orgs). *Inaugurando a História e construindo a nação- discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida et.al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando el pasado: El poder y la producción de la História*. Trad. Miguel Ángel Del Arco Blanco. Granada: Comares História, 2017.

VALLS, Rafael. *La imagen del islam em los actuales manuales escolares españoles de história*. In: *Conociendo al outro: El Islam y Europa em sus manuales de historia*. ATMAN, España, 2008, p. 173-122.

VITAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. *Currículo sem Fronteiras*. V.09, nº 01, jan/jun, 2009, p.25-41.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 07-72.

## FONTES

### *Fontes escritas*

APOLINÁRIO, Maria Aparecida. *Projeto Araribá*. 4ª ed.. São Paulo: Moderna, 2014.

AZEVEDO, Gislane. *Projeto Teláris – história ensino fundamental II*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2015.

BEIRUTTI, Flávio. *História para nosso tempo: 7º ano*. Curitiba: Positivo, 2015.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania: 7º ano*. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

COTRIM, Gilberto. *Historiar 7º ano*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

PELLEGRINI, Marco César. *Vontade de saber história: 7º ano*. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

PONTES, Maria Aparecida. *Integralis História: 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: IBEP, 2015.

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

VAINFAS, Ronaldo (Et.al.). *História.doc*. 1ª ed. São Paulo Saraiva, 2015.

VICENTINO, Cláudio. *Projeto Mosaico – história anos finais: 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2015.

### *Outras fontes*

MEC. *Guia de Livro Didáticos-PNLD/2014: História- Ensino Fundamental- Anos Finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

MEC. *Guia de Livro Didáticos-PNLD/2017: História- Ensino Fundamental- Anos Finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

## ANEXOS

### *Anexo 1- Transcrição dos textos produzidos pelos alunos referentes ao Capítulo 1*

---

#### **Figura 1**

*“O desenho mostra um homem andando em um camelo no deserto do Saara”*

*Alessandro s/idade, 2017*

---

**Figura 1**

*“Eles são desta religião, seus costumes são estranhos. Parecem ter alguma relação com a África”.*

*Rafael Santos Borges, 11 anos, 2017.*

**Figura 2**

*“Pessa[pessoa] árabe muçumano é uma pessoa que adora os deuses da religião muçulmana. Os deuses são macacos, elefantes, pavões e etc.”.*

*Maria Karoline Sales, s/idade, 2017.*

**Figura 3**

*“O meu desenho significa um árabe, ele é membro dos povos ‘seminícios’ que habitam a Península Arábica, membros dos povos semitas de origem arábica, que falam árabe e habitam regiões circunvizinhas”.*

*Carla Rafaele Cardoso Frota, 11 anos, 2017.*

**Figura 4**

*“Esse desenho trata sobre árabe muçulmano, um homem que vive no Egito, cheio de pirâmides”.*

*Maria Elenilda de Assis Oliveira, 11 anos, 2017.*

## Anexo 2 - Capa dos manuais didáticos analisados referentes ao Capítulo 3



