

# EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

**Coord.**

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM  
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO  
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

# FICHA TÉCNICA

## TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História  
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

## COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro  
Helena Vieira  
Isabel Barca  
Luís Alberto Marques Alves  
Maria Helena Pinto  
Marília Gago

## EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

## ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

*Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.*



## **DIDÁTICA E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: A IDEIA DE ISLÃ NA CULTURA ESCOLAR**

JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

*Universidade Federal do Paraná (UFPR)*

**RESUMO:** Desde 1993 atuo como professor de história da escola pública na cidade de Curitiba, capital do Paraná. Participo do grupo “Textbooks and How to Learnig and Teaching History of Conflits In Different Spaces and Times”, sou pesquisador do LAPEDUH (Laboratório de Educação Histórica). Instigado pelos resultados de minha pesquisa de mestrado, principalmente no que se refere à predominância da perspectiva religiosa na abordagem do conceito Islã pelos manuais brasileiros analisados (1911-2011), busquei expandir a análise para manuais de países ibero americanos verificando se apresentam ou não resultados semelhantes aos encontrados em manuais brasileiros. Além do aspecto determinado pelos resultados da pesquisa de mestrado, têm surgido com muita frequência nas salas de aula de história o tema Islã, uma vez que se trata de um tema presente na mídia nacional e internacional. Um estudo exploratório realizado nos manuais que foram objeto de pesquisa durante o mestrado, apontou um detalhe interessante, qual seja, o fato de que os conteúdos relacionados a conceitos substantivos religiosos, eram, na maior parte das vezes, tratados em contextos históricos relacionados a conflitos. Essa constatação, embora ainda em estágio de investigação inicial, levou à delimitação do objeto de investigação no doutorado: a presença do conceito substantivo religião nos manuais didáticos e sua relação com contextos históricos de conflitos é uma característica dos manuais brasileiros ou pode ser encontrado em manuais de outros países? A partir da delimitação do objeto, surgiram algumas questões de investigação as quais, ainda de forma provisória, estão assim delineadas: 1. A presença de conflitos religiosos pode ser encontrada em manuais didáticos de diferentes países? 2. Quais os principais conflitos religiosos que são abordados nos manuais didáticos? Os resultados dessa investigação serão apresentados neste evento.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Educação Histórica, Islã, Narrativa.*

Este artigo foi produzido a partir dos resultados de minha dissertação de mestrado onde investiguei de que forma o conceito substantivo Islã foi abordado nos manuais didáticos do Brasil do início do século XX até o ano de 2010, data do último PNLD, antes do final da dissertação. Como se tratava de um período muito longo optei por relacionar manuais didáticos a umas leis que organizaram os conteúdos a serem ensinados no Brasil numa perspectiva diacrônica. Foram selecionados seis manuais na época, dos quais apresentarei a análise de apenas três manuais. A metodologia utilizada foi da análise de conteúdo proposta por Maria Laura Franco, na sua obra “Análise de Conteúdo” de 2007 onde diz que

*“O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois, “os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve” op.cit (VARLOTTA, 2002) (...) a emissão de mensagens está necessariamente articulada com as condições contextuais de seus produtores, condições estas que envolvem” a evolução histórica, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos” (FRANCO, 2007, p. 19).*

Este artigo não apresenta todos os resultados das análises das fontes. É um texto que apresenta justificativas teórico/metodológicas que viabilizaram a investigação feita além de uma categorização, feita a partir da análise das narrativas dos autores, encontradas nos manuais escolares.

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

Tendo como referência o conceito substantivo de Peter Lee (2005), busquei investigar o conceito Islã nesses manuais. A partir disso, entende-se que a investigação dos conceitos substantivos da História, tais como o Islã, possibilitam a compreensão sobre de que formas o passado está presente nas ideias históricas estruturadas pelas narrativas dos manuais escolares de História. Isto porque os autores destes manuais organizam sua consciência histórica a partir da maneira pela qual suas narrativas são construídas. Nesse sentido, pode-se dizer que o manual escolar é um elemento da cultura histórica que expressa um certo tipo de consciência histórica que é expressa pelas narrativas dos autores (RUSEN 2009).

O historiador Jörn Rüsen (2011) tem uma particular preocupação com a aprendizagem histórica, para este trata-se de um processo fundamental de socialização e individualização humana, pois forma o núcleo de todas as operações. O aprendizado determina a significância do assunto da história da didática bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas. Para Rüsen (2011, P, 40) o que não pode ser esquecido é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. Os especialistas estão de acordo que o manual didático é uma das mais importantes ferramentas para o ensino de história, por isso existe um grande interesse em entender o alcance prático do manual de história. Os estudiosos dos manuais têm interesse nestes pois sabem que possuem mensagens políticas, e que são forjados à luz de legislações, que no caso do Brasil, impõe limites aos autores e editoras na hora de sua feitura.

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

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

No final do século XIX e início do século XX se propôs nos ambientes socialistas e pacifistas uma revisão nos manuais escolares de História para eliminar preconceitos e imagens negativas, em respeito aos Estados e aos povos estrangeiros para se difundir o bem, a paz e a reconciliação entre si. Após o fim da Primeira Guerra Mundial as iniciativas tiveram um novo impulso, dentro do contexto por uma paz mundial. Assim, em 1922, foi fundado o Comitê Internacional de Cooperação Intelectual criado pela Sociedade de Nações. Em 1933, foi firmada uma Convenção Governamental para uma revisão periódica dos manuais dos Estados da

América Latina. Em 1926, as associações de professores franceses e alemães firmaram um acordo de colaboração pedagógica à preparação para a paz.

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

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

A UNESCO<sup>5</sup> foi a primeira promotora de iniciativas que levariam a um salto qualitativo nas revisões dos manuais, para colocá-los numa nova visão mundial da História. Dessa ideia nasceu o projeto de uma História geral da humanidade que *“debía poner el acento, sobre todo, em los aspectos culturales y científicos, así como em La independencia de los pueblos y lãs culturas y su contribución al patrimonio común”*<sup>6</sup> (UNESCO, 2008, p. 10). A produção deste trabalho historiográfico deveria servir para a redação dos manuais escolares de História nessa perspectiva. Participaram desse projeto vários intelectuais, entre eles, o historiador Lucien Febvre que ao apresentar, nesta obra, seu plano sobre a Civilização Mundial, disse que era preciso superar os distintos pontos de vista nacionais em uma nova visão de uma História de toda a Humanidade, para que se chegasse ao sucesso de uma educação para a paz:

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

<sup>5</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fundou-se a 16 de novembro de 1945, com o objectivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Tem a sua sede em Paris, França. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Para isso, a UNESCO financia a formação de professores, uma de suas atividades mais antigas, e cria escolas em regiões de refugiados. Outros programas importantes são os de proteção dos patrimônios culturais e naturais além do desenvolvimento dos meios de comunicação. A UNESCO criou o *World Heritage Centre* para coordenar a preservação e a restauração dos patrimônios históricos da humanidade, com atuação em 112 países.

<sup>6</sup> Ao se enfrentar a questão dos manuais, sobretudo as questões da História, escutamos dizer: “Temos que revisá-los, mas isso basta? Eu acredito que não. O fato é que os manuais, nacionalistas, por definição, destinados a exaltar as particularidades de um povo, não podem, mais que opor-se aos povos vizinhos. Nem a UNESCO, nem nenhuma outra instituição, podem remediar isso. A História Nacional baseada na política, como é a que se tem ensinado, não podera reconciliar os povos. Tudo que se pode conseguir é que não jogue uns contra os outros. Se querem fazer algo melhor, tem que se fazer algo novo. Ai pode haver uma possibilidade de um novo ensino: uma história mundial, não política e por definição pacifista” (Tradução do autor).

*nueva enseñanza: la de una historia mundial, apolítica. y por definición pacifista (FEBVRE, 1949 apud UNESCO, 2008, p. 11).*

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

Outra atividade interessante, no que se refere à reforma de manuais didáticos, deu-se no Conselho da Europa. Esse conselho estava ligado à unificação europeia e pretendia superar os enfoques nacionalistas encontrados nos manuais didáticos de História daquele continente. Com esse objetivo foram organizados seis congressos entre 1953 e 1958. Cada um foi dedicado a uma época da História. No segundo, organizado em Oslo, na Noruega, em 1954, o tema foi a Idade Média. Nesta ocasião houve um confronto entre Estados europeus de tradição cristã e um de tradição muçulmana, a Turquia. Uma das principais discussões aconteceu na conferência sobre Bizâncio, na qual o delegado grego afirmou que o Império Bizantino deveria fazer parte da História européia. Dentro desse contexto entra o delegado da Turquia, Ekrem Üçyigit, que sustentava, entre outras coisas, que o Império Bizantino, ainda que tivesse alguns elementos do feudalismo, não poderia ser considerado feudal e contestava que Bizâncio teria sido o único herdeiro da civilização grega. Destacava, ainda, a influência que a civilização islâmica exerceu intelectual e artisticamente sobre a Europa. E, nesse sentido, o Islã teria sido mais importante que Bizâncio.

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

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

As conclusões do congresso de 1954 foram as seguintes:

*La historia de la Edad Media no debería presentarse desde un punto de vista exclusivamente occidental. Por lo tanto, sería necesario dar a Bizancio la importancia que les es debida en la historia general de la Edad Media, llamando en especial la atención sobre su papel en la unificación de la Europa oriental, en la lucha contra el islam en la naturaleza difusiva de su civilización (...) Por último, parecería deseable una mayor consideración de la contribución del islam a la formación intelectual y artística en Europa<sup>7</sup> (ATMAN, 2008, p. 19).*

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

O historiador alemão Gerdien Jonker no seu artigo *El islam en los libros de textos alemanes. La historia de una narración educacional*, (JONKER, 2008, p. 39-65) que faz parte do livro da Fundación ATMAN, constatou que as narrativas encontradas nos livros didáticos de História na Alemanha, sobre o Islã, diferem das encontradas, por exemplo, no cristianismo. O modelo segue uma sequência, que é adotada pela maioria dos manuais: na Alemanha, ele começa com a tradução da *Fatiha*, o primeiro capítulo do Corão, seguido pela biografia do profeta Maomé. Também possui uma explicação dos cinco pilares da fé islâmica e um relato sobre a expansão do Islã. A principal fonte para essas pesquisas foi o próprio Corão. Jonker (2008) constata em seus estudos, que esse modelo só foi aplicado no caso do Islã.

O uso de uma lente estritamente religiosa indica, segundo o autor, uma percepção do outro, com sentimentos de ameaça:

---

<sup>7</sup> A História da Idade Média, não deveria se apresentar de um ponto de vista exclusivamente ocidental. Para isso seria necessário dar a Bizâncio, sua importância devida na História Geral da Idade Média, chamando a atenção sobre seu papel na unificação da Europa Oriental, na luta contra o Islã e sua natureza difusa (...). Por último, parecia desejável uma maior consideração da contribuição do Islã na formação intelectual e artística da Europa (Tradução do autor).



*Los hilos más antiguos de la narración sobre el islam hunden sus raíces en el miedo. En lo que a la Europa Media concernia, los siglos XVI y XVII resonaban con historias horribles sobre los turcos. No las historias horribles en sí mismas, sino la búsqueda de las razones por las que enemigo otomano podría haber tenido tanto éxito, ofrecen los primeros fundamentos (Mahoma y su religión ) (JONKER, 2008, p. 66).*

Segundo Jonker (2008), mesmo depois que a ameaça otomana desapareceu, durante os séculos XVIII e XIX, a percepção que se tinha desse povo, permaneceu e se institucionalizou nos livros didáticos de História ao lado de outros temas onde os árabes atacaram a Europa.

O professor Marc Ferro, no livro *A manipulação da História no Ensino nos Meios de Comunicação: A História dos Dominados em Todo o Mundo* (1983), investigou a produção de um passado único, uniforme pretendido pelos grandes financiadores de mídias, como por exemplo, a Igreja, os partidos políticos, os interesses privados e o Estado. Ferro investiga, também, a produção desses possuidores e financiadores de veículos de comunicação e aparelhos de reprodução, como: os livros didáticos, os filmes, os programas de televisão, os interesses comerciais e editoriais, bem como suas atuações num projeto de limpeza do passado, com objetivo de tornar o passado, por assim dizer, asséptico, forjando um passado sem problemas

Para Marc Ferro esse passado tem várias funções: a glorificação da Pátria e a legitimação da dominação e do Estado. Marc Ferro (1983) faz uma análise dos objetivos dos livros didáticos destinados aos estudantes em vários países de confissão islâmica revelando como as informações são diferentes dependendo se o Estado em questão é de maioria sunita ou xiita.

Esse conceito de segunda ordem, o passado único, auxilia na construção do enfrentamento entre a memória coletiva e a História que encontramos nos manuais didáticos de História. Ferro (1983), alerta haver uma condição importante para o tratamento dessas fontes, e isso metodologicamente contribui com esse trabalho:

*Com a condição de que não nos limitemos ao exame dos livros didáticos ou das histórias em quadrinhos, e nem à atual formulação da ciência histórica, a História que se conta às crianças e aos adultos permite conhecer ao mesmo tempo a identidade e a situação de fato de uma sociedade através do tempo (FERRO, 1983, p 12).*

Existem interesses sobre o Islã que estão postos e circulando nessa sociedade. Estes interesses ultrapassam os muros das escolas e quando acionados pelos professores, geram discussões e opiniões que vão muito além do casuístico ou do inventivo dos estudantes. A consciência histórica dos estudantes quando aciona esse presente, está operacionalizando com um passado interpretado moldado e redistribuído a todos gerando<sup>8</sup> (ANOTAÇÕES, 2010).

---

<sup>8</sup> ANOTAÇÕES de caderno referentes à disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, agosto. 2010.

A percepção dos estudantes a partir de um passado escolhido/selecionado incorporado nos manuais didáticos (desde o final do século XIX até os dias atuais), pelos programas oficiais e que chega às gerações de estudantes, fazem parte das discussões desse artigo. Segundo Jean-Claude Fourquin (1993)

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

No meu mestrado analisei seis livros didáticos, cada um ligado a uma lei que organizou os conteúdos desde o início do século XX numa perspectiva diacrônica, sendo o primeiro livro didático analisado o da editora FTD de 1911 e o último da mesma editora em 2011.

## **INDICAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR: A LEI FRANCISCO CAMPOS, OS LIVROS DIDÁTICOS E A ENTRADA DO ISLÃ NAS AULAS DE HISTÓRIA**

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

O Imperial Colégio de Pedro II, fundado a 2 de dezembro de 1837, na data de aniversário do Imperador, até Reforma Francisco Campos, era o centro de excelência e organizador de programas que eram seguidos pela maioria dos colégios brasileiros, pois regia os exames finais do curso seriado dos estabelecimentos de ensino não equiparados e dos preparatórios. Guy de Hollanda (1957) explica que isso trazia vantagens aos autores de livros didáticos ligado a esta instituição pois era “natural que os manuais adotados tivessem muita aceitação em todo o País” (HOLLANDA, 1957.p 107). Até a Reforma Rocha Vaz de 1925, os livros estrangeiros, em

especial os franceses, eram amplamente usados nas instituições de ensino, onde destaca-se a obra “Historie de la Civilization” de Seignobos, adotado nas últimas séries. Com a reforma de 1925, as aulas de História Universal passaram a ser ministradas nas 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> séries, o que segundo Hollanda (1957) influenciou bastante, para eliminar do curso seriado o uso dos compêndios franceses. Outros fatores também vão influenciar a substituição gradativa dos compêndios franceses pelos nacionais

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

A expansão do mercado nacional de livros didáticos, foi acompanhada de uma adaptação destes ao novo programa da Reforma Francisco Campos, que modificou a distribuição dos conteúdos pelas séries, a História Universal era substituída por uma História da Civilização, que deveria ser ministrada do 1.<sup>o</sup> ao 5.<sup>o</sup> ano do curso fundamental e no 1.<sup>o</sup> ano do Complementar pré-jurídico. Na nova lei as Histórias do Brasil e da América se integrariam à História da Civilização.

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

livros didáticos vindo a se transformar num conteúdo substantivo, como se verificou nos programas oficiais da Reforma Francisco Campos.

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

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

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

A escolha dos conteúdos para os livros didáticos de História da época de vigência da Lei Francisco Campos não foi, como já se disse, aleatória. Ela esteve ligada a mecanismos de exigência que iam muito além da simples cobrança institucional de seguir os programas oficiais, pois estiveram ligadas também a dinâmicas do mercado, como aconteceu depois da revolução de 1930. A equiparação das escolas particulares às públicas e a organização dos Programas Oficiais pelo Ministério da Educação e Saúde Pública modificaram o cenário do livro didático no Brasil. O crescente número de instituições particulares que foram criadas a partir dos anos 30, ampliou o mercado dos livros didáticos, o que pode ter contribuído para tornar presente o conteúdo Islã, enquanto conceito substantivo, nas aulas de História. A sua comprovada inclusão nos livros e programas oficiais, conduziu a pesquisa para outros questionamentos.

## **O ISLÃ NA RECONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA: LEI 9394/96 E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

A Lei 9394/96 entra em vigor 20 de dezembro de 1996 substituindo a 5692 de 1971, esta ainda forjada nos fornos da ditadura militar. A nova lei foi sancionada pelo presidente Fernando

Henrique Cardoso, que havia sido eleito em 1995. A Lei 9394/96 está ligada ao contexto dos anos 90, que foram marcados pela ampliação da consciência social sobre a relevância da educação. O tema educação de qualidade para todos esteve em destaque no circuito de discussões

*A Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, cuja declaração o Brasil foi signatário, teve o mérito de colocar especialmente a educação básica no centro das atenções mundiais, definindo-a como prioridade e estabelecendo metas e compromissos para o ano 2000.*

*No Brasil uma das estratégias governamentais para alcance das referidas metas foi a conquista de parceiros, o que favoreceu a abertura de novos espaços para a participação e o engajamento dos mais variados atores da sociedade civil (SÁRI, 2003.p. 68)*

Segundo Marisa Timm Sári a participação intensa dos segmentos sociais permitiu a construção de consensos mínimos em torno de objetivos, como “a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da gestão do ensino público” (idem. p 69).

No encontro de Jomtien se firmou uma vinculação entre o desenvolvimento humano e a educação, enfatizando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu os princípios, os direitos e os deveres, as competências e a vinculação de recursos para a educação<sup>9</sup>. A disposição sobre a educação foi um trabalho de políticos, educadores, instituições e de parlamentares constituintes. As discussões sobre a LDB iniciaram logo após a promulgação da Carta Magna, mas somente oito anos depois esta lei foi aprovada em 1996. Contudo em 1995 o MEC forma um grupo de discussões que resultam no Plano Curricular Nacional – PCN que é aprovado e levado à população em 1997

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.*

Em 09.01.2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) é aprovado em cumprimento às determinações da Constituição Federal, art. 214, e da LDB desta forma o PNE, que é um plano decenal em vigor entre 2001 e 2010 teria maior legitimidade, pois passava a ser um Plano de Estado, e não somente um plano de governo (idem. p.73).

---

<sup>9</sup> Capítulo III, Seção I, do Título VIII da Constituição Federal, artigos 205 e 214 (SÁRI, 2003.p.70)

A nova LDB regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Emenda Constitucional 14/1996 permitindo entre outras coisas, um maior controle social dos recursos destinados à educação. As atribuições do FUNDEF incluem o pagamento da compra, para as editoras, dos manuais escolares destinados aos ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos.

A Lei 9394/96, já no seu 1.º artigo regulamenta os processos formativos que abrangem a educação e que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais<sup>10</sup>. Segundo Sári (2003) isso seria uma inovação em relação à legislação anterior, pois se tratava de um conceito amplo de educação por contemplar os processos formativos que se desenvolvem fora da escola. No segundo parágrafo a Lei normatiza que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

No título II Dos Princípios e Fins da Educação, no 2.º artigo, define que a educação é um dever da família e do Estado<sup>11</sup>, e que esta deve se basear nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho.

O 3.º artigo a lei 9394 vai tratar dos seus princípios

*Art. 3.º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

*I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*

*II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*

*III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;*

*IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;*

*V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*

*VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*

*VII - valorização do profissional da educação escolar;*

*VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*

*IX – garantia de padrão de qualidade;*

---

<sup>10</sup> Esse artigo reproduz de forma mais simplificada, o que está escrito no Art. 205 da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.

<sup>11</sup> Segundo Carlos F Brandão, muitos pais pensam que proporcionar educação escolar para seus filhos é um direito e que podem tirar seus filhos da escola. Essa interpretação é equivocada, como mostra o art 2º. A Educação é direito de todos (Constituição Federal, art 205), mas o mais importante é que esse direito é, ao mesmo tempo, um “dever da família e do Estado” de proporcionar as condições para que o indivíduo usufrua desse direito (BRANDÃO, 2007. p, sp)

*X – valorização da experiência extra-escolar;*

*XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*

Os princípios são norteadores das políticas de desenvolvimento da educação, por isso a ampliação de sua importância para a igualdade, a gratuidade, a obrigatoriedade, a equidade, a qualidade, a gestão democrática e a valorização dos profissionais do ensino brasileiro.

Um desdobramento do art. 208 e do inciso VI do art. 4 da LDB foi o programa de aquisição de materiais escolares por parte do Governo Federal para o PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, que pretendem abastecer as escolas que possuem a EJA de materiais adequados a essa modalidade de ensino.

O inciso VIII trata da aquisição, por parte do Governo Federal, de manuais escolares a serem distribuídos nas escolas públicas. Este define como um dos deveres do Estado “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Este inciso trata das condições objetivas que vão contribuir para a permanência dos estudantes nas escolas, principalmente, aqueles que por condições socioeconômicas sem esta garantia não poderiam ir até às escolas, se alimentar durante o período de aula e comprar os manuais didáticos<sup>12</sup>.

O 6.º artigo da LDB trata da idade mínima de acesso ao ensino fundamental, que na época da promulgação da LDB era de sete anos, passou a ser de seis anos através da Lei n.º 11.114 de 16 de maio de 2005. A lei 11.274/06 de 6 de fevereiro de 2006 amplia o ensino fundamental de oito para nove anos-

*Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)*

Esta modificação no Art. 6 vai provocar a necessidade de reformulação dos manuais escolares destinados ao novo ensino fundamental. Os manuais que estavam com os estudantes das escolas públicas, tinham a denominação das séries (5ª, 6ª, 7ª e 8ª). No ano de 2011, as escolas públicas de todo o Brasil receberam 135 milhões de manuais, um novo recorde de compra pelo MEC, segundo a Associação Brasileira de Editores de Manuais Escolares a

---

<sup>12</sup> Cabe ao Estado garantir ao educando, no ensino fundamental, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde – os dois primeiros financiáveis com os recursos vinculados para a manutenção e desenvolvimento do ensino, e os dois últimos somente com outros recursos. A manutenção do transporte escolar é responsabilidade concorrente dos Estados e Municípios, embora sua execução possa ser executada pelo Município. (...) Como apoio aos Sistemas de Ensino na oferta da escolaridade obrigatória, há também o tradicional Programa do Livro Didático, em que a União distribui gratuitamente livros escolares aos alunos do ensino público em todo o país. (SÁRI, 2004. p.78)

ABRELIVROS<sup>13</sup>, estes novos manuais foram adequados à nova legislação e se destinam aos estudantes de ensino fundamental do 6.º ao 9.º ano.

Em novembro de 2010, o MEC lançou um novo edital destinado às Editoras, o objetivo era a avaliação e a compra de manuais escolares de 1.º ao 5.º ano. Estes manuais deverão ser entregues aos alunos no início do ano letivo de 2013, ajustando assim os manuais aos novos direcionamentos incorporados a LDB.

O título IV da Organização da Educação Nacional dispõe sobre a organização sistêmica da educação. O funcionamento do ensino se dá por um Sistema Federal, um Sistema Estadual e do Distrito Federal e um Sistema Municipal (SÁRI, 2004). A partir da Constituição Federal de 1988, os municípios passam a ter uma maior importância e relativa autonomia nos Conselhos Municipais. A LDB de 1996, art. 58, parágrafo único “prevê a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1.º grau”.

A responsabilidade pela oferta da Educação Escolar, segundo Marisa Timm Sári (2004), interpretando a LDB ficava assim

<b>UNIÃO</b>	<b>ESTADOS</b>	<b>MUNICÍPIOS</b>
Instituições federais de ensino Função normativa, redistributiva e supletiva	Ensino Fundamental Ensino Médio	Ensino Fundamental educação infantil – creches e pré-escolas

A União deve coordenar a política nacional e organizar seu próprio Sistema de Ensino, exercer função normativa, redistributiva e supletiva, prestar assistência técnica às demais instâncias.

Os Estados são responsáveis pelo Ensino Médio e os Municípios pela educação infantil (creches e pré-escolas), sendo o ensino fundamental uma competência comum de Estados e Municípios, segundo o art. 10 da LDB (SÁRI, 2004). Os Estados possuem outras incumbências, que são a de mantenedora das escolas estaduais e de organizador dos Sistemas de Ensino das instituições privadas e dos Municípios que possuem sistemas próprios.

O título V da LDB trata dos “Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” tem no seu capítulo I a composição dos Níveis Escolares

### *CAPÍTULO I*

<sup>13</sup> Site ABRELIVROS [http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/images/storiesEDITALE\\_PNLD\\_2013\\_Anos\\_Iniciais\\_d\\_o\\_Ensino\\_Fundamental.pdf](http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/images/storiesEDITALE_PNLD_2013_Anos_Iniciais_d_o_Ensino_Fundamental.pdf). Acesso em 06 de março de 2011.



*Da Composição dos Níveis Escolares*

*Art. 21. A educação escolar compõe-se de:*

*I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio:*

*II - educação superior.*

O Capítulo II Das Disposições Gerais da Educação Básica no seu artigo 22 das finalidades da Educação Básica

*Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Lei 9394, 1996)*

Neste artigo se destacam o reforço no texto de uma formação para o exercício da cidadania, e o papel da educação básica para o progresso do educando no trabalho. A concepção da Educação nessa LDB considera esse binômio mundo do trabalho – prática social ou a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O Artigo 23 trata da organização da Educação Básica, que poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos entre outros. O artigo 24 trata da carga horária mínima para os níveis fundamental e médio, que seria de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, num aumento de vinte dias nos calendários escolares, com referência à Lei 5692/71. Trata também da avaliação que deverá ser contínua e cumulativa do desempenho do estudante, e regulamenta que a recuperação deve ser de preferência paralela ao período letivo, quando no caso de baixo rendimento.

Os currículos dos ensinos médio e fundamental são tratados no artigo 26 devendo estes ter uma base nacional comum, a ser completada, por uma parte diversificada estabelecida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, respeitando assim características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei 9394, 1996).

O artigo 26 no seu 4.º parágrafo regulamenta que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. E continua o tema tornando-o obrigatório pela Lei 11.645 de 11 de março de 2008

*Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.*

*§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as*

*suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).*

*§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).<sup>14</sup>*

Há uma ênfase na obrigatoriedade dos manuais escolares abarcar a diversidade na perspectiva da alteridade, no entanto essa ênfase peças exclusivamente sobre o outro indígena e afro descendentes. Como o “Islã” não é o outro indígena e afro brasileiro, não aparecem em nenhuma orientação da Lei e nem nos critérios do PNLD e PNLEM.(108n verso)

Nas disposições transitórias encontra-se o art. 87 que instituiu a Década da Educação, que deveria iniciar-se um ano após a publicação da Lei 9394/96. No 1.º parágrafo determinava-se que a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos. É nesse contexto que os PCNs foram publicados e aprovados em 1997 sustentados e embasados em por pressupostos, que são apresentados como determinações históricas postas pela conjuntura da época, e por suas relações com as necessidades da educação básica. Montadas no contexto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia 1990, as necessidades da educação se sustentam em quatro pilares:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver com os outros;
- Aprender a ser.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (1999), essa perspectiva aponta para uma nova concepção de conhecimento. Um conhecimento menos discursivo, mais interativo, comunicativo, menos intelectual, mais pragmático, fortemente cognitivo e valorativo, onde o mais importante não é acumular conhecimentos, mas saber buscá-los.

Os Parâmetros Curriculares de História propõem Eixos Temáticos que são estruturados em ciclos.

---

<sup>14</sup> Para saber mais sobre este tema ver Adriane de Quadros Sobanski em Como os Professores e Jovens Estudantes do Brasil e de Portugal se Relacionam com a Idéia de África. [www.pgge.ufpr.br/teses/M08\\_sobanski.pdf](http://www.pgge.ufpr.br/teses/M08_sobanski.pdf).

3.º Ciclo 5.ª e 6.ª série	4.º Ciclo 7.ª e 8.ª série
<p>- Articula-se em torno de questões que envolvem o estudo da História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho.</p> <p>Conteúdos Indicados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das relações sociais</li> <li>- Análise da natureza</li> <li>- análise da terra</li> <li>- análise das modalidades de trabalho</li> </ul>	<p>- Articula-se em torno de questões que envolvem o estudo da História das Representações e das Relações de poder</p> <p>Conteúdos Indicados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lutas políticas</li> <li>- Guerras e Revoluções</li> <li>- Nações</li> <li>- Povos e Culturas</li> <li>- Cidadania</li> <li>- Cultura do mundo capitalista</li> </ul>

Os conteúdos desses Eixos Temáticos recebem dos PCNs duas abordagens diferentes de conteúdos históricos, que segundo Schmidt (1999), podem ser considerados como a grande novidade dos Parâmetros Curriculares, os conteúdos procedimentais e os conteúdos atitudinais

*Os principais conteúdos procedimentais referente ao estudo da História, segundo o texto da proposta são: conhecer, dominar e usar medidas de tempo, localizar acontecimentos e sujeitos históricos no tempo, relacionar acontecimento e sujeitos com seus contextos históricos, identificar a presença de autores as obras estudadas e suas ideias e argumentos, conhecer critérios de seleção e de abordagens sobre os fatos, os sujeitos e os tempos históricos, distinguir abordagens diferenciadas para um mesmo acontecimento histórico, identificar diferentes ritmos de duração temporal, percebendo permanências e mudanças, identificar mudanças que se expressam de forma pontual e/ou durações mais longas, estabelecer relações e fazer algumas comparações entre diferentes épocas, lidar com fontes para estudar História, conhecer procedimentos de observação e coleta de extração de informação de documentos históricos, construir sínteses e generalizações a partir do estudo de documentos históricos, produzir textos, murais desenhos, quadros cronológicos e maquetes, utilizar mapas e gráficos.*

*(...) conteúdos atitudinais: assumir, progressivamente, uma postura, ativa diante do conhecimento, valorizar a diversidade cultural, ter e demonstrar atitudes reflexivas sobre temas históricos e questões do presente, valorizar a preservação do patrimônio sociocultural, valorizar o debate e a discussão como forma de crescimento intelectual, interessar-se pela multiplicidade de acesso ao conhecimento histórico, ter uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor, compreender as relações sociais a partir da perspectiva dos grupos, testar explicações, levantar hipóteses e apresentá-las, trocar ideias e informações e criar coletivamente (MEC, 1997 apud SCHMIDT, 1999. p, 363)*

Segundo Schmidt (1999) os conteúdos são divididos em três categorias, conforme sua natureza: procedimental, atitudinal e conceitual, este último é percebido pela autora na Introdução dos PCNs, onde trata do significado dos conteúdos, que:

*São meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais sociais e econômicos e deles usufruir. Os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é através deles que os propósitos da escola são operacionalizados (MEC, 1997. p 63-64)*

Portanto, para a autora os conteúdos de natureza conceitual estão diretamente ligados à “construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade”.

Os conteúdos procedimentais expressam um saber fazer, uma forma ordenada para se atingir uma meta. Seriam ações presentes nas salas de aula como “fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm” (MEC, 1997). Os conteúdos atitudinais são as atitudes, os valores que estão presentes no conhecimento escolar (SCHMIDT, 1999).

Os encaminhamentos dos conteúdos pelos Parâmetros Curriculares de História se caracterizam pelo empobrecimento, pela fragmentação da noção de conhecimento. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt os conteúdos se caracterizavam pela operacionalização do conhecimento, dificultando a possibilidade do estudante apoderar-se do passado, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, na medida em que dissimula o discurso que o produziu, isto é, oculta a sua face comprometida com o projeto neoliberal que o produziu. Schmidt (1999) cita a professora Kátia Abud que, em sua palestra, no III Encontro Perspectiva do Ensino de História afirma: “os temas perderam o seu caráter conceitual e tornaram-se palavras como guerra e nação, que apesar de serem conceitos são tratados como palavras nos PCNs. A ausência de conceitualização inviabiliza a compreensão do processo histórico” (idem. p, 367). A LDB de 1996 foi montada à luz das diretrizes do Banco Mundial, que dita até nossos dias os objetivos a serem seguidos pelos países que utilizam seus recursos a fundo perdido destinados a educação, que vem acompanhados de uma ideologia neoliberal.

Os manuais escolares que foram criados a partir dessa LDB, para poderem chegar às salas de aula, devem ser avaliados por uma comissão que os aprova ou reprova. O mercado de manuais escolares do Brasil está entre os maiores do mundo. Os conteúdos desses manuais, em especial os de História, passam por avaliações dessas comissões, que apresentam nos editais às editoras, os princípios e critérios para avaliação das obras didáticas. Entre estes critérios estão os de eliminação das obras. No edital para a compra de manuais escolares destinados a crianças do 1.º ao 5.º ano produzido pelo MEC para 2013, no item 2.1.2 que trata da observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social encontramos estes critérios de eliminação

*2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.*

*Serão excluídas do PNL 2013, as obras didáticas que:*

*(1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;*

*(2) fizerem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;*

*(3) utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.*

Neste contexto entra o Islã enquanto conteúdo substantivo, que não deve ser tratado de forma preconceituosa nas narrativas dos autores dos manuais escolares. É possível observar, através do sumário de alguns manuais escolares, que o Islã continua a fazer parte desses conteúdos substantivos eleitos para serem ministrados aos estudantes

*Unidade I*

*O Mundo nas margens do Mediterrâneo*

*01 Porque o Império Bizantino exerceu tanto fascínio?*

*02 Como se vivia na época dos castelos fortificados? A Europa Medieval.*

*03 Porque a expansão do Islã foi tão rápida?*

*Unidade II*

*O Mundo além do Mediterrâneo*

*04 Quais foram as grandes civilizações da América?*

*05 Qual foi a contribuição da África?*

*06 O que aconteceu no Oriente?*

*Unidade III*

*O despertar comercial da Europa*

*07 O que levou a Europa feudal a reativar o comércio?*

*08 Porque se construíam tantas igrejas na Idade Média?*

*09 Como era a vida no Portugal medieval?*

*Unidade IV*

*Tempos de confronto*

*10 O que provocou a expansão comercial e marítima europeia?*

*11 Como foi o início da colonização europeia na América?*

*12 Como os indígenas reagiram à ocupação do Brasil?*

*Unidade V*

*A Europa da Idade Moderna*

*13 Houve um renascimento da cultura na Europa?*

*14 Por que o cristianismo ocidental se dividiu?*

*15 Quem governava o Estado moderno? Antigo Regime.*

*Unidade VI*

*O Brasil colonial*

*16 Como o Brasil e a África enriqueceram Portugal?*

*17 Um só rei para Portugal e Espanha: como ficou o Brasil?*

*18 Que mudanças o ouro provocou no Brasil Colonial?*

*19 A população colonial era pacífica?*

*20 Como se vivia no Brasil na época da colonização?*

O manual de Joelza E Domingues, destinado ao 7.º ano, História e Documento, foi analisado no capítulo 3 desta dissertação, o objetivo foi observar suas narrativas sobre o Islã e como o é apresentado se continua a ser apresentado dentro de uma lógica temporal marcada pelo quadripartismo, semelhante ao que aconteceu com os outros manuais citados.

O resultado dessa análise está em minha dissertação, nesse artigo apresentei apenas a análise de três dos seis livros.

Para a realização do trabalho de investigação foram abertas outras questões e objetivos a serem atingidos. Apresentarei aqui apenas um dos objetivos determinados por mim.

Questões específicas	Objetivos específicos
1. Qual a narrativa sobre Islã presente nos manuais escolares selecionados?	1. Analisar as narrativas sobre o Islã presentes nos manuais.

No que diz respeito às leis, são elas podem ter influenciado como o tema Islã foi escolhido para ser incluído nos manuais escolares de História. Isto porque os manuais escolares foram e são construídos a partir das propostas curriculares que remetem às legislações que regem o ensino de História. Tendo como referência o historiador alemão Jörn Rüsen (2009), pode-se afirmar que existe uma grande interferência da dimensão política, por meio da intervenção do Estado, na dimensão cognitiva histórica dos sujeitos a partir da relação com os manuais escolares de História.

Segundo Adriane Sobanski (2008), a cognição histórica não é algo natural, inerente, mas um produto do conhecimento Histórico. Os conceitos substantivos presentes nos manuais escolares são de grande importância para essa dimensão cognitiva histórica. As ações dos agentes oficiais, na seleção e escolha desses conceitos substantivos têm grande relação com o que chega

às aulas de História, e pode ser mediado pelos professores com seus alunos. É na perspectiva dessa racionalidade que o Islã se insere na seleção e objetivação dos conteúdos substantivos.

O ensino de História no Brasil esteve ligado às tradições européias, desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX). No início do século XX, prevalecia o ensino da História Universal, seguindo a organização e o esquema “quadripartite europeu”: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea Segundo Jean Chesneaux (1995) esta divisão de tempo é uma sistematização “bem francesa” que possui várias funções, entre elas estão: a função pedagógica<sup>15</sup>, a função institucional<sup>16</sup>, a função intelectual<sup>17</sup> e a função ideológica e política, que segundo o autor reduzem quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal, e por esse motivo essas funções fazem parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade (CHESNEAUX, 1995. p, 95).

## ANÁLISE DAS FONTES (MANUAIS DIDÁTICOS)

Apresentarei somente uma das categorias de narrativas que identifiquei durante a pesquisa de mestrado, me atendo às narrativas encontradas nos manuais escolares sobre o profeta Maomé. Os manuais selecionados para este artigo são manual FTD para Gymnasios de 1911 ligado às diretrizes do Colégio Pedro II, o manual de História da Civilização de Joaquim Silva de 1939 ligado a reforma Francisco Campos de 1931 e o manual História em Documento de Joelza E Domingues de 2011 também da Editora FTD, ligado a LDB de 1996 e a lei 9394/96.

NARRATIVAS DAS OPINIÕES SOBRE MAOMÉ
MANUAL FTD de 1911
<p>“Surgiu um homem astuto, e pela força ou pelo ardil, conseguiu agremiar num povo único, numa única e mesma fé, todas as tribus esparsas: foi o celeberrimo Mahomet”</p> <p><b>Mahomet e o Islam.</b> – Nascido na Meca em 570, da família dos <i>Haschemitas</i>, uma das mais indigentes, mas também das mais nobres da tribu dos <i>Coreischitas</i> a quem estava confiada guarda da Caaba, Mahomed ou <b>Mahomet</b> perdeu o pae ao dois mezes de idade. Tinha seis annos quando a morte da mãe o fa-</p>

<sup>15</sup> Função Pedagógica – Essas quatro grandes seções Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea formam a armação dos programas de ensino secundário, dos cursos e programas universitários de História, dos concursos de admissão nas escolas normais superiores, dos concursos “de recrutamento” (Capes, efetivação). O que implica de imediato, a mesma organização para os manuais escolares ou as coleções de obras históricas (CHESNEAUX, 1995. p, 93)

<sup>16</sup> Função institucional – É com base no quadripartismo que se efetua a denominação das cátedras de ensino nas universidades (Idem, p 94)

<sup>17</sup> Função intelectual – O quadripartismo forma a base da divisão do trabalho de investigação entre os historiadores, e suas quatro zonas são outros tantos subconjuntos fechados sobre si mesmos. (Idem, p 94)

ziam orphan. Seus Paes lhe deixaram como única herança uma escrava, um rebanho de carneiros e cinco camelos. Seu tio, cheif (governador) de Meca, **Abud-Taleb** o recebeu em casa e cuidou da sua educação. O menino mostrava-se inteligente, aplicado e dócil. Aos dezesseis annos foi empregado como guia das caravanas para a Syria. Teve assim, no decorrer de suas numerosas viagens, relações freqüentes com os judeus e os christãos e privou intimamente com os monges e rabinos que lhe explicaram o Evangelho e a Bíblia. Depois de ter dirigido caravanas, passou a ser soldado e negociante. Exercia esta ultima profissão quando entrou no serviço de uma viúva abastada, *Kadidja*. Deu tal impulso á prosperidade do commercio da sua senhora que esta o desposou, embora elle não tivesse sinão vinte e quatro annos; ella contava quarenta.

Até os quarenta annos, sua vida nada apresenta de notável. Salientára-se até então por suas amáveis qualidades, sua valentia, sua honestidade e particularmente por uma propensão extraordinária para a solidão e um gosto extremo para a melancolia, a meditação. Tornando-se rico com seu casamento, e estando então ao abrigo da necessidade, pôde com toda a liberdade entregar-se ás suas occupaões predilectas e deleitar-se com longas e freqüentes meditações. Desde seu casamento, Mahomet affectava de levar uma vida austera e recolhida preluando a seu papel de propheta e de reformador. Retirava-se a miúdo numa gruta do monte *Hira*, pero de Meca, e ali passava vários dias embevecido na reflexão, deixando sua imaginação vaguear pelo mundo sobrenatural onde cuidava conversar com os anjos e com o próprio Deus, victima de convulsões violentas muito parecidas com ataques de epilepsia. Emfim um dia – estava com quarenta annos – annunciou á sua mulher que tinha recebido do anjo Gabriel a missão de restituir á religião e ao culto de Abrahão a sua antiga pureza, o seu antigo esplendor, de destruir a idolatria para restabelecer o dogma da unidade divina. Kadidja, admirada a principio, e depois bastante contente por ser esposa de um propheta, aceitou os dizeres de Mahomet e foi seu primeiro apostolo. O segundo foi **Ali**, seu primo que tinha dez annos; o terceiro Abu-Bekr, seu futuro sogro, homem conspícuo cuja adhesão lhe trouxe alguns discípulos. Seu escravo **Zeid** deu fé igual na sua missão e como galardão, obteve carta de alforria.

No entanto, ocorridos três annos, somente tinha agremiado quarenta pessoas. Os membros da sua tribu o escutavam com desprezo. Para vencer a teima delles, narram os escritores árabes, elle fez um milagre. (...) A narração deste milagre que só o propheta presenciára, despertou gargalhadas, mas não fez nenhuma conversão.

O mau êxito da sua predica tinha desanimado o fundador. Antes de abandonar seus planos de reforma religiosa, quis fazer uma ultima tentativa. Num banquete de família, ergue-se de súbito, e compondo um semblante inspirado, exclama: *Quem quer ser meu tenente?* Um silêncio lancinante acolhe essa pergunta. O jovem Ali porem levanta-se afinal e responde ao propheta: Eu serei teu vigário e si alguém se atrever a resistir-te, quebrar-lhe-ei os dentes, partir-lhe-ei as pernas. Propagar-se-á a nova religião pela violência e a matança. O gremem de todas as crueldades musulmanas achava-se nessa resposta de Ali (613)”

“(...) Mahomet tem sido encarado como um allucinado que tinha nas suas visões e na sua missão uma fé sincera. O exame apurado do Coran deixa ver apenas no pretendido propheta, um impostor dotado de talento”

“(...)Mahomet faleceu victima pelo veneno que lhe dera uma mulher cujo intuito era assegurar-se de que elle era verdadeiramente propheta, e vingar um irmão morto por ordens delle”

#### MANUAL de JOAQUIM SILVA 1939

“**Maomet.** – A guarda da Caaba era feita desde muitos anos pela tribu dos corechitas, da qual nasceu Maomet. Órfão e pobre, foi criado por um tio e, quando moço, ganhava a vida dirigindo as caravanas de Kadidja, uma viúva rica, com quem aos 25 annos se casou. Quinze annos depois, Maomet, que conhecera a doutrina dos judeus, dos cristãos, dos persas, entregou-se à meditação, reconhecendo o absurdo da idolatria. De natureza nervosa, sujeito a crises epiléticas, acreditava ter visões, numa das quais lhe apparecera o anjo Gabriel, que lhe ordenava a pregação duma nova religião. Desde então considerou-se ele o profeta de Alá, começando sua missão pela conversão dos seus: a esposa, os filhos, seu genro Ali e seu sogro Abu-Bekre, cuja filha, Aicha, também desposara”.

“(...) ao morrer, em Medina, em 632, Maomet conseguira impor sua doutrina a toda a Arabia; e com a unidade religiosa de seu povo, alcançara a sua unidade política”

#### MANUAL JOELZA DOMINGUES 2011

A partir de 613, Maomé, um ex-caravaneiro, começou a fazer pregações dizendo-se inspirado pelo anjo Gabriel e enviado por Alá com profeta da nova religião: o Islã ou Islamismo (em árabe significa submissão a Alá). Ele condenava o politeísmo árabe e anunciava a salvação eterna àqueles que obedecessem a Alá.

Maomé ordenou aos seus seguidores que convertessem todos os povos ao Islamismo. Prometeu aos vitoriosos os bens dos vencidos e o paraíso àqueles que morressem combatendo pelo Islã.

Ao morrer em 632, Maomé havia mudado a vida do povo árabe: as diversas tribos, agora unidas em uma única fé e sob um único líder, transformaram-se em uma poderosa nação.



As descrições de Maomé encontradas nas três narrativas seguem a mesma ordem de apresentação. O manual História Universal da FTD, riquíssimo em detalhes e posicionamentos do(s) autor(es) sobre Maomé tem clara uma estratégia de desqualificação do profeta, mesmo quando atribui a ele adjetivos “positivos”. A narrativa inicia descrevendo-o como um homem astuto, que pela força ou pelo ardil, conseguiu agremiar num povo único, uma única e mesma fé. Continua descrevendo Maomé, quando de sua infância sofrida, como um menino mostrava-se inteligente, aplicado e dócil. Após desenvolver trabalho de guia de caravanas e na vida adulta ter se casado com a rica viúva Cadjira, Maomé destacava-se, até este momento, por suas amáveis qualidades, sua valentia, sua honestidade e, particularmente, por uma propensão extraordinária para a solidão e um gosto extremo para a melancolia, a meditação. Até este momento a narrativa que prepara o leitor para o que vem a seguir, quando do momento da revelação de Maomé como profeta, e que marca o fim das positivities relativas a esse personagem.

Segundo a narrativa, desde seu casamento, “Maomé levava vida austera, retirava-se numa gruta e ali passava vários dias, deixando sua imaginação vaguear pelo mundo sobrenatural onde cuidava conversar com os anjos e com o próprio Deus, era vítima de convulsões violentas muito parecidas com ataques de epilepsia”. As desqualificações seguem e Maomé é classificado como um alucinado que tinha visões e de impostor dotado de talento. Também aqui deve se destacar novamente a associação feita, entre o Islã e crueldades na propagação da religião. A editora FTD é ligada, a um colégio confessional, e somando isso ao contexto de sua publicação 1911, apresenta uma narrativa de forte posicionamento ideológico religioso, explicitado nas opiniões que se encontram no corpo do texto.

O manual de Joaquim Silva, também apresenta narrativa semelhante quanto às estratégias de desqualificação de Maomé, associando-o a ataques epiléticos, destacando sua natureza nervosa e sua crença em visões; numa das quais lhe aparecera o anjo Gabriel, que lhe ordenava a pregação duma nova religião. No manual de Joaquim Silva não aparecem adjetivos positivos quanto a Maomé.

As três narrativas apresentam resquícios de uma visão de história tradicional ligada a Igreja Católica mais acentuada no primeiro e no último manual, ambos da editora FTD. No caso de Joaquim Silva, evidência de forma contida uma defesa do cristianismo frente ao islamismo.

Maria P Franco (2000) afirma que os autores produzem suas narrativas com componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via objetivação do discurso. Isso fica explícito nas narrativas analisadas até aqui.

O terceiro manual analisado de Joelza Domingues apresenta uma narrativa com poucas opiniões diretas, da autora, sobre o Profeta Maomé. Isso não significa que se trata de uma narrativa isenta de posicionamentos ideológicos. A autora, como os que a precederam, joga a responsabilidade, sobre as aparições terem acontecido ou não a Maomé. Na confecção de sua narrativa a autora opta por realçar as promessas que Maomé teria feito para conseguir soldados para lutar nas guerras de conquista.

As narrativas sobre o Islã se apresentaram religiosas, ao contrário dos conteúdos históricos dos outros capítulos que tratam de outros conteúdos substantivos, nos seis manuais. O posicionamento dos autores frente à História e a uma ideia de Islã, as escolhas muito parecidas dos temas a serem tratados dentro dessa História permitiram a confecção das categorias. Esta sequência consagrada de escolhas de temas/assuntos/conteúdos parece se perpetuar e impor uma forma, a estudantes e a professores, de aprender e fazer uso do Islã nos manuais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Numa leitura prévia dos livros didáticos brasileiros investigados, foi possível verificar uma semelhança na organização das narrativas sobre a história do Islã, as narrativas se apresentam numa mesma sequência de fatos e sob uma lente religiosa, assim como verificou o Gardien Jonker (2008) nos manuais alemães. Quando verificamos os dois primeiros manuais, que são do início do século XX e o último de 2010 encontramos características semelhantes, como opiniões dos autores sobre o profeta Maomé e sua conduta de vida, ao contrário do que acontece quando estes autores narram sobre o início do cristianismo. As coleções formadas por quatro volumes, estão dentro de uma chamada História Universal, organizada de forma quadripartite e imersas no chamado etnocentrismo. A opinião dos autores encontrados tanto nos manuais do início do século XX como no manual de 2010, com referência ao Islã marca esta “lente religiosa”, esse olhar. A autorreferência da subjetividade humana, que se efetiva nos processos culturais de formação de identidade possui sempre uma dimensão normativa que em conjunto com a relação a si, determina também a relação com os demais, dos quais é necessário distinguir-se, para ser a si próprio. Segundo Rüsen (2015, p, 266) nisso repousa a raiz mental do etnocentrismo que deve ser superado nas narrativas dos manuais didáticos.

As narrativas encontradas nos livros didáticos conduziram e conduzem os estudantes a uma memória histórica negativa referente ao tema Islã. A forma como estão organizadas essas narrativas sobre o Islã estão focadas por uma lente religiosa conduzindo os estudantes a um

tipo interpretação dos integrantes do Islã. Para a superação do etnocentrismo, segundo Rusen (2015, p.270-271) deve-se reconhecer o outro, pois qualquer pessoa, enquanto fim em si mesma aspira ser reconhecida, o que pressupõe uma norma (humanística) universalmente válida para a relação dos homens para consigo mesmo e para com os outros. Esse reconhecimento deve ser crítico, buscando superar os elementos de diferenciação, como por exemplo a teleologia baseada nas origens. A construção de uma narrativa histórica com regras científicas, não garante por si só a superação do etnocentrismo, mas deve estar presente nas reflexões iniciais dos autores dos manuais didáticos.

## **BIBLIOGRAFIA**

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

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

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

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

FUNDACIÓN ATMAN. Conociendo al otro: El Islam y Europa en sus manuales de Historia. Ed Santillana. Espanha, 2008.

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

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

RÜSEN, J ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia 2009.1 Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. [http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf). Acesso em 30/09/2010.

RUSEN, J Jörn Rösen e o Ensino de História. Org SCHMIDT, Maria A.M.S. BARCA, I. MARTINS, Estevão R. Ed UFPR, 2011.

RUSEN, J. Teoria da História: Uma teoria da história como ciência. Tradução MARTINS, Estevão C.R. Ed UFPR, 2015.