

JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI

A INTERPRETAÇÃO DO OUTRO: A IDEIA DE ISLÃ NA CULTURA ESCOLAR

CURITIBA

2011

JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI

A INTERPRETAÇÃO DO OUTRO: A IDEIA DE ISLÃ NA CULTURA ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito à Obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Paraná, área de concentração Educação, Cultura e Tecnologia, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Luiz e Ivone Bertolini, que não estão mais presentes nesse plano, mas que marcaram minha trajetória com sua dedicação, cuidados e exemplo. Um homem só é grande se tem amigos e se dedica a eles.

Dedico também a minha Irma Ana, cunhado Victor, sobrinhos Dani, Cristiano e Tiago e meu afilhado Diogo, esses são com certeza o pilar onde me apoio para ficar sempre em pé, vislumbrando o futuro.

Dedico por último ao meu amor, Solange, representante maior do companheirismo e amizade, exemplo de amor e paciência. Amante e parceira, não permite que meus delírios vão além do possível e do realizável

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e amiga Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora M. dos S. Schmdt, a Dolinha, que tem sido um exemplo de dignidade e dedicação ao ensino público, sem dúvida a maior responsável pela retomada dos meus estudos e renascimento acadêmico. Todas as manhãs que o corpo pesa e a preguiça fica forte, me lembro de seus conselhos e exemplo; levanto e paro de reclamar.

A Solange, meu amor, minha parceira e incentivadora, minha companheira, por seu carinho, paciência e correções no texto.

Aos meus amigos Marcelo Fronza por seu companheirismo desmedido, Rosi pelas sugestões importantíssimas, Adriane pelo incentivo ajuda e carinho e Rita pela dedicação e inquestionável amizade, Ana Claudia seu carinho e presteza, enfim as contribuições de todos que foram cruciais nesse trabalho.

Ao Jamal do Baba Salin e sua linda família pelas conversas proveitosas e interessantes sobre o mundo do Islã, regadas a uma das invenções mais interessantes da alquimia dos árabes.

Aos companheiros de disciplinas, Paula, Andre, Cris, Camila, Otoniel, Adriane Fila, Liliam, Palite, Lindamir, Gaucha e Marido, Eduardo por sua ajuda na apresentação de Londrina que representam bem os tantos parceiros de viagens e das terças e quintas na Federal.

A professora Tânia Braga, por sua gentileza comigo, ao fornecer textos, e seu tempo, nas nossas curtas e proveitosas conversas.

A também amiga Olga Magalhães, pelo incentivo e ajuda.

Minha Irmã e Cunhado, Ana e Victor, pelas condições emocionais e materiais para execução desse trabalho.

RESUMO

Este trabalho iniciou com uma consulta feita aos alunos de um 2º ano do ensino médio de uma escola Estadual no Paraná no ano de 2009. Por meio de um instrumento de investigação, chuva de ideias, (BARCA, 2004, p.140) na perspectiva da Educação Histórica, solicitou-se que os alunos associassem quatro palavras, no máximo, ao tema central Islã. Os resultados demonstraram uma associação desse tema com violência e terrorismo. Na pesquisa de mestrado, optou-se por investigar como este tema era abordado em manuais escolares de História de vários períodos, recortados, historicamente, pelo critério das leis que os regulamentaram, para buscar traçar uma trajetória que apontasse se o conteúdo destes, de alguma forma, contribuía para os resultados apresentados pelos estudantes. Tendo como referência o conceito substantivo de Peter Lee (2001), buscou-se investigar o conceito Islã nesses manuais. Utilizando como referencial teórico o conceito de “cultura histórica” de Jörn Rüsen (1992), os estudos sobre “a ideia do outro” do professor Edward Said (1989), na obra o Orientalismo; o trabalho realizado pela Fundación ATMAN (2008), sobre o “conhecimento do outro”, bem como, observando o Islã e a Europa nos manuais escolares de vários países da Europa, da África e Ásia. Procurou-se, ainda, traçar um paralelo na forma como estes conteúdos foram abordados nesses países e nos manuais dos vários períodos no Brasil. Inicialmente, a pesquisa procurou identificar quais manuais continham o conceito – Islã –, verificando a que leis estes se enquadravam. Isto, nos manuais que se destinasse tanto a jovens estudantes dos cursos primários quanto aos do secundário.

Palavras-chave: Educação Histórica; Manuais escolares; Conceito substantivo Islã.

ABSTRACT

This work began with a consultation with students from a 2nd year of high school in a state school of Paraná in 2009. As research tool, we used brainstorming, in history education perspective. Students were asked to associate at most four words with Islam. The results showed an association of the theme with violence and terrorism. In Master thesis, we decided to investigate how this issue was discussed in History textbooks of several periods, historically defined by the criterion of their legal regulation, trying to understand if the history textbooks content somehow contributed to the results showed by the students. Keeping in mind Peter Lee's concept of substantive ideas (2001), we sought to investigate the concept of Islam present on those textbooks. Using a) Jörn Rüsen's theoretical concept of "historical culture" (1992); b) Eduard Said studies on "the idea of other", in his work *East* (1989); and c) the UNESCO work about the "knowledge of the other" (2008) and observing how Islam and Europe are mentioned in textbooks of several countries in Europe, Africa and Asia, we tried compare how these contents were discussed in those countries textbooks and in textbooks from various periods in Brazil. Initially, working with textbooks both for primary and secondary education, the study tried to identify which textbooks dealt with the concept of Islam and their legal framework.

Keywords: history education, history textbooks, Islam.

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUÇÃO.....	9
1 A INTERPRETAÇÃO DO OUTRO: O ISLÃ E A CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA.....	27
1.1 O ORIENTALISMO.....	28
1.2 O PASSADO ÚNICO.....	31
1.3 CONHECENDO O OUTRO: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	35
1.3.1 O ISLÃ EM MANUAIS ESCOLARES DE HISTÓRIA: OS CASOS DA ALEMANHA E ESPANHA.....	41
1.4 O ISLÃ: PERSPECTIVAS HISTÓRIOGRÁFICAS.....	48
2 A IDÉIA DE ISLÃ NA CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL.....	55
2.1 A IDÉIA DE ISLÃ NA CONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL NA REFORMA FRANCISCO CAMPOS, GUSTAVO CAPANEMA E LEI 4024.....	57
2.2 O ISLÃ NA CRISE DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL: LEI 5692/71.....	83

2.3 A IDEIA DE ISLÃ NA RECONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA: LEI 9394/96 E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	98
3 A IDEIA DE ISLÃ EM MANUAIS ESCOLARES BRASILEIROS.....	118
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	118
3.2 A IDEIA DE ISLÃ NAS NARRATIVAS DOS MANUAIS ESCOLARES.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERENCIAS.....	168
FONTES.....	170
ANEXOS.....	172

INTRODUÇÃO

O dia 11 de setembro de 2001 parece que acabou sendo um marco negativo, não apenas para os Estados Unidos, mas também para nós, professores de História brasileiros. Negativo para nós porque nossos jovens estudantes tiveram construída uma ideia de Islã segundo a qual tudo o que vem de “lá” é sinônimo de violência, guerra, ignorância e terrorismo. Além disso, a própria noção de Islã parece confusa, pois engloba uma variedade muito grande de culturas que se confundem nessa pequena palavra.

Uma grande confusão que podemos observar em nossos estudantes é a ideia de que todos os árabes são muçulmanos, ou que todos os povos da região são árabes e, por conseguinte, todos são muçulmanos. Um exemplo é o que acontece com os iranianos, por estarem em evidência na mídia por conta de seu presidente, são considerados árabes por dois motivos a maioria é muçulmana e habitam a região considerada pelo senso comum como sendo território árabe. O conflito que está acontecendo no norte da África, agora em 2011, na Líbia tem produzido comentários por parte dos estudantes, como “conflitos dos árabes”. E esse tipo de comentário é alimentado por alguns jornais brasileiros que estão colocando em seus sites, links com o título de revoltas árabes. O que seria uma revolta popular contra injustiças, corrupção e falta de condições dignas de vida, ganha novos ares.

As revoltas que vêm acontecendo em países de maioria muçulmana, como Tunísia, Egito, Líbia, Omã, Iêmen, Arábia Saudita e Irã têm espantado cidadãos do mundo ocidental, incluindo a grande imprensa. Os mitos que se formaram em torno da crença do Islã, e o desinteresse dos ocidentais sobre esta cultura pouco conhecida, parece ter alimentado o espanto geral, diante de manifestações

gigantescas em ruas e praças públicas, derrubado ministros e governantes que há décadas se mantinham no poder. Até este momento a queda do líder do Egito encabeça os grandes feitos desses “muçulmanos obedientes”. O que teria sido mais um episódio de pedido de propina teve como consequência o suicídio de um descontente com o regime ditatorial e transformou-se numa manifestação violenta da população por muitos anos calada, na Tunísia. Pelo menos é o chega até nós ocidentais comuns, mal informados por nossas mídias, interessadas em colocar em evidência homens, mulheres e crianças bombas, dando, a esses fatos, maior destaque nos telejornais, na imprensa escrita (jornais e revistas) e na internet.

O epicentro das revoltas teria sido este episódio, e os protestos levaram a queda de Zine el-Abidine Ben Ali, no poder desde 1987. Desemprego, corrupção no Governo e as péssimas condições de vida da população além das violações constantes dos direitos humanos foram os combustíveis da revolta. No Egito, os principais motivos para o início das manifestações e tumultos foram a violência policial, leis de estado de exceção, o desemprego, o desejo de aumentar o salário mínimo, falta de moradia, inflação, corrupção, falta de liberdade de expressão ,ou seja, as más condições de vida. O principal objetivo dos protestos era derrubar o regime do presidente Hosni Mubarak, que estava no poder há quase 30 anos.

Como professor de História, há 18 anos atuando nas redes pública e particular de ensino, trabalhando com o Ensino Fundamental e Médio, acabei me deparando com situações polêmicas dependendo do conteúdo que se está trabalhando com os estudantes. Desde 2008, trabalho com o levantamento das ideias prévias dos estudantes antes de iniciar um conteúdo novo. Anteriormente, fazia esse levantamento prévio perguntando às turmas o que sabiam sobre esse ou aquele assunto. Fazia uma sistematização dos dados no quadro, com os resultados,

mas não categorizava as respostas. Percebi que quando trabalhava com o tema islamismo havia inicialmente uma grande confusão por parte dos estudantes com a identidade desses muçulmanos, “esses árabes”, “esses caras que moram lá no oriente”. Em 2008, após ter contato com o grupo de estudo da professora Maria Auxiliadora Schmidt, a professora Dolinha, fui apresentado às ideias do historiador Jörn Rüsen, juntamente com algumas metodologias que vinham de Portugal, via professora Dr.^a Isabel Barca e da Inglaterra, pelo historiador Peter Lee. Dois textos marcaram essa etapa, a “Aula Oficina” (2004) da professora Isabel Barca e o texto “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé” (2006) de Peter Lee, além aulas de quinta à tarde com a professora Dolinha. Apliquei algumas vezes a técnica de recolha de dados, chuva de ideias, para observar os resultados. Essa sistematização das ideias dos estudantes trouxe resultados, mudanças na condução de minhas aulas, pois a metodologia sugeria o levantamento prévio das ideias. A análise desses resultados, uma intervenção do professor com a historiografia pertinente, o uso dos documentos de época e, após isso, uma nova verificação das opiniões para observar a ocorrência ou não de mudanças nas ideias históricas dos estudantes.

A Educação Histórica e seus conceitos entrariam definitivamente em minha sala de aula. A Educação Histórica¹ se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e com a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas

¹ É um campo de investigação que engloba investigadores de vários países LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) – www.lapeduh.ufpr.br.

experiências históricas dos sujeitos. Parte, também, dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica. A Educação Histórica dá importância à forma como os conhecimentos históricos estão presentes nas ideias dos professores e alunos, mas também em canções, histórias em quadrinhos, filmes e em manuais escolares de História e propostas curriculares (BARCA; SCHMIDT op. cit. BERTOLINI et alli., 2009). A partir dessa experiência com a Educação Histórica procurei refletir sobre o tema Islã na sala de aula.

A ideia inicial do trabalho surgiu com uma consulta feita a estudantes de 2º ano do ensino médio de uma escola estadual no Paraná, no ano de 2009. Por meio de um instrumento de investigação, chuva de ideias, (BARCA, 2004, p. 140.) na perspectiva da Educação Histórica, solicitou-se que os estudantes associassem quatro palavras, no máximo, ao tema central Islã. Os resultados demonstraram uma associação desse tema à violência e ao terrorismo. Essa constatação foi somada aos acontecimentos que são associados aos árabes e muçulmanos, desde o aparecimento, na TV, dos extremistas suicidas ligados ou não a Osama Bin Laden. A falta de conhecimento sobre os muçulmanos e associações generalizantes feitas erroneamente, como no exemplo acima, acabaram gerado alguns pontos de investigação que resultaram nessa dissertação. O trabalho como professor de História, em escola pública estadual, garantiu-me um campo privilegiado para o surgimento de questões sobre o tema Islã com os estudantes.

A primeira curiosidade, que acabou impulsionando o trabalho, era saber: quando o Islã se transformou em um conteúdo histórico substantivo a ser ensinado aos estudantes? A segunda, que sustenta e justifica o trabalho, é de que forma o Islã foi e está sendo abordado nos manuais escolares?

A partir dessa experiência com a Educação Histórica procurei refletir sobre o tema Islã na sala de aula. As questões que sempre acompanharam minha trajetória de professor de História foram a de descobrir os porquês, os quando e os onde. Essa minha curiosidade encaminhou para outras perguntas: Quando o islã entrou nas aulas de História? De que maneira isso aconteceu? Algumas das respostas me pareciam óbvias, mas sempre levavam a outras indagações. Uma das minhas preocupações era que as respostas que eu tinha estavam muito identificadas com conteúdos apresentados nos manuais escolares. O Islã, nessa minha reflexão, deveria ter entrado nas aulas por meio deles. Então, passei a questionar sobre como o Islã entrou nos manuais escolares de História produzidos no Brasil e por quê? A busca de respostas a essas perguntas tornou-se a trajetória dessa dissertação de mestrado.

A partir dessas considerações, procura-se, nesta pesquisa, estudar como o conceito substantivo Islã aparece nos manuais escolares de História produzidos no Brasil. Isso se dá por considerar que os manuais escolares fazem parte dos elementos constituintes do “código disciplinar da História” da cultura escolar. Essa categoria de análise foi aprendida a partir dos trabalhos de Raimundo Fernandez Cuesta (1997 - 1998). Para esse autor a construção da História como disciplina escolar implica na conjugação de relações de poder com a produção dos textos visíveis (currículos, manuais, etc.) e textos invisíveis (práticas de sala de aula) constitutivos dos processos de escolarização de cada sociedade.

Considerando que Rüsen (2009) estabelece uma relação intrínseca entre consciência histórica e cultura histórica, este trabalho insere-se no campo de investigação chamado Educação Histórica. Para compreender como se organiza o pensamento histórico dos sujeitos em contexto de escolarização o historiador Peter

Lee (2008) investigou em jovens ingleses as ideias substantivas da História e os conceitos de segunda ordem. Compreendem-se por ideias substantivas aquelas referentes aos conteúdos históricos, tais como, a Revolução Francesa, Escravidão Colonial Brasileira, Império Romano, Revolução Industrial, Ditadura Militar Brasileira, a ideia de África e de Islã. Já, por conceitos de segunda ordem refere-se, aqui, às ideias que estruturam a natureza do conhecimento histórico, dentre elas, a explicação, inferência, empatia, significância, objetividade e a narrativa histórica.

A partir disso, entende-se que a investigação dos conceitos substantivos da História, por exemplo, o Islã, possibilita a compreensão sobre de que forma 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 tomando como base a forma pela qual suas narrativas foram construídas. Rusen afirma que a consciência histórica está presente nas narrativas dos autores (2010, p. 112-115). No entanto, o manual escolar, onde estão as narrativas históricas desses autores é um elemento forjado dentro do processo de escolarização expresso por uma determinada cultura escolar. Portanto, por meio das narrativas presentes nos manuais escolares, é possível identificar os elementos que constituem a cultura histórica presente na cultura escolar.

Escolhi o manual escolar como objeto de minha pesquisa porque nós professores o temos como elemento de nossa prática escolar. Ademais, há alguns anos os manuais escolares vêm sendo disponibilizados pelo Governo Federal, de forma gratuita para as escolas públicas brasileiras. As constatações oriundas de minha experiência como professor contribuíram como um primeiro indicativo para minha hipótese de investigação – a relevância que as ideias históricas vinculadas

nos e pelos manuais escolares têm na construção do conteúdo cognitivo, isso é, nas ideias que perpassam a aprendizagem histórica de alunos e professores.

Muitas vezes os conteúdos dos manuais e a sequência temporal em que são organizados são as nossas principais referências para o ensino de História, como a clássica separação quadripartite da História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, que faz parte da metodologia de ensino de boa parte dos professores de História. Essa periodização está presente em um grande número de manuais escolares como revelam as instruções produzidas pelo MEC para a escolha dos manuais pelos professores². A predominância dessa periodização nos manuais escolares constitui um segundo aspecto indiciário de minha hipótese de investigação. Trata-se da possibilidade de que a ideia de Islã está sub-assumida à perspectiva eurocêntrica da História. O uso dessa divisão da História, criada no século XIX, na Europa e incorporada aos currículos provavelmente está ligada ao modo como o Islã entrou nos manuais escolares brasileiros.

Em sua maioria os autores de manuais escolares, desde o início do século XX, elaboraram seus materiais conforme as recomendações indicadas pelas legislações vigentes. Essa relação entre os autores e os programas oficiais do Governo Brasileiro também tornou-se uma questão a ser investigada neste trabalho, e caracterizou-se por duas abrangências, visto que não existe temporalidade única:

- abrangência sincrônica – como a ideia de Islã está presente em manuais escolares brasileiros
- abrangência diacrônica – em que medida a proposta de inserção dos conteúdos sobre o Islã nos manuais se articulam com a presença da História nas reformas curriculares brasileiras.

² Essa questão pode ser observada no guia do Livro Didático PNLD 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>. Acesso 15 de out. 2010.

As abrangências diacrônicas e sincrônicas foram uma possibilidade de resgatar (na pluralidade dos tempos) a forma de escolaridade do conhecimento. Segundo o sociólogo Pierre Bourdieu (1998) “é preciso descrever, referindo-as às suas condições econômicas e sociais de possibilidade, as diferentes maneiras de temporalização”, o autor ainda afirma que:

Quando os poderes são desigualmente distribuídos, o mundo econômico e social apresenta-se não como um universo de possíveis igualmente acessíveis a todo o sujeito possível — postos a ocupar, estudos a fazer, mercados a conquistar, bens a consumir, propriedades a trocar, etc.—, mas antes como um universo balizado, semeado de injunções e de interditos, de signos de apropriação e de exclusão, de sentidos obrigatórios ou de barreiras intransponíveis e, numa palavra, profundamente diferenciado, nomeadamente segundo o grau em que propõe oportunidades estáveis e de molde a favorecerem e a preencherem expectativas estáveis. (BOURDIEU, 1998. p. 202)

As abrangências possibilitaram a seleção de alguns manuais para essa pesquisa. As fontes utilizadas nesta dissertação são os manuais escolares vinculados a leis, que organizaram o ensino de História no Brasil desde o final do século XIX até a realização do Programa Nacional do Livro Didático PNLD em 2010. Os autores desses manuais escolares estão inseridos em contextos sociais vinculados às editoras e às normas estabelecidas pela legislação para a produção dos mesmos. Os autores produzem suas narrativas históricas carregadas de componentes cognitivos afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, com “componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via objetivação do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou ‘desconstruídas’, mediante um processo trabalhoso (mas, não impossível) e dialético, estabelecendo como meta final o desenvolvimento da consciência” (FRANCO, 2007, p. 20).

A análise dos conteúdos dessas narrativas produzidas pelos autores dos manuais escolares não foi feita por uma descrição das suas características e sim

direcionada à indagação sobre as causas e os efeitos de sua mensagem, além de estar vinculada a uma ou mais teorias na hora de sua análise.

Entende-se que a análise das narrativas sobre o Islã nos manuais escolares selecionados para esta pesquisa e a vinculação destas produções a partir das leis oficiais da educação podem revelar a construção de ideias que contribuíram ou não para a construção de nossa imagem sobre o Islã. Esses conceitos de alguma maneira podem ter influenciado a construção de determinadas imagens do Islã.

Para a realização do trabalho de investigação foram abertas outras questões e objetivos a serem atingidos.

Questões específicas	Objetivos específicos
<p>1. De que maneira os conteúdos de História sob o Islã estão inseridos em propostas curriculares brasileiras?</p> <p>2. Que relações existem entre o conteúdo Islã presente nos manuais escolares e a periodização da História sugerida nas propostas curriculares?</p> <p>3. Qual a narrativa sobre Islã presente nos manuais escolares selecionados?</p> <p>4. As ideias e imagens contidas nas narrativas sobre o Islã podem ter contribuído para a formação de opiniões sobre o Islã?</p>	<p>1. Analisar a maneira pela qual a ideia de Islã foi inserida em periodizações sugeridas por propostas curriculares brasileiras.</p> <p>2. Identificar manuais escolares que evidenciem articulações com as propostas curriculares.</p> <p>3. Analisar as narrativas sobre o Islã presentes nos manuais.</p> <p>4. Analisar as ideias e imagens que reforcem determinados conceitos sobre o Islã.</p>

As abrangências das questões específicas da presente investigação serão abordadas à luz do contexto histórico que as produziu. Vale ressaltar que, desde o final do século XIX, estabeleceu-se no Brasil uma relação de interesses entre o Estado ou seus representantes, as editoras e os autores dos manuais escolares. As editoras pressionando os autores a produzirem livros que estivessem de acordo com as instruções oficiais dos programas, para que não sofressem nenhuma restrição; o Ministério da Educação e Saúde Pública (1931), editando parâmetros a serem seguidos como as Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema

(1942), além das Leis 4024/61, 5692/71 e 9394/96; a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (1938) pelo Decreto-Lei nº 1006³, estabelecendo impedimentos à autorização para edição de manuais escolares e exigências quanto à correção de informação e linguagem, e os decretos-lei que seguiram até os nossos dias, que regulamentam a educação fornecem elementos para o estabelecimento do contexto histórico desse trabalho.

As ações dos órgãos oficiais e dos patrocinadores de mídias parecem conduzir para organização do passado à luz de seus interesses e, como diz Marc Ferro (1993), não são exclusivamente mercadológicos, mas sim, permeados por ideologias de todos os tipos, que podem estar gravadas nas narrativas dos seus produtores. Por isso, organizei esta dissertação em três capítulos estabelecendo um corpo teórico-metodológico para balizar as futuras análises que serão feitas nas fontes.

No capítulo 01, A Interpretação Do Outro: O Islã E A Constituição Do Código Disciplinar Da História. Partindo do conceito de código disciplinar foram referenciadas as ideias de Edward Said, Marc Ferro, Rafael Valls e Gerdien Jonker ligados às teorias que permitem analisar as fontes disponíveis, nesse caso, manuais de História Universal, onde o conteúdo Islã é encontrado. Essas fontes foram escolhidas pelo critério de sua ligação com os programas oficiais de educação, criados em vários contextos políticos da História do Brasil no momento em que as reformas dos programas para o ensino de História ocorriam. É por isso, que optou-se por uma perspectiva diacrônica e não cronológica para análise dos manuais

³ Decreto – Lei nº 1006 de 30 de novembro de 1938 afirmava que “É livre, no país a produção ou a importação de livros didáticos”, mas impunha a restrição e o controle no Art 3º: “os livros escolares que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República”. (FREITAG, 1997 *In CHAVES, 2006.p.43)*

escolares. Foi feita a apresentação das ideias que contribuíram para fornecer um critério de sentido para a análise das fontes utilizadas verificando se estão adequadas e dimensionadas ao estudo. Nesse primeiro capítulo selecionou-se a “interpretação do outro” conforme Edward Said (2007) na obra **Orientalismo**, onde este autor defende que a visão que nós, ocidentais, temos desse Outro desconhecido foi forjada, principalmente pelos intelectuais e funcionários ligados aos Imperialismos do séculos XIX e XX, no que ele chama de Orientalismo, esta deve ser superada pelo humanismo proposto por Said. O “conhecimento do outro”, no livro **Conociendo al otro, El islam y Europa em sus manuales de História**, trabalho organizado pela Fundación ATMAN (2008), observando o Islã e a Europa nos manuais escolares de vários países da Europa, da África e Ásia. A produção de um passado único, uniforme pelos grandes financiadores de mídias, investigada por Marc Ferro na Obra, **A manipulação da História no Ensino nos meios de Comunicação: A História dos dominados em todo o mundo** (1983). Esses estudos realizados e outros países foram considerados como referência teórica e metodológica para meu trabalho.

Nesse primeiro capítulo estão presentes alguns significados atribuídos ao Islã dentro da perspectiva historiográfica, descrevendo como esta contribuiu com um suporte teórico conceitual, garimpado em autores que escrevem sobre o Islã e sobre o Oriente definindo-o e classificando-o. O propósito dessa análise foi levantar subsídios para uma leitura interpretativa das fontes do ponto de vista de sua abordagem historiográfica. Estes autores foram selecionados a medida em que as fontes impunham questões a serem explicitadas.

À medida que fui adentrando a análise das fontes particularmente dos manuais foi possível inferir pistas de algumas possíveis perspectivas historiográficas.

Isso levou à seleção e escolha de determinados autores, com o objetivo de aprofundá-las para o necessário cotejamento com as abordagens dos autores dos manuais escolares. Os autores Maria Yedda Linhares (1982), Matthew Gordon (2009), Jesús Greus (2008) e Maria Jesus Rubiera Mata (1993) fornecem um aparato teórico conceitual para essa reflexão.

Maria Yedda Linhares apresenta no seu trabalho “**O Oriente Médio e o mundo árabe**” uma narrativa histórica e não religiosa. A autora trata do mundo árabe, antes do Islã e pós Islã, e da formação dos Estados árabes contemporâneos. A abordagem sobre a ideia de civilização islâmica sugerida por essa autora permitiu aproximações com recortes abordados nas fontes analisadas, assim como nas propostas curriculares.

O livro “**Conhecendo o Islamismo**” de Matthew Gordon apresenta uma narrativa descritiva e detalhada sobre as origens do Islã. A narrativa se desenvolve a partir dos textos sagrados, princípios éticos, tempo sagrado, sociedade e religião. No capítulo destinado à sociedade o autor apresenta um importante comentário sobre a mulher no Islamismo. A narrativa encontrada nessa obra proporcionou, por suas qualidades descritivas, uma atualização sobre o tema e o entendimento de quais são as obrigações para ser muçulmano, orientando uma análise crítica dos manuais.

A obra “**Así vivieron em al-Ándalus: La história ignorada**” de Jesús Greus, é importante para a historiografia voltada para os estudantes espanhóis. O autor faz um reconhecimento das contribuições que o Islã promoveu durante a sua ocupação, ao contrário do que acontecia anteriormente onde o Islã era quase ignorado pelos autores mais tradicionais. Essa nova historiografia aponta para a boa convivência entre as três religiões, no período em que os chamados mouros estiveram na Península Ibérica. Esta narrativa de Jesús Greus contribuiu muito para

a dissertação por se tratar de um trabalho recente e relevante, que desmitifica para nós professores de História aspectos da convivência que aconteceu entre judeus, católicos e muçulmanos e que permite uma visão crítica aos manuais brasileiros.

O livro, de Maria Jesus Rubiera Mata “**Toledo, séculos XII-XIII muçulmanos, cristãos e judeus: o saber e a tolerância**” é uma coletiva onde vários autores produziram textos sobre a cidade de Toledo e sua área de influência; o artigo de Maria Jesus Rubiera Mata “**Os primeiros mouros convertidos ou as primícias da tolerância**” apresenta a tese de que o convívio que existiu entre muçulmanos e católicos, principalmente, se deu pela existência no lugar de uma cultura árabe sofisticada, que deu frutos criando uma atmosfera hispano-árabe, onde os muçulmanos convertidos puderam fundir-se à sociedade de Toledo e serem aceitos depois da reconquista. Esta obra contribuiu muito nessa dissertação pelo esclarecimento de fatos históricos, pouco disponíveis na historiografia nacional.

No capítulo 2 A ideia de Islã e a constituição do código disciplinar da História no Brasil foi tomado como referência o conceito de “código disciplinar” e sua relação com a constituição do código disciplinar da História no Brasil. Segundo Schmidt (2008) em seu trabalho sobre a relação entre a História dos manuais escolares de História no Brasil pode-se falar em três momentos deste processo:

- a construção do código disciplinar de História, do final do século XIX, à Lei 5692/71;
- a crise do código disciplinar, com a Lei 5692/71 e a oficialização dos Estudos Sociais;
- a reconstrução do código disciplinar, após o fim da Ditadura Militar.

Utilizou-se também o livro de Guy de Hollanda “**Um quarto de século de Programas e Compêndios para o ensino secundário brasileiro**” como principal

fonte de pesquisa sobre as Reformas nos programas oficiais de ensino entre 1931 e 1951. A partir dele apresentou-se a Reforma Francisco Campos (1931) junto com o Programa de 1931, no qual o Islã é selecionado como conteúdo a ser ensinado. A Lei Orgânica do ensino secundário, mais conhecida como Reforma Gustavo Capanema (1942) regulamentada em 1951 pela Lei 1.359 do dia 25 de abril, que modifica a organização dos conteúdos. Inclui também o programa oficial de 1951, juntamente com os índices dos manuais escolares produzidos com base nessas duas reformas. Os manuais utilizados foram: Joaquim Silva, **História da Civilização para o terceiro ano** – 12^a edição (1939); e Dicamor Moraes e Alfredo D'Escagnolle Taunay, **História Geral Segundo ano colegial** – 4^a edição (1955), respectivamente.

Foram analisadas outras reformas, como a LDB 4024 de 1961, a lei 5692, de 1971, do período do governo militar, o parecer 853/71 que regulamentou a entrada dos Estudos Sociais, que substituiu os ensinos de História e de Geografia no 1º grau, além das várias outras alterações que levaram ao retorno da História como disciplina autônoma na década de 1980 e à Lei 9394 de 1996. Os manuais utilizados para as outras Leis são o **Compêndio de História Geral** de Antonio J Borges Hermida de 1970, 7^a edição ligado a Lei 4024/61, o Manual de **Estudos Sociais** de Proença (sd) ligado a Lei 5692/71 e **História em Documento** de Joelza Ester Domingues, ligada a Lei 9394/96. Estas Leis e suas alterações foram inseridas logo após estas duas primeiras, pois utilizaram, no caso da 4024/61 e a 5692/71, da mesma formatação dos conteúdos de História da Reforma Gustavo Capanema e suas alterações de 1951. Seguiram, portanto, um modelo europeu de narrativa da História e a clássica divisão quadripartite, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea nos seus conteúdos, exemplo seguido pela 9394/96. Cada uma dessas leis foi descrita nesse trabalho, nos seus aspectos gerais históricos,

destacando suas particularidades que alterarão o cenário do ensino de História nas escolas.

No terceiro capítulo **A Ideia de Islã em Manuais Escolares Brasileiros**, apresentou-se o percurso metodológico da análise dos manuais baseado na perspectiva da análise de conteúdo de Franco (2007) e a análise das narrativas dos manuais selecionados. Para isso foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo, proposta por Maria Laura P.B. Franco (2007), que propõe duas unidades para essa investigação, as unidades de Registro e as unidades de Contexto. A partir da definição dos objetivos gerais de investigação ligados às associações entre as leis e a forma como o conteúdo Islã se inseriu nos manuais definiu-se o que seria considerado na leitura das fontes, as questões específicas a serem investigadas e os objetivos específicos ao examinar as narrativas produzidas pelos autores. O passo seguinte foi a definição de categorias de análise, classificando os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguindo um reagrupamento com base nas analogias, a partir dos critérios definidos. As categorizações foram registradas dentro dos critérios da Unidade de Registro escritas no capítulo.

As obras utilizadas são: **História Universal para uso dos Gymnasios**, de 1911 – FTD, obra produzida antes da Lei Francisco Campos, dentro de um contexto de leis que já apresentavam mudanças na forma organizacional do ensino nacional. Contudo, estas leis permitiam — pelo menos até 1925, na Lei Rocha Vaz — a concorrência de manuais estrangeiros com manuais nacionais tanto nas escolas tradicionais equiparadas ao Colégio Pedro II, espalhadas por outras partes do País, quanto nos colégios particulares. A escolha deste manual se deu por ser a FTD uma editora ligada a um colégio católico confessional (O Marista) de origem francesa,

que possuí uma narrativa na qual a opinião do(s) autor(es) fica evidente, principalmente, quando se trata do Islã.

A segunda obra **História da Civilização** de Joaquim Silva, de 1939, adaptada ao programa da lei Francisco Campos de 1931, foi escolhida por ser o autor professor do Colégio Pedro II, por esse manual ter sido adotado pelo Colégio Pedro II e pelo status da obra, uma vez que as obras escolhidas pelo Colégio Pedro II muitas vezes eram adotadas por outros colégios no Brasil. Este autor teve um grande sucesso editorial algumas de suas obras chegaram a 100 edições.

O terceiro manual é **História Geral** de 1955, dos autores Alfredo D. Taunay e Dicamor Moraes, vinculados a Lei Gustavo Capanema. Os manuais forneceram elementos nas suas narrativas, para comparação e análise sobre o conteúdo substantivo Islã; isso vai permitir observar as ideias contidas nessas narrativas sobre o Islã em períodos diferentes, e permitir observar as aproximações e distanciamentos ideológicos entre as narrativas.

O quarto manual é o **Compêndio de História Geral** de 1970, de Antonio José Borges Hermida, vinculado a Lei 4024/61. Esta obra bastante conhecida e utilizada amplamente nas escolas públicas de todo o Brasil.

O quinto manual é o **Estudos Sociais**, de Proença, ligado a lei 5692/71, que esteve presente nas escolas estaduais paranaense até o início da década de 80. Trata-se de uma obra de grande alcance de público, tendo o autor dessa dissertação trabalhado com esta na 6ª série em 1979.

O sexto e último manual **História em Documentos Imagem e texto**, de 2011, da autora Joelza Ester Domingues, participou do último PNLD, foi aprovado para uso em escolas estaduais e particulares. Este manual pertence à editora FTD, a campeã de vendas para o PNLD 2011 financiado pelo MEC, tendo este manual

conseguido um número expressivo de vendas, para todo o Brasil. Outro motivo de sua escolha foi o fato de o primeiro manual escolhido para análise também pertencer à FTD, o que permite uma verificação interessante das duas narrativas sobre o Islã.

1. A INTERPRETAÇÃO DO OUTRO: O ISLÃ E A CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA

Neste capítulo busca-se trabalhar com ideias de vários autores, ligados às teorias que permitiram analisar manifestações de textos visíveis do código disciplinar da História, como propostas curriculares de História Universal onde o conteúdo Islã pode ser encontrado. Assim, nesse primeiro capítulo, estão apresentadas ideias de Edward Said (2007), Marc Ferro (1983), Gerdien Jonker e Rafael Valls (2008). Esses dois últimos possuem artigos na obra ***Conociendo al otro: El islam y Europa em sus manuales de Historia***, que contribuem com um amplo e interessante panorama sobre o tratamento dado às informações e ao passado. **Orientalismo** o livro mais conhecido de Said (2007), revela as formas como o Ocidente manipula as informações, criando uma versão inteligível do Oriente para nossa sociedade. Esclarece como o imperialismo moderno continua a produzir um conhecimento distorcido do “outro”, suas próprias polêmicas litigiosas, suas imagens redutivas, seduzindo e “produzindo adeptos às polarizações territoriais reduzidas do tipo ‘Islã versus Ocidente’”. (SAID, 2007, p.19)

Marc Ferro (1983), no livro **A manipulação da História no ensino nos meios e comunicação**, investiga a produção de um passado único e uniforme pretendido pelos grandes financiadores de mídias e revela suas ações nos manuais escolares, nos filmes e em outros meios de comunicação.

O terceiro livro, que forma, junto com os outros dois anteriores a estrutura teórico-metodológica desse trabalho, é a obra da Fundación ATMAN, ***Conociendo al otro: El Islam y Europa em sus manuales de Historia*** (2008), uma reunião de artigos que tratam de como o Islã e a História da Europa são abordados nos manuais escolares de oito países, quais sejam: Alemanha, Espanha, França, Israel,

Marrocos, Palestina, Reino Unido e Turquia. Neste capítulo serão apresentados os artigos de Gerdien Jonker e a sua constatação de um modelo diferenciado de abordagem e escrita para o Islã quando comparado aos modelos utilizados para descrever o cristianismo e judaísmo e o artigo de Rafael Valls, que investiga a imagem do Islã nos atuais manuais destinados aos estudantes espanhóis.

A partir destas considerações se passará agora para a análise de cada uma destas obras tendo como objetivo categorizar a ideia substantiva de Islã nas fontes.

1.1 O ORIENTALISMO

O Oriente, em diferentes épocas, tem sido um tema bastante polêmico a ponto de aguçar a curiosidade e a imaginação de pessoas do mundo inteiro.

Segundo Edward Said (2007) o Oriente é retratado por antropólogos, sociólogos e historiadores em um modelo generalizante em uma rede aceita para filtrar o Oriente para consciência ocidental: o Orientalismo. Este conceito enquadra diferentes regiões dentro de uma espécie de molde, no qual são incluídos os vários povos do Oriente e se extrai um Oriente inteligível ao Ocidente

O Orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando afirmações a seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente (...). Em suma por causa do Orientalismo, o Oriente não era (e não é) um tema livre para o pensamento e ação. Isso não quer dizer que o Orientalismo determina unilateralmente o que poder ser dito sobre o Oriente, mas consiste numa rede de interesses inevitavelmente aplicados (e assim sempre envolvidos) em toda e qualquer ocasião em que essa entidade peculiar, o 'Oriente', é discutida (SAID, 2007, p. 29-30).

No primeiro capítulo do livro Orientalismo de Edward Said, ao citar Arthur. J. Balfour, antigo membro do Parlamento, que, em 1910, proferiu uma palestra

instruindo à Câmara dos Comuns sobre os problemas que a Inglaterra enfrentava no Egito, apresentou uma definição do que seria o Outro para este diplomata inglês. Quando da sua explicação ao parlamento sobre o papel dos administradores ingleses no Egito que “em meio a dezenas de milhares de pessoas que pertencem a um credo diferente, a uma raça diferente, a uma disciplina diferente, a condições diferentes de vida”. Para Balfour, existiam “ocidentais” e “orientais”, os primeiros dominariam e os outros deveriam ser dominados. As raças subjugadas não possuíam a capacidade de saber o que era bom para elas. “O oriental é irracional, depravado, infantil, ‘diferente’; o europeu é racional, virtuoso, maduro, ‘normal’”. Na linguagem de Balfour o oriental é descrito como algo “que se julga (como um currículo) algo que se disciplina (como numa escola ou prisão), algo que se ilustra (como num manual de zoologia) (SAID, 2007.p. 73).

A partir das reflexões de Said (2007) inferiu-se que as ideias de Balfour parecem ainda presentes na recente guerra do Iraque, na qual foi possível observar o desprezo dos soldados norte-americanos pela cultura do Iraque permitindo que relíquias da História da Humanidade fossem saqueadas do Museu de Bagdá. Em nome de um modelo de “democracia” e de livre mercado muitas atrocidades foram e ainda são cometidas naquele país. Por razões puramente ideológicas, uma guerra imperialista fabricada por um pequeno grupo de funcionários públicos, não eleitos, foi desencadeada contra uma ditadura em frangalhos no terceiro mundo (SAID, 2007). Os reais objetivos foram mascarados em teses defendidas e explicadas por especialistas em mundo árabe e islâmico que ajudaram as águias americanas a pensar “fenômenos esdrúxulos” como a mente árabe e o declínio islâmico ocorrido há muitos séculos como algo que apenas o poderio americano poderia reverter (SAID, 2007.). Segundo Edward Said toda essa “sabedoria belicosa” foi

acompanhada, durante o período mais intenso do conflito pelas onipresentes “CNNs e Foxes”, deste mundo, juntamente com emissoras de rádio evangélicas e direitistas, além de incontáveis tablóides, todos reciclando as mesmas “fábulas inverificáveis” e as mesmas vastas generalizações com o propósito de sacudir a “América” contra o “diabo estrangeiro”. Livrarias norte-americanas ficaram lotadas de impressos ostentando manchetes alarmistas sobre o Islã e o terror, “a ameaça árabe e a ameaça muçulmana”, construíram com outras mídias uma imagem negativa do Islã e dos muçulmanos com a credibilidade de um grupo de intelectuais que assessoravam Washington. Os consultores do Pentágono e da Casa Branca usam os mesmos clichês, os mesmos “estereótipos mortificantes”, as mesmas justificativas para o uso da força e da violência, “pois afinal de contas, diz o coro, a força é a única linguagem que ‘aquela gente’ entende” (idem. p 17).

Para combater a esta ideia distorcida do Outro e polarizações territoriais redutivas do tipo “Islã versus Ocidente”, Said propõe uma crítica humanista às análises imediatistas. Uma sequência mais longa de pensamento utilizando histórica e racionalmente o intelecto para uma compreensão e desvendamento genuíno dos acontecimentos (SAID, 2007). O humanismo para este autor seria a luta para dissolver os forjamentos impostos pelos imediatismos das principais mídias às mentes, desconstruindo essas ideias prontas, essas fórmulas redutivas, que afastam o pensamento da História e da experiência humana concreta, conduzindo a mente para o campo da ficção ideológica e da paixão coletiva (SAID, 2007).

O humanismo de Said está estruturado no pluriculturalismo, em análises mais complexas dos acontecimentos, em contextualizações amplas situadas na História, na cultura, na realidade sócio-econômica e na literatura universal, interpretada pela

filologia com o emprego de uma generosidade onde a mente do interprete abre espaço para o Outro não familiar.

A ascensão do nacionalismo anticolonial, a era de golpes militares, fanatismos religiosos, confrontos irracionais e brutalidade intransigente produziram “seu próprio conhecimento distorcido do Outro, bem como suas próprias imagens redutivas, suas próprias polêmicas litigiosas” (SAID, 2007.p 19). As definições do que seria este Outro, passam, conforme o contexto, pelos interesses dos governos, das instituições, dos grandes grupos de mídia.

É nessa interpretação que o Ocidente faz do Oriente que pode-se incluir o Islã como um tema inserido no modelo proposto por Said. Existem interesses sobre o Islã que estão postos e circulando na sociedade ocidental que 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 o presente, está operacionalizando-o (ANOTAÇÕES, 2010), com um passado interpretado, moldado e redistribuído a todos, gerando assim, expectativas de futuro vinculadas a esse modelo de interpretação: o orientalismo.

1.2 O PASSADO ÚNICO

A obra do historiador francês Marc Ferro (1983), **A manipulação da História no Ensino e nos meios de Comunicação: A História dos Dominados em Todo o Mundo**, investiga a produção de um passado único e uniforme pretendido pelos grandes financiadores das 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 manuais escolares, os filmes, os programas de televisão, os interesses comerciais e editoriais, bem como suas atuações num projeto de limpeza do passado, com objetivo de torná-lo, 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 do Estado.

O autor se preocupa em identificar a visão do passado que é própria de cada cultura e para isso questiona a concepção tradicional de História Universal, que parte de referenciais europeus, onde os povos só entram na História depois de “descobertos” por estes (FERRO, 1993). O eurocentrismo, segundo este autor, teria vários círculos, cada um manipulando a História, conforme a ideologia do país de referência. O círculo mais conhecido é aquele em que África e a Ásia entram nos manuais através do imperialismo europeu. Os outros círculos acontecem dentro do próprio continente europeu, como o exemplo da Rússia que entra nos manuais europeus a partir do momento em que o país se europeiza com Pedro O Grande; ou na mudança dos manuais promovida pela França, que não falam mais do Sacro Império Romano Germânico, que durou nove séculos, substituindo este acontecimento pela História de Carlos Magno, e pela ascensão de Napoleão, que marca o fim desse Império (FERRO, 1993).

Para tratar de temas como a História do Islã e identificar uma visão do passado de cada povo Marc Ferro analisa a lógica na escolha dos conteúdos que serão selecionados e ensinados aos estudantes em vários países islâmicos.

Segundo a lógica islâmica “apenas os muçulmanos podem ter uma visão otimista da existência, graças à revelação de Maomé. Cada instante da vida do Profeta, e depois as vitórias do Islã, comprovam a justeza desse ponto de vista” (idem, p 77). A História tem um papel importantíssimo nessa lógica, pois

Só é História aquilo que contribuiu para a realização do Islã. Assim, ela não é considerada uma sequência continua de acontecimentos. (...) Ela tem uma lógica e um sentido, que estão no princípio da seleção dos fatos, dos acontecimentos. Ela não começa com Maomé e sim com a derrota dos profetas que o precederam. A História é a história da comunidade islâmica inscrita no contexto de uma civilização cercada de bárbaros, de povos sem História, mais ou menos da mesma forma pela qual antigamente, no Ocidente, se considerava “sem História” a vida dos povos não integrados a civilização ocidental (FERRO, 1993. p 77).

Temas que no Ocidente, recebem a influência do eurocentrismo, e se tornaram conteúdos substantivos nos nossos manuais como as grandes navegações, que na História árabe-islâmica são narradas a partir das explorações dos fenícios até as viagens dos árabes pelo oceano Índico, cujas descobertas geográficas e científicas permitiram os futuros feitos de venezianos e genoveses (FERRO, 1993). A lógica da escolha dos conteúdos está associada à glória do Islã e dos feitos de seus crentes, é isso que dá sentido ao fato e o situa.

Na V Conferência Cultural Árabe, numa decisão ratificada pelo Conselho da Liga Árabe, se previu a unificação dos manuais de História e a uniformização do ensino dentro de uma ideologia religiosa árabe, que substituiria a história local (idem, p.78). Em alguns países essa decisão provocou reações em prol da recuperação do passado pré-islâmico, principalmente no Egito. Essas reações se expressaram nos manuais escolares. No Egito as glórias do passado com o “faraonismo” permaneceram nesses manuais, mesmo diante das decisões da Liga Árabe

Colocamos em evidência as verdades do passado, mas para que você aluno, preste atenção a elas e aos fatores que fizeram os seus antepassados atingirem um alto nível de cultura e contarem consigo mesmos, assim como se preocuparem com os problemas da vida com reflexão, trabalho, perseverança e cooperação.

Não há nenhuma dúvida de que os fatores que ajudaram nossos antepassados a ultrapassar as nações do mundo ainda se fazem presentes; e de que o caminho traçado por eles ainda é, para nos, o melhor estímulo para dar continuidade aos seus exemplos (idem, p 79)

Segundo Marc Ferro, comparado trechos de manuais destinados a crianças iraquianas e outro para as crianças egípcias, existem divergências nas narrativas dos autores sobre um mesmo período e assunto

Iraque

O mundo árabe é um dos lugares mais antigos da Terra, onde seus primeiros habitantes criaram as civilizações, as cidades e os Estados mais poderosos da Terra: é o berço da História(...)

Egito

A Arábia é o país de onde saiu o Profeta e o principal lugar de onde se originaram os árabes. Eles aí viviam em tendas, deslocando-se com dromedários à procura de pontos de água (Idem, p 83)

Na narrativa do manual do Iraque existe uma identificação total com os árabes, exaltando seus grandes feitos. Na narrativa do livro egípcio, existe uma condescendência em relação à Arábia, tão pouco evoluída (FERRO, 1993). A identificação dos autores dos livros egípcios com sua História, em detrimento da aceitação de regras impostas por órgãos oficiais, demonstra a visão do passado própria de cada povo. Segundo Ferro (1993, p. 11) “controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tantos as dominações como as rebeldias”.

É nessa perspectiva de forjamento do passado que o livro de Marc Ferro é incorporado a esse trabalho. Esse conceito de segunda ordem, o passado único, poderá auxiliar na construção do enfrentamento entre a memória coletiva⁴ e a História que encontramos nos manuais escolares de História, tomando-se aqui esse livro como “lugar de memória”⁵ (NORA, 1997). Ferro, alerta haver uma condição

⁴ A memória converte os acontecimentos públicos em experiências pessoais que formam parte da idiossincrasia de cada um. (LOWENTHAL, 1998, p, 285)

⁵ A expressão *lugares de memória* foi criada pelo historiador francês Pierre Nora. Convencido de que no tempo em que vivemos os países e os grupos sociais sofreram uma profunda mudança na relação

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 escolares 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).

1.3 “CONHECENDO O OUTRO”: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O livro ***Conociendo al outro, El islam y Europa em sus manuales de História*** (2008), é uma obra que esclarece sobre questões importantes em relação a como as informações contidas nos manuais escolares de História de alguns países chegaram até o formato atual. As discussões que permearam vários congressos e os documentos oficiais editados a partir destes encontros descrevem um cenário de interesses de várias nações, 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 Fundação ATMAN (2008, p. 10), a formação de uma cultura para a paz passa pela criação de projetos que se dirigiram essencialmente a

que mantinham tradicionalmente com o passado, Pierre Nora acredita que uma das questões significativas da cultura contemporânea situa-se no entrecruzamento entre o respeito ao passado – seja ele real ou imaginário – e o sentimento de pertencimento a um dado grupo; entre a consciência coletiva e a preocupação com a individualidade; entre a memória e a identidade. (NEVES, Margarida de Souza. **Lugares de Memória da Medicina no Brasil**. Disponível em <http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/lugaresdememoria.htm>. Acesso 10 março de 2011)

uma mudança nos manuais escolares de História. Entre estes projetos estava o da UNESCO⁶ que pretendia construir uma linguagem comum mediante o ensino de uma História mundial e considerava serem os manuais de História o lugar ideal para a implantação das mudanças que levariam a essa cultura para a paz. Iniciativas anteriores também propunham essa perspectiva.

No final do século XIX e início do século XX se propôs nos ambientes socialistas e pacifistas internacionais, 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 eles. O quadro que se tinha anteriormente era o da confecção de manuais escolares com o intuito de ensinar a fidelidade e obediência ao soberano, a abnegação e o amor à pátria, como no caso da escola prussiana no conflito entre Alemanha e Áustria em 1866. (ATMAN, 2008. p.10)

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 Nações⁷. Em

⁶ A **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** (UNESCO) foi fundada 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.

⁷ **Sociedade das Nações**, também conhecida como **Liga das Nações**, foi uma organização internacional, a princípio idealizada em Janeiro de 1919, em Versalhes, nos subúrbios de Paris, onde as potências vencedoras da Primeira Guerra Mundial se reuniram para negociar um acordo de paz. Sua última reunião ocorreu em abril de 1946. Um dos pontos do amplo tratado referiu-se à criação de uma organização internacional, cujo papel seria o de assegurar a paz. Em 28 de Junho de 1919, foi assinado o Tratado de Versalhes, que na sua I Parte estabelecia a Sociedade das Nações, cuja Carta foi nessa data assinada por 44 Estados. O Conselho da Sociedade das Nações reuniu-se pela primeira vez em Paris a 16 de Janeiro de 1920, seis dias depois da entrada em vigor do Tratado de

1926, no nível não governamental, as Associações dos Professores da Alemanha e da França fundaram uma federação internacional para colaboração pedagógica e para a preparação da paz, por meio da cooperação dos povos para a liberdade. Em 1933, foi firmada uma Convenção Governamental para uma revisão periódica dos manuais escolares dos Estados da América Latina.

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. (ATMAN, 2008)

A UNESCO foi promotora de iniciativas que levariam a um salto qualitativo nas revisões desses 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 en La independencia de los pueblos y las culturas y su contribución al patrimonio común*”⁸ (ATMAN, 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, seu plano sobre uma possível História Mundial, disse que era preciso superar os distintos pontos de vista nacionais em uma nova visão da História para que se

Versalhes. A sede da organização passou em Novembro de 1920 para a cidade de Genebra, na Suíça. Em setembro de 1939, Adolf Hitler, o ditador nazista da Alemanha, desencadeou a Segunda Guerra Mundial. A Liga das Nações, tendo fracassado em manter a paz no mundo, foi dissolvida. Estava extinta por volta de 1942. Porém, em 18 de abril de 1946, o organismo passou as responsabilidades à recém-criada Organização das Nações Unidas, a ONU.

⁸ Deveria enfatizar, principalmente, aspectos culturais, científicos e de independência dos povos e culturas e sua contribuição para o patrimônio comum [Tradução do autor].

chegasse ao sucesso de uma educação para a paz, esta obra se realizaria nos anos 1970:

Cuando se afronta La cuestión de los manuales, y sobre todo de los de historia, escuchamos decir: "Hay que revisarlos". Basta com eso? Yo contesto que no. El hecho es que estos manuales, nacionalistas por definición, destinados a exaltar el espíritu particularista de um pueblo, no pueden más que contraponerlo a los pueblos vecinos. Ni La UNESCO, ni ninguna otra institución, pueden remediarlo. La historia nacional basada em la política, como es la que se viene enseñando um poço em todas partes, nunca tenderá a reconciliar a los pueblos. Todo lo que se Le puede pedir es que no les arroje a los unos contra los otros. Si se quiere hacer algo mejor, hay que hacer algo nuevo. Hay que crear La posibilidad de uma nueva enseñanza: la de uma história mundial, apolítica.y por definición pacifista. (FEBVRE, 1949 *apud* ATMAN, 2008, p. 11)⁹.

A partir de 1978, a UNESCO decidiu incorporar os novos avanços das investigações em História e, assim, nasceu uma produção coletiva. Ela deveria, obrigatoriamente, levar em consideração o mundo não-ocidental, para isso a UNESCO promoveu uma investigação sobre como estava representada a Ásia nos manuais de alguns países Ocidentais. As conclusões desse estudo, apresentadas em 1994, foram: quanto mais distante do Ocidente, geograficamente, mais raras são as informações encontradas nos manuais escolares desses povos. 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 escolares da França e da Suécia e as conclusões mostraram que, para os estudantes franceses e suecos o Oriente só existe em função de seus países: "El

⁹ Ao enfrentar a questão dos manuais e, sobretudo, as questões da Historia, 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 poderá 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).

marco de la historia era estrictamente eurocentrico, y dentro de el cada Estado propio tenía um papel preponderante: esta característica era comum a toda Europa”

¹⁰ (UNESCO apud ATMAN, 2008, p. 12).

Outra atividade interessante, no que se refere à reforma de manuais escolares se deu no Conselho da Europa¹¹. Esse Conselho estava ligado à unificação europeia e pretendia superar os enfoques nacionalistas encontrados nos manuais escolares de História daquele continente. Com esse objetivo foram organizados seis congressos entre 1953 e 1958. Cada um foi dedicado a uma época da História. No segundo, organizado em Oslo, na Noruega, em 1954, o tema foi a Idade Média. Nesta ocasião houve um confronto entre Estados europeus de tradição cristã e um de tradição muçulmana, a Turquia. Uma das principais discussões aconteceu na conferência sobre Bizâncio, na qual o delegado grego afirmou que o Império Bizantino deveria fazer parte da História europeia por que

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

Dentro desse contexto entra o delegado da Turquia, Ekrem Üçyigit, que sustentava, entre outras coisas, que o Império Bizantino, ainda que tivesse alguns elementos do feudalismo, não poderia ser considerado feudal e contestava que

¹⁰ O marco da História era estritamente eurocêntrico, e dentro de cada país independente tinha um papel preponderante: esta era uma característica comum a toda Europa (Tradução do autor)

¹¹ O Conselho da Europa (COE) é a mais antiga organização de âmbito europeu, datando a sua criação em 1949. Congrega atualmente cerca de 45 países, sendo que 21 são da Europa Central e do Leste.

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 europeia acabou se transformando na discussão principal.

Essa discussão serve como base para as questões dessa dissertação, pois desvenda as ações dos órgãos oficiais na História e, por conseguinte, nos manuais escolares.

Ekrem Üçyigit continuou sua argumentação lançando ideias que acirravam ainda mais as 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 Moderna para se criar a ideia de que a Europa teria sido um produto do cristianismo, o quê, 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 (UNESCO, 2008, p. 19)¹².

¹² 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).

Tais conclusões reconheceram muito mais o papel do Império Bizantino do que o 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 graduação de importância nos vários contextos de épocas ampliaram ou restringiram as informações os manuais que chegam aos professores, alterando também o que é transmitido aos estudantes.

1.3.1 O ISLÃ NOS MANUAIS ESCOLARES DE HISTÓRIA: OS CASOS DA ALEMANHA E DA ESPANHA

O historiador alemão Gerdien Jonker (JONKER, 2008) constatou que as narrativas encontradas nos manuais escolares de História na Alemanha, sobre o Islã, diferem das encontradas, por exemplo, no cristianismo. O modelo segue uma sequência, que é adotada pela maioria desses manuais, pois 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 e alerta afirmando que o uso de uma lente estritamente religiosa indica uma percepção do outro, com sentimentos de ameaça:

Los hilos más antiguos de la narración sobre el islam hunden sus raíces en el miedo. Em lo que a la Europa Media concernia, los siglos

XVI y XVII resonaban com historias horrorosas sobre los turcos. No las historias horrorosas 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, 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 manuais escolares de História, ao lado de outros temas onde os árabes atacavam a Europa. Mesmo depois da Segunda Guerra Mundial, não houve um momento de trégua na percepção hostil, apesar dos esforços dirigidos a apresentar a História Contemporânea do Oriente Médio como “gente como a gente”.

Nos manuais escolares de História alemães, segundo Jonker, parece impossível uma história das regiões que fazem limite com a Europa, que não arque com o peso de ter que explicar porque os muçulmanos são diferentes, “sería necesaria una revolución, que lleve a tomar consciéncia de que “ellos” son “como nosotros” y que “su” historia está intimamente entrelazada com la “nuestra”, antes que la estructura pueda dejar espacio para uma narración diferente”¹³(JONKER, 2008, p.67). As interpretações que o historiador Gerdien Jonker faz a partir de suas análises são importantes para esse trabalho, pois servem para categorizar as fontes disponíveis (manuals escolares brasileiros de História) e buscar paralelos com o trabalho dele, nas narrativas dos autores e formas de organização dos manuais escolares.

No artigo **“La Imagen del Islam em los actuales manuales escolares españoles de História”** o historiador Rafael Valls (2008), apresenta um estudo feito nos currículos e nos manuais de História Espanhóis mais recentes, mostrando as

¹³ Tradução. “Seria necessária uma revolução da percepção, que leve a tomar consciéncia de que “eles” são “como nós” e que “sua” História está intimamente entrelaçada com a “nossa” antes que a estrutura possa deixar espaço para uma narração diferente.” (tradução do autor)

várias perspectivas que rodeiam o conteúdo Islã atualmente, e outras que influenciaram no passado, gerando embates quanto à inclusão do Islã como parte da História espanhola

Segundo esse autor, os currículos da Educação Primária na Espanha abordam temas relacionados tanto às ciências da natureza quanto às questões históricas, sociais e geográficas. O Islã é abordado de forma indireta, quando se trabalham as formas de vida cotidiana nas sociedades medievais, e no currículo espanhol de 1991, este conteúdo substantivo foi incluído como “Formas de vida cotidiana nas sociedades das grandes épocas históricas: época medieval” (VALLS,2008, p.91). Em 2003, com o desenvolvimento da proposta legislativa de 2001, se amplia o conjunto de ensinamentos mínimos obrigatórios para o ensino pré-universitário. Dentro dessa nova proposta o Islã entra no currículo como “Espanha medieval: a convivência e os conflitos entre as culturas”.

Para Rafael Valls (2008), essas propostas de ensino vêm acompanhadas de critérios de avaliação que, no caso dessa última, seria de “identificar as diferentes características das culturas que conviveram em Espanha durante a Idade Média, bem como as fases mais importantes do processo de unificação territorial (Cristã)”. Na educação secundária a atenção dada ao tema Islã se amplia muito. O primeiro aspecto seria o de relacionar a presença do Islã na Península Ibérica, iniciando com a expansão do Islã pelo mundo, e as características básicas da sociedade hispânica islamicizada durante a Idade Média e Moderna. Para tanto, se destaca a convivência que existia entre as três religiões deixando de citar os frequentes conflitos que havia na época. Depois se apresenta a definitiva separação que aconteceu dentro do contexto da reconquista, no início da Idade Moderna.

O currículo de 1991 demonstrava uma mudança da importância do Islã na História da Espanha e, segundo Valls (2008), deixou uma porta aberta para um tratamento mais profundo do tema Islã. Por esse motivo o tema foi escolhido em um estudo como exemplo de “sociedade não europeia do período medieval e moderno” Outro projeto em 1997 e a Reforma de 2001 introduziram no currículo temas a serem abordados sobre o conteúdo Islã

REFORMA DE 2001 (BOE: 16-1-2001)

* Bizancio y el islam

*La península Ibérica em la Edad Media: al-ándalus. Evolución política, económica y social: emirado, califado y reinos de taifas

* España, punto de encuentro de culturas: cristianos, musulmanes y judíos.

* La época del imperialismo.

* La Guerra Fria y la descolonización¹⁴

(VALLS, 2008, p. 93)

O currículo de 2001 da Espanha incluía o Islã em questões da atualidade. Os manuais escolares espanhóis, na pesquisa de Valls (2008), apresentam uma presença grande do Islã na Idade Média, mas se constatou que nas Idades Moderna e Contemporânea essa presença existe, mas com um peso muito menor.

No final do século XIX e início do XX a historiografia espanhola se deparava com correntes de interpretação sobre o Islã: uma católica, uma conservadora e a arabista. Cada uma delas produziu sua versão da participação dos muçulmanos na História da Espanha.

Nas versões mais canônicas, tanto na corrente católica quanto na liberal, mais conservadora, era muito difícil incorporar o Islã à História da Espanha. Havia resistência em aceitar um fato histórico tão problemático como a conquista muçulmana da Península Ibérica e a presença de uma sociedade profundamente

¹⁴ Tradução. Reforma de 2001 * Bizâncio e o Islã * A Península Ibérica e a Idade Media: al-Ándaluz. Evolução político econômica e social: emirado, califado e reino dos taifas * Espanha ponte de encontro das culturas: cristã, muçulmana e judia.* A época do imperialismo.*A guerra fria e a descolonização.(tradução do autor)

islamizada por longo período de tempo. Parte dessa historiografia recorreu à versão de que a “España se perdió” no ano de 711 e que, os descendentes dos hispanogodos, quase de imediato se esforçaram em reconquistar as terras perdidas. Essa versão, segundo Valls (2008), teve grandes problemas, por alterar fatos históricos conhecidos, como, por exemplo, a permanência por 800 anos de uma sociedade vinculada ao Islã. A pergunta mais inquietante e de difícil contestação era a vinculação da História espanhola com as sociedades muçulmanas medievais.

Na versão católica destacava-se a negativa a qualquer assimilação do Islã na História da Espanha. Os representantes da historiografia católica consideravam os muçulmanos como intrusos, e que desde o primeiro momento se tentou expulsá-los, num mitificado processo de reconquista. Essa leitura histórica, protagonizada pelo catolicismo espanhol mais reacionário, também servia para identificar a mitologia de uma Europa ocidental ancorada em uma incontestável raiz cristã, por isso eram chamados de espanhóis apenas os cristãos envolvidos na reconquista. Essa interpretação teve, por muito tempo, um êxito extraordinário, e colocou na marginalidade o Islamismo, tanto nos manuais escolares como nos departamentos universitários.

Outra corrente de interpretação era a arabista positivista-liberal, que desde o final do século XIX, produzia uma versão da participação do Islamismo na História da Espanha menos tendenciosa, ainda que acentuasse fatos peculiares do islamismo na península Ibérica. Essa perspectiva tornava pequena a presença de conquistadores de origem árabe ou norte africanos, e destacava sua hispanização, que resultou num Islã mestiço, mais tolerante, com uma cultura esplendorosa, que não provocou uma ruptura com a Espanha anterior nem tão pouco uma alteração genética. Este só se diferenciava dos cristãos que resistiram no norte da Espanha,

por sua religião. Esses muçulmanos, nessa versão dos arabistas, tinham uma forte diferenciação com os muçulmanos do norte da África.

Dentro dessa perspectiva, os arabistas espanhóis do princípio do século XX, integraram a História nacional, denominada por eles civilização hispano-muçulmana, uma versão centrada basicamente no cultural, e que serviu de conexão entre o Ocidente e o Oriente através de um legado greco-romano que, desde a península Ibérica, foi difundido para toda a Europa medieval. O exemplo mais utilizado pelos positivistas-liberais foi a boa convivência entre as três religiões monoteístas, que se converteu num dos principais encontros das três principais culturas medievais, os manuais escolares produzidos pelos arabistas continham essa perspectiva.

Segundo Rafael Valls (2008), um dos mais conhecidos do início do século XX, era o livro de Rafael Ballester, “**Curso de História de Espanha**”, que teve um grande sucesso até o início da ditadura de Franco. Ballester destacava fatos que distinguiam a sociedade desse período: a grande diversidade de seus integrantes cristãos, muçulmanos, e judeus; o baixo controle dos muçulmanos e dos cristãos com os vencidos.

A interpretação católica presente nos manuais escolares foi assimilada depois pelo franquismo e era denominada de nacional catolicismo. Os relatos encontrados até o início dos anos 1970 são marcados pelas características de exclusão e desqualificação do Islamismo na História da Espanha. O livro **Yo soy español**, de 1943, relata assim o Islã

A los moros les gustaba mucho España y tenían muchas ganas de ser los amos de nuestros pueblos, de nuestros campos, de nuestros montes, de nuestros mares. Había entonces en España muchos judíos. Y los judíos, que tampoco querían a los españoles, dijeron a los moros por donde tenían que entrar para apoderarse de España [...] los moros quemaban las Iglesias y mataban a los cristianos [...] Que pena sintió España al verse dominada por los moros![...] Los moros no querían a Nuestro Señor Jesucristo ni la

Virgen. Los moros creían em um hombre que se llamó Mahoma. Mahoma decía: 'matad a nuestros enemigos donde los entontreis' y um Rey moro lês mando que devoraran a los cristianos hasta que no quedara uno. (VALLS, 2008, p. 99) ¹⁵

A conclusão final desse livro é “España es la misma ahora que antes y será la misma siempre. ¡España es eterna! ¡Y yo soy una parte de España! España necesita que yo sea buen cristiano...” ¹⁶

Rafael Valls, em sua análise, destaca o cruzamento negativo dos mouros com o que os cristãos consideram fundamental: as marcadas conotações depreciativas na língua espanhola; e, também, descrições dos muçulmanos e judeus como grupo religioso cruelmente destruidor de tudo que é diferente. A vinculação entre a Espanha, espanhóis e cristianismo — catolicismo, que aparece na conclusão o livro é tão excludente que, segundo o autor, não requer comentários adicionais.

A presença do Islã nos manuais escolares de História, na Alemanha e Espanha, é marcada por perspectivas ideológicas que influenciam na escolha de como contar a História do Islamismo e conduzem à opção de um modelo “clássico” religioso/expansionista. Este usa como fonte o próprio Corão no caso da maioria dos manuais alemães, ou um modelo ligado ao cultural, social, político e religioso. Como no caso dos currículos revisionistas espanhóis, que seguem por um caminho justificador para entrada do Islamismo em sua História. Tanto no caso da Alemanha

¹⁵ Os mouros gostam muito da Espanha e têm muita vontade de ser os donos no nosso povo, dos nossos campos, dos nossos montes, dos nossos mares. Havia na Espanha muitos judeus, e os judeus não gostavam dos espanhóis, disseram aos mouros por onde poderiam entrar e se apoderar da Espanha [...] Os mouros queimavam as igrejas e matavam os cristãos [...] Que pena sentiu a Espanha ao ver-se dominada pelos mouros! [...]. Os mouros não queriam nosso senhor Jesus Cristo, nem a Virgem. Os mouros acreditavam num homem, que se chamou Maomé. Maomé dizia: 'mata o nosso inimigo onde o encontrar' e um rei mouro mandou que devorassem os cristãos até que não sobrasse nenhum. (Tradução do autor)

¹⁶ A Espanha é a mesma agora do que era antes, e será a mesma sempre. A Espanha é eterna! Eu sou uma parte da Espanha! A Espanha necessita que eu seja um bom cristão. (Tradução minha).

quanto no da Espanha o Islã só aparece associado à História europeia, revelando um etnocentrismo presente na frase final de Gerdien (2008), “sería necesaria uma revolución, que lleve a tomar consciênciade que “ellos” son “como nosotros” y que “su” história está intimamente entrelazada com la “nuestra” (JONKER, 2008, p. 67). As questões postas pelos Historiadores Rafael Valls e Gerdien Jonker nas análises dos manuais de seus países auxiliaram nas formulações de categorizações para análise das fontes, bem como da seleção da historiografia sobre o assunto.

1.4 O ISLÃ: PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS

A historiografia também contribui para este trabalho com um suporte teórico conceitual garimpado em pesquisadores que escrevem sobre o Islã e o Oriente, definindo-o e classificando-o. Os autores Maria Yedda Linhares, Matthew Gordon, Jesús Greus, Maria Jesus Rubiera Mata forneceram um aparato teórico conceitual para essa dissertação. Apresentaremos apenas as ideias principais de alguns desses autores selecionados acima, utilizando os conceitos encontrados em suas obras como suporte para as análises dos manuais escolares no capítulo 3.

Conceitos como de ‘Civilização Árabe’ encontrado no livro de Maria Yedda Linhares, **O oriente médio e o mundo árabe** (1982), fornecem uma base de entendimento para se compreender esse difícil e intrincado mundo muçulmano do passado e do presente. A autora inclui, para definir essa civilização, as grandes realizações estéticas e intelectuais produzidas por pessoas que não falam árabe necessariamente e cuja língua materna podia ser o persa, o turco, o berbere ou qualquer outra, desde que ligada ao Islã. Não nega, em momento algum, que a língua árabe foi a que serviu de base ao Islã para a sua expansão. A inclusão de outros povos, não árabes, na ideia de civilização árabe, amplia a compreensão dessa e ajuda a explicá-la “como sendo o conjunto de fenômenos culturais e

artísticos referentes ao bloco político-ideológico Dar al-Islame (morada do Islã)". Linhares, com seu trabalho esclarece ao leitor — e, neste sentido, contribui com essa dissertação — que o árabe tornou-se a língua do Corão e a língua literária. Obras que ficaram famosas no ocidente foram realizadas por pessoas que podiam ter como língua materna o próprio árabe, mas também o persa, o turco, o berbere ou qualquer outra. A autora cita os exemplos de autores e obras traduzidas para o árabe e que ajudaram a preservar os escritos dos próprios filósofos gregos, negligenciados pelo ocidente em alguns períodos da História europeia

O grande poeta lírico e satírico Imrul Kais (originário do Nedj), ou Abul Nowas (de origem persa, do X século), citando-se ainda, os contos das Mil e Uma Noites (também de origem persa) e a Grande obra de um Historiador norte-africano, Ibn Khaldum, que viveu e morreu no Magreb no século XIV. Através dos árabes, o Ocidente pôde conhecer os filósofos gregos cujas obras foram encontradas na biblioteca dos Ptolomeus, no Egito, as quais foram por eles comentadas (LINHARES, 1982. p. 27)

O livro “**Conhecendo o Islamismo**” de Matthew Gordon apresenta já na sua introdução, a definição de Islã, que passa por uma decisão do muçulmano, ou seja, “aquele que se submete ou se entrega” que se mantém fiel, na mente e no corpo, à vontade de Deus ou *Allah*, o Deus único. Segundo o autor submeter-se à vontade divina é, portanto, trazer uma ordem harmoniosa ao universo, por isso Islã não se refere somente a um ato de submissão, mas o que é mais importante e a sua consequência, isto é, a paz (*salam*) (GORDON, 2009. p 7). O autor esclarece que os textos sagrados seriam o Corão e a Hadith¹⁷ que constituem o fundamento daquilo

¹⁷ Hadith é o registro da vida de Maomé ou Muhammad, que transmite a Suna ou tradição, de como o Profeta pensava, falava e conduzia seus negócios. (GORDON, 2009. p, 8)

que é conhecido como *Sharia*¹⁸, o “caminho islâmico”. Deste conjunto de ensinamentos derivam as leis do sistema social islâmico ideal.

Segundo Gordon, os sábios sunitas¹⁹ distinguem quatro fontes de direito islâmico. A primeira é o Corão, expressão direta da vontade divina. A segunda fonte autoritária é a *Hadith*, os ensinamentos próprios do Profeta. A terceira fonte é a *ijma* ou “consenso”, que indica uma interpretação consensual de determinada questão jurídica entre os sábios. A *ijma* foi um instrumento eficaz para estabelecer a conformidade de opiniões. A quarta fonte de direito é o *qiyas*, ou “raciocínio baseado na analogia”. É um instrumento útil com o qual os sábios podiam chegar a decisões jurídicas sobre questões para as quais o Corão e a *Hadith* não fornecia orientação clara.

Os xiitas²⁰ diferem dos sunitas ao dar maior valor ao exercício da razão e do intelecto humano, por isso em vez de *qiyas*, os xiitas têm *aql* ou *ijihad*, “raciocínio individual”. As leis são divididas em duas categorias: leis referentes à relação entre a humanidade e Deus e leis referentes à integridade da comunidade humana. Cada conjunto de leis dividia-se, por sua vez, em cinco categorias de conduta ética humana: “exigida” (ou “obrigatória”), “recomendada”, “indiferente” (ou “admissível”), “repreensível” e “proibida”. Na esfera das relações humanas com Deus estão os cinco atos de devoção que constituem a prática “exigida” dos muçulmanos e

¹⁸ A *Sharia* é para prestar culto a Deus, o muçulmano precisa reconhecer que todas as esferas da atividade humana têm significado religioso (Idem, p, 56)

¹⁹ Ramo do islamismo que surgiu no século X d.C., dos círculos eruditos de Damasco, Cairo, Bagdá e das grandes cidades iranianas. O islamismo sunita formou-se, em parte, através da tendência inevitável nas tradições religiosas organizadas de definir o que se chamou de “ortopraxis” e, parte, como reação à articulação de outras formas de islamismo (idem. p, 8)

²⁰ O xiismo é uma outra forma de islamismo, divida entre o xiismo “dos Doze”, cujos adeptos são de maioria Iraniana e da parte sul do Iraque e uma minoria substancial no Líbano, Kuwait, Paquistão e em outros lugares. Existem outros tipos de xiismo como os ismaelitas e os zaiditas.(idem. p, 8)

amplamente citadas nos manuais didáticos, os chamados “Cinco Pilares” do islamismo que constituem o sistema ritual islâmico

O primeiro dos cinco deveres é proferir a *Shahada*, a profissão islâmica de fé: “Não existe deus senão Deus, e, Muhammad é seu mensageiro”.

O segundo dever é a oração (*salat*). Esta exigência está expressa claramente no Corão e é feita pelo próprio Profeta. (...) Os tempos determinados para o *salat* são: pôr do sol, início da noite, aurora, meio-dia e meia-tarde. A vida diária nas regiões e bairros muçulmanos é pontuada pelo chamado à oração (*adhan*), feito pelo *muadhdhin* geralmente da torre da mesquita ou minarete.

O terceiro dos deveres islâmicos centrais é a *zakat* ou “doação obrigatória de esmolas”. É diferente da esmola voluntária e tradicionalmente tem sido calculada como uma porcentagem da renda, embora levando devidamente em conta os níveis de riqueza e, portanto, a capacidade de pagar.

O quarto dever é participar de jejum (*sawm*) que acontece durante o Ramadã – nono mês islâmico – que marca o início da revelação de Muhammad.

O quinto dever é a *Hajj*, a peregrinação à cidade de Meca. Todos os crentes são convocados a realizar a *hajj* ao menos uma vez, mas apenas se estiverem em condição de assegurar que seus dependentes recebam assistência enquanto eles empreendem a viagem. (Idem. p, 59)

A tradição islâmica quando traduzida para o Ocidente, muitas vezes é interpretada de forma literal e preconceituosa. Nesse sentido, o livro de Matthew Gordon é esclarecedor. Para nós, professores de História, por exemplo, o termo *jihad* amplamente utilizado pelos autores de manuais escolares, com a tradução de guerra santa, segundo Gordon, na tradição islâmica baseada no Corão é entendida como “luta em nome ou em defesa da fé”. A maioria dos sábios islâmicos concorda em que ele contém um imperativo de cada muçulmano, e da comunidade em geral, de lutar contra tudo quanto possa corromper a palavra de Deus e causar desarmonia

A *jihad* é um meio de servir a Deus e que um componente essencial de “luta” é interno ou espiritual, pelo qual o muçulmano se empenha individualmente o quanto possível em ser bom “servo de Deus”. (...) A luta maior, interior, consiste em empenhar-se em resistir ao mal (pecado), à negligencia e à imoralidade – esta luta é travada ao realizar os deveres rituais do islamismo e, por outro lado, servindo como exemplo de piedade e retidão para os outros (tanto muçulmanos quanto não muçulmanos) (idem. p 61-62)

A questão da mulher muçulmana, também é abordada nessa obra, quando o autor trata da legislação referente a alguns temas ligados a mulher muçulmana. O que chega para nos ocidentais, são os exemplos de radicalidade do talibã e de algumas localidades, como, por exemplo, o Irã. A questão do *hijab* o uso do véu por parte das mulheres, tem gerado debates nos círculos mais tradicionalistas. Muitas mulheres mostram interesse pela reforma dessas ideias. Entre os argumentos está o que ao interpretar o Corão e a Hadith, não se deveriam buscar tanto as normas específicas, mas sim princípios éticos que proporcionem orientação aos especialistas em direito ao elaborarem normas novas e mais relevantes. Uma opinião frequente, segundo o autor, entre os reformadores, é de que a tradição islâmica sempre proporcionou reinterpretações da lei, a fim de satisfazer necessidades do tempo (GORDON, 2009). O autor diz que outras questões como o status da mulher, o divórcio e leis referentes ao casamento estão neste universo de discussões e cita um trecho do texto de Amina Wadud, publicado em Oxford em 1999

Creio que o Alcorão adapta-se ao contexto da mulher moderna tão tranquilamente como se adaptou à comunidade muçulmana original há quatorze séculos. Esta adaptação pode ser demonstrada se o texto for interpretado tendo em mente a mulher moderna, apontando assim para a universalidade do texto. Qualquer interpretação que se aplique estritamente as orientações do Alcorão apenas a um arremedo literal da comunidade original faz injustiça ao texto. Nenhuma comunidade será jamais exatamente igual a outra. Por isso, nenhuma comunidade pode ser cópia exata dessa comunidade original. O Alcorão nunca afirma isso como meta. (WADUD, 1999 op cit GORDON, 2009, p, 92)

A narrativa encontrada nessa obra proporcionou, por suas qualidades descritivas, uma atualização sobre o tema e o entendimento de quais são as obrigações para ser muçulmano, orientando uma análise crítica dos manuais.

Também contribui para esta investigação o livro do historiador Jesús Greus, **Así vivieron en al-Ándalus** (2009), ao esclarecer de que forma a História da ocupação do Islã na península Ibérica foi incluída nos manuais escolares, abandonando o antigo menosprezo gerado pela religião e pelas raízes raciais e culturais da Espanha. Greus (2009) ajuda a entender as complicadas relações entre muçulmanos, cristãos e judeus, e as conversões que aconteceram de ambos os lados, com a entrada dos muçulmanos no século VIII e durante a retomada do território por parte dos reis católicos, e no tempo que se seguiu à chamada reconquista até a expulsão dos chamados mouriscos, muçulmanos obrigados a converterem-se ao cristianismo, entre 1609 e 1616. Fato não comentado nos manuais escolares brasileiros.

Nessa linha temos o livro, **Toledo, séculos XII-XIII, Muçulmanos, cristãos e judeus: o saber e a tolerância** (1992), composto por 19 artigos sobre a cidade de Toledo na Espanha. O texto selecionado foi o de Maria Jesus Rubiera Mata, **Os primeiros mouros convertidos**, que amplia a discussão sobre o mito da boa convivência entre cristãos, muçulmanos e judeus e apresenta a conversão de muçulmanos ao cristianismo. Segundo a autora, no século XI, na cidade de Toledo, na chamada Nova Castela, o que pode ter facilitado a conversão não forçada dos muçulmanos era o grande número de moçárabes e cristãos arabizados, que a cidade possuía naquele momento.

Toledo havia sido conquistada pelos muçulmanos em 711 e retomada por Afonso VI em 1085, rei católico com grandes ambições de reconquista dos territórios da Península Ibérica. O ambiente singular que se formou na cidade de Toledo permitiu a conversão de muitos muçulmanos ao cristianismo, no século XI, após a retomada da cidade. Afonso VI havia escolhido o Conde Sisnando Davidiz,

moçárabe, para governar a cidade, e esse mantinha uma boa relação com os muçulmanos. Suas ações “para tornar tolerável a infelicidade dos habitantes, e aceitável a sua triste situação” (MATA,1992.p.92) vão suscitar nas massas um desejo de se converter. A proximidade cultural entre moçárabes e os recém convertidos pode explicar porque somente na nova Castela os convertidos, segundo Mata (1992), foram assimilados plenamente pelo restante da população. Isso não teria acontecido nos outros territórios retomados pelos cristãos, onde os mudéjares, muçulmanos que permaneram sob a dominação cristã, teriam sido expulsos

Quando dizemos Toledo, deve-se entender a Nova Castela inteira – de muitos muçulmanos convertidos, os únicos que a sociedade hispano-cristã assimilou plenamente, no curso de sua história. Ela assimilou-os a ponto de esquecerem, o que lhes permitiu escapar às perseguições e às expulsões que atingiram seus semelhantes entre em outras regiões e épocas: os mudéjares de Valência e da Andaluzia ocidental, no século XIII, os granadinos em 1492, os mouriscos nos séculos XVI e XVII. (MATA, 1992, p. 92)

Essa versão de tolerância entre cristãos e muçulmanos, apresentada por Maria Jesus Rubiera Mata, vai ao encontro dos estudos do historiador Rafael Valls (2008) sobre as novas abordagens do Islã no recente currículo espanhol. A tese da tolerância existente entre cristãos e muçulmanos convertidos transforma o artigo de Maria J R Mata, numa interessante forma de leitura das fontes disponíveis. Esses trabalhos contribuíram para o cotejamento de algumas ideias da historiografia mais recente com as narrativas encontradas nos manuais de História que serão analisados. A historiografia selecionada forneceu subsídios para análise das narrativas dos autores de manuais escolares e dos currículos de História, selecionados para essa dissertação, pela sua vinculação com os programas oficiais que regem a educação brasileira do final do século XIX e início do XX.

2. A IDEIA DE ISLÃ NA CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL

De que forma o Islã entrou nos manuais escolares e nos currículos brasileiros como um conteúdo a ser ensinado?

As possíveis respostas a esta questão passam pelas pessoas que elaboraram os manuais e os currículos, bem como pelos contextos em que estavam inseridas quando da sua produção. Para Marc Ferro (1983), o passado tem algumas funções, entre elas: a glorificação da Pátria e a legitimação da dominação e do Estado. Dentro dessa racionalidade estão os meios pelos quais o Estado e seus parceiros se comunicam, sofrem influências desses e de seus projetos político pensados para a sociedade. Nesse sentido, os manuais escolares e os currículos, enquanto programas oficiais se tornam área de atuação política. Essa investigação buscou identificar a lógica da inclusão do Islã como conteúdo promovido a conceito substantivo nos manuais escolares de História Universal. Para isso, se investigou nos programas oficiais de ensino no Brasil, as leis que determinaram o que deveria ser ensinado, e de que maneira. A perspectiva de Goodson (1995) permite que se afirme a estreita relação entre a produção de propostas curriculares e a organização social do conhecimento escolar. Como afirma esse autor

Pesquisa realizada em História social das matérias da escola secundária da Grã-Bretanha, mostrou como os professores foram estimulados a definir seu conhecimento curricular em termos abstratos, formais e eruditos, em troca de *status*, recursos, territorialidade e credenciais. (GOODSON, 1995. p. 118)

Não esquecendo as reflexões feitas pelo historiador Marc Ferro sobre as ações dos grandes financiadores de mídias, na tentativa de produção de um passado único, uniforme, que atendesse aos seus interesses.

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), interpretando Rüsen, que orienta a seleção dos conceitos substantivos da História que influenciam a construção da cognição histórica. 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 europeias, 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 pedagógica²¹, a

²¹ 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

função institucional²², a função intelectual²³ 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).

Neste segundo capítulo, utilizando a proposta de Schmidt (2008), apresento o histórico das Reformas que o Ensino de História “sofreu” desde o final do século XIX até hoje, verificando, se o Islã fazia parte ou não desses programas oficiais. As reformas foram apresentadas e a perspectiva da construção, crise e reconstrução do código disciplinar da História no Brasil.

2.1. O ISLÃ NA CONSTRUÇÃO DO “CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL”: REFORMA FRANCISCO CAMPOS, GUSTAVO CAPANEMA E LEI 4024

A Reforma Francisco Campos modificou a Reforma Rocha Vaz de 1925, vigente até 1931, que estabelecia o ensino de História Universal do 1º ao 4º ano e o ensino de História do Brasil para o 5º ano. A partir de 1931 a Reforma Francisco Campos modificou o modelo da História Universal para História da Civilização, que deveria ser ministrada do 1º ao 5º ano do curso fundamental e no 1º ano do Complementar pré-jurídico. A História do Brasil se incorporaria a esta História da Civilização se aproximando, também, da História da América. Segundo Solange Aparecida Zotti (2011. p, 34)

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)

²² Função institucional – É com base no quadripartitismo que se efetua a denominação das cátedras de ensino nas universidades (Idem, p 94)

²³ Função intelectual – O quadripartitismo 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)

No centro das discussões, (...), ficou o governo que buscou capitanear as contribuições de católicos e liberais, debatidas em vários congressos e conferências. Entretanto, o governo não esperou essas propostas e efetivou através do Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, a reforma de 1931, que marca o início do processo de centralização do governo em relação à educação, pois até então inexistia uma política nacional que subordinasse os sistemas estaduais. Também, esta reforma pode ser considerada a síntese da proposta escolanovista. Então, pela primeira vez, uma reforma atingiu os vários níveis de ensino (secundário, comercial e superior) e foi imposta a todo território nacional. Nesse sentido, foi instituído o sistema universitário no Brasil, através do Estatuto das Universidades.

Essa Reforma alterava o encaminhamento que se deveria ter na escrita da História e saía de uma abordagem que priorizava a política, que fora predominante, até então, passando por uma reação, ao recomendar a redução “ao mínimo necessário o estudo das questões referentes a sucessões de governos, divergências diplomáticas e à História Militar”. A História da Civilização, segundo Guy Hollanda, estabeleceu outros objetivos

- a) “Formação humana do aluno, dando-lhe a conhecer a obra coletiva do homem no decurso do tempo e nos diferentes lugares;
- b) Na sua educação política, contribuindo para que o aluno se familiarize com os problemas particulares impostos ao Brasil pelo seu desenvolvimento e adquira, ainda, perfeita consciência dos deveres que lhe atribuem para com a comunidade.

Insistia-se neste segundo objetivo com as seguintes palavras:
“Con quanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas”

Continuava ainda com uma interpretação econômica para a causalidade histórica

É pela História que o estudante perceberá como a certa organização econômica se contrapõe uma determinada ordem jurídica; como a diferenciação econômica da sociedade se forma o complexo das organizações jurídicas (Família, classe, corporações profissionais, Estado, Igreja, etc.); e, ainda, como as transformações econômicas tornam necessárias as transformações políticas e jurídicas.

Concluía-se que

Daí adquirirá o adolescente noções que lhe permitam não só assumir atitude crítica, como adotar uma norma de ação no que diz respeito, quer

aos problemas peculiares ao Brasil, quer às questões internacionais.
(HOLLANDA. 1957. p. 18)

A História do Brasil foi incorporada à História das Civilizações, articulando o estudo do passado nacional ao americano

À História do Brasil e da América constituirão o centro do estudo. É claro, porém, que não se deve considerá-las isoladamente. Ao contrário, cumpre seja adquirido, a princípio, o conhecimento da situação do mundo até o descobrimento, para se fazer depois o estudo simultâneo da História Geral, da História da América e da História da Pátria, a fim de que possam ser bem apreciadas as influências que concorreram, de toda parte, para a formação do Brasil e de várias nações americanas, bem como para que se considere o papel desempenhado pelos diversos países no conjunto da evolução da humanidade, e se conheçam os problemas humanos em cuja solução cumpre ao Brasil empenhar-se solidariamente com as demais nações. (HOLLANDA, 1957.p. 18)

Segundo Guy Hollanda, até a Reforma Francisco Campos, a conexão entre História do Brasil, da América e Universal era “frouxa” no ensino.

Nos programas de História Universal, os temas americanos recebiam pouca atenção. O professor de História do Brasil via-se, às vezes, obrigado a dar em suas aulas, algumas noções de História Geral e Americana, para explicar “pontos” do programa que, do contrário, houvesse resultados pouco compreensíveis

Outros pontos do programa davam indicações sobre a metodologia de trabalho e da ordenação das ações do professor, conforme a idade dos seus alunos. A reforma Francisco Campos justificava, por razões pedagógicas, o estudo da História em um ciclo único com sucessões cronológicas dos grandes períodos.

O aluno “nas duas séries iniciais do curso (...) não possui, via de regra, capacidade, para entregar-se a estudos muito abstratos e sistemáticos (...) por isso, aconselhável particularmente na primeira série, a história biográfica e episódica que apresentará, a fim de melhor despertar o interesse, os acontecimentos da História Geral ligados à vida de grandes homens. Na segunda série, quando se torna mais acentuado o interesse pelas concepções abstratas, pode-se iniciar, ao lado das biografias e narrativas de episódios que interessam à História da América e a do Brasil, o estudo sistemático da História da Civilização.

Aparecem outras indicações sobre a metodologia de trabalho do professor citadas no livro de Guy de Hollanda, dando pistas do que se esperava que os manuais ou compêndios contivessem, para

estimular nos alunos os dons de observação, despertar-lhes o poder crítico e oferecer-lhes sempre ensejo ao trabalho autônomo.

Para que o trabalho do aluno seja autônomo, deve o professor encarregá-lo de coligir, fora de aula, os fatos históricos referidos no manual de História (...) também merece especial cuidado no ensino de História a iconografia, atendendo-se à curiosidade natural dos alunos pelas imagens. Além das gravuras, impressas nos manuais, cumpre sejam também empregadas as projeções (...)

Mesmo havendo, entre as indicações sobre o “trabalho dos professores com os alunos, que esses deveriam evitar as minúcias, ensinando apenas os fatos relevantes do processo histórico, não sobrecarregando a memória para não prejudicar o poder crítico dos estudantes”, Hollanda diz: “prevaleceu o hábito tradicional em considerar obrigatório o ensinar tudo quanto e como consta dos programas”, ideia ainda muito cara entre um bom número de professores de História e responsáveis pela parte pedagógica das escolas nos dias atuais.

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 havia obtido equiparação a ele — para o recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Também 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 (manuais escolares) de acordo com os novos

programas, os quais, em caso de discordância entre a orientação metodológica e a matéria dos programas em vigor, serviam para reger as provas e exames.

O Imperial Colégio de Pedro II, fundado em 2 de Dezembro de 1837, data de aniversário do Imperador, até a 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 manuais escolares ligados 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 manuais estrangeiros, em especial os franceses, eram amplamente usados nas instituições de ensino, onde se destacou a obra ***“Historie de la Civilization”*** de Seignobos²⁴, adotado nas últimas séries. Com a reforma de 1925, as aulas de História Universal passaram a ser ministradas nas 2^a e 3^a séries, o que segundo Hollanda (1957) influiu 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, (...), 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)

²⁴ Nos anexos foi incluído o índice do manual *Historie de la Civilisation Dans L'antiquite*, de 1890.

A expansão do mercado nacional de manuais escolares foi acompanhada de uma adaptação desses ao novo programa da Reforma Francisco Campos, que modificou a distribuição dos conteúdos pelas séries. A História Universal foi substituída por uma História da Civilização, que deveria ser ministrada do 1º ao 5º ano do curso fundamental e no 1º ano do Complementar pré-jurídico. Na nova lei as Histórias do Brasil e da América se integrariam à História da Civilização. A nova organização distribuía assim os conteúdos pelas séries.²⁵

Programas de História para o ensino secundário (1931-1949)

Reproduzimos, a seguir, os programas de História de 1931, 1936, 1940, e 1949, com o intuito de facilitar a consulta pelo leitor interessado. Com efeito, figuravam em publicações oficiais, ou particulares, esgotadas. Quanto aos vigentes, costumam ser incluídos, de acordo com as respectivas séries, nos compêndios correspondentes. Omitimos, no entanto, as instruções metodológicas de 1931 e 1945, em virtude de havermos transscrito, quando as analisamos, os seus principais trechos, senão todos.

PROGRAMAS DE 1931 (Curso Fundamental)

PROGRAMA DE HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO Primeira Série

História Geral:

A revelação da civilização egípcia – Os Sargônidas e o poderio assírio – Grandeza e decadência da Babilônia – Salomão e a monarquia de Israel – O espírito navegador dos fenícios e o comércio- Os Aquemênidas e a organização persa – Açoca e o budismo – Antigos estados gregos – Civilização contra a barbárie: a ameaça persa e a vitória da Grécia – Péricles e a civilização helênica – Uma Aventura política: Alcebíades e a expedição à Sicília – O Reino da Macedônia e a política de Demóstenes – Alexandre e os estados helênicos – Hámilcar e Aníbal – Os Cipões – Catão e os antigos costumes romanos – Os objetivos políticos de Cesar – Augusto e a organização do Império romano – O cristianismo – Os Antoninos e o apogeu do império romano – Juliano e o fim do paganismo – Bizâncio, a grande cidade medieval – **O islamismo** – A unidade imperial do Ocidente: Carlos Magno – A vida e os costumes de uma corte feudal – **Urbano II e a Ideia de cruzada** – A fundação da monarquia portuguesa – Um grande papa da Idade Média: Inocêncio III – S. Francisco de Assis e a caridade cristã – A extraordinária viagem de Marco Pólo – Joana D'arc e o

²⁵ Aqui optei por apresentar apenas o programa de 1931, utilizando como fonte o trabalho Guy de Hollanda, que nos seus apêndices apresentava a seleção dos programas de 1931, 1936, 1940 e 1949. Como meu interesse é demonstrar a presença do Islã nesse programa, optei por esse recorte na apresentação da fonte.

patriotismo Francês – **A expansão turca** – Gutembergue e a imprensa – As grandes navegações – O Renascimento: grandes vultos – Carlos V e o império universal – Um grande movimento religioso, social econômico: a Reforma – A Companhia de Jesus – Felipe II e o fanatismo religioso – A Inglaterra no tempo de Isabel – Henrique IV e a tolerância religiosa – Um monarca Absoluto e a sua corte: Luiz XIV – As revoluções Inglesas – Pedro o Grande, e a transformação da Rússia – Os déspotas esclarecidos – A queda do antigo regime e o ideal revolucionário – As transformações de 1830 e 1848 – Os unificadores de povos; Bismarck e Cavour – A comuna de 1871 – O Regime parlamentar em Inglaterra – A exploração do continente negro – As ambições dos estados europeus e a Grande Guerra – A revolução russa e sua repercussão. (HOLLANDA, 1957. p. 273-274)

Nessa seleção de conteúdos para primeira série observamos 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 extra-europeus. Esse estudo foi feito em manuais 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 manuais escolares, vindo a se transformar num conceito substantivo, como se verificou nos programas oficiais da Reforma Francisco Campos.

Para verificar a presença do Islã nos manuais escolares desse período foi utilizado, como fonte de pesquisa, o manual de Joaquim Silva, destinado ao terceiro ano ginásial, **História da Civilização** de 1939. Esse manual trazia na capa os dizeres “de acordo com o programa do Colégio Pedro II”, portanto, já organizado conforme a Reforma Francisco Campos. Note-se que a presença do selo de aprovação do Colégio Pedro II é usada para dar maior credibilidade e aceitação.

Esse manual foi analisado para se verificar se o conceito substantivo Islã está presente, pois foi uma das obras mais conhecidas do período.

Análise do Manual Escolar de Joaquim Silva

SILVA, Joaquim. História da Civilização para o terceiro ano ginasial de acordo com o programa do Colégio Pedro II – 12^a edição. Companhia Editorial Nacional: São Paulo, 1939.

A obra produzida sob a Francisco Campos, destinada a alunos do terceiro ano ginasial, divide em 33 capítulos. Destes apenas os capítulos → II com apenas uma citação da invasão árabe a península Ibérica, → IV Bizâncio, com citações sobre os árabes e suas invasões à Síria e Egito suas tentativas de invasão a Constantinopla na época de Leão III, destacando o papel da cidade como baluarte heróico da Europa cristã contra a onda bárbara dos muçulmanos. → Capítulo V Clóvis e o império franco: os costumes e as instituições dos merovíngios, com a citação de Carlos Martelo e sua vitória sobre os árabes em Poitiers. → VII O Islã e sua contribuição para a civilização ocidental, → XI Significação Cultural das cruzadas, → XX As últimas invasões e o fim da Idade Média - tratam especificamente do tema em estudo.

No capítulo VII existe uma divisão em subtítulos: 01) A Arábia e os árabes 2) Maomé 3) A Hégira 4) O Alcorão 5) A doutrina de Maomé 6) A conquista muçulmana 7) A civilização muçulmana. → No capítulo XI Significação cultural e econômica das cruzadas possui, também, subtítulos 01) Os Santos Lugaress; 2) As Cruzadas; 3) A 1^a cruzada; 4) Outras cruzadas; 5) Consequências no capítulo XI → No capítulo XX As últimas invasões e o fim da Idade média com os subtítulos 1) Os turcos 2) Queda de Constantinopla.²⁶

Essa análise revelou, entre outras coisas, que este livro seguia plenamente os programas oficiais do período. O conceito substantivo Islã aparece articulado à História europeia, 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 gera 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

²⁶ Fichamento feito por mim, buscando identificar os capítulos e subtítulos nos quais o tema Islã foi narrado no Livro História da Civilização de Joaquim Silva.

verdade um questionamento contínuo da escola feita por seus ancestrais.
(FOURQUIN, 1993, p.30)

A escolha dos conteúdos dos manuais escolares 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, estiveram ligadas também às 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 1930 ampliou o mercado dos manuais escolares e contribuiu para levar o Islã, como um conceito substantivo, para as aulas de História. A sua comprovada inclusão nos manuais e programas oficiais levam à pesquisa para outros questionamentos. As narrativas encontradas nos manuais escolares poderiam ter conduzido os estudantes a uma memória histórica tendenciosa referente ao tema Islã, como apontaram os estudos prévios com estudantes da 2^a série do Ensino Médio em 2009. A forma como estão organizadas essas narrativas sobre o Islã poderiam ter conduzido os estudantes a uma interpretação dos muçulmanos como uma ameaça, como verificaram os estudos do professor Gerdien, na Alemanha. As formas de interpretação do Islã pelos autores de manuais escolares, expressas nas suas narrativas, poderiam ter os elementos de tradução do Ocidente para o Oriente, identificados por Edward Said como Orientalismo. As narrativas sobre o Islã, nos manuais escolares de História poderiam ter contribuído para o reconhecimento o seu papel como cultura herdeira da grega, como apontou o historiador turco Ekrem

Üçyigit no congresso de Oslo, organizado pelo Conselho da Europa em 1954. Essas questões conduziram à segunda etapa da pesquisa quando foram feitas as análises dos conteúdos em um capítulo específico.

A Reforma Gustavo Capanema

A Reforma Capanema, como ficou conhecida a Lei Orgânica do ensino secundário, substituiu a Lei Francisco Campos em 1942 e surgiu no contexto das reformas econômicas, políticas, trabalhistas e educacionais propostas pelo Estado Novo (1937-1945). Como a lei anterior, manteve o curso secundário em dois ciclos, mas impôs algumas alterações. As denominações anteriores que eram “curso fundamental” e “curso complementar” passaram a ser chamadas “curso ginásial” e “curso colegial”. O tempo de duração também se alterou: o fundamental, que antes durava 5 anos, passou para 4 anos no novo “ginásial”, e o antigo complementar, que tinha 2 anos passou para 3 no novo “colegial”. O Colegial foi dividido em “clássico” e “científico” e deveria habilitar o aluno a ingressar em qualquer ramo do ensino superior mediante exame de licença clássica ou científica. Havia ressalvas e para cada caso existiam exigências peculiares à matrícula.

Os cursos, “clássico” e “científico”, deveriam consolidar os conhecimentos ministrados no “ginásial”, para isso, mantiveram um número preponderante de disciplinas comuns, salvo a História Natural, a Física, a Química e a Matemática que teriam mais ênfase no científico e a Filosofia maior amplitude no clássico²⁷. Outra mudança que ocorreu pela Reforma Capanema foi a dos estabelecimentos de ensino secundário que passaram a ser chamados de “ginásios” e “colégios”²⁸.

Destacam-se, nesta lei, algumas das mudanças introduzidas pela Reforma Capanema na organização da matriz curricular. A História e Geografia do Brasil passam a ser disciplinas autônomas, com o objetivo de uma maior compreensão dos valores e das realidades nacionais (ZOTTI, 2011).

²⁷ Decreto nº 4.244, de 9/4/1942 artigos 2º, 3º, 4º e 9º intem 3. (HOLANDA, 1957. p. 37)

²⁸ Idem, art 5º, modificado pelo decreto-lei nº 8.347, de 30/12/1945. (p. 39)

Na reforma Francisco Campos os conteúdos de História, por força da organização do número de horas dispensadas para o estudo da disciplina, insuficientes, segundo Jonathas Serrano (SERRANO *apud* HOLLANDA, 1957) colocavam os professores num impasse diante do trabalho dos inspetores de ensino; das provas parciais e dos testes finais obrigatórios. Os docentes acabavam pressionados a trabalhar com a totalidade dos conteúdos sugeridos no programa, num período de tempo muito pequeno, o que os levava a selecionar os temas mais significativos (conteúdos substantivos) em detrimento de outros, que na sua experiência, não eram tão cobrados pelos inspetores de ensino nas suas visitas às escolas. Crítico desse modelo, Jonathas Serrano, quando da sua participação, como membro da Divisão de Ensino Secundário e Educação Física, procurou garantir um mínimo de autonomia aos docentes na Reforma Gustavo Capanema: “Os programas do ensino, nos vários graus e ramos, serão traçados em linhas gerais, fixando um mínimo obrigatório, de modo que permitam aos professores a indispensável autonomia didática” (HOLLANDA, 1957, p.41)

A organização dos programas do curso ginásial, segundo Guy de Hollanda, determinava que em cada disciplina deveria conter duas partes um sumário e a indicação das finalidades educativas

O sumário, expresso por unidades didáticas, seria simples e claro, mencionando, por forma discriminada e sucinta, apenas a matéria essencial. As unidades seriam distribuídas pelas séries a que pertencesse a disciplina, de modo equilibrado, consideradas as condições de idade dos alunos. Dar-se-ia ao enunciado a flexibilidade que assegurasse uma razoável soma de autonomia à função docente. Na segunda parte, indicar-se-iam o papel reservado à respectiva para a consecução das finalidades da educação secundária e bem assim a orientação que os professores deveriam dar ao seu ensino, para que os resultados educativos previstos pudessem ser atingidos (...). As diretrizes gerais (...) mencionadas, seriam expressas em forma breve e haveriam de referir-se de um modo geral a toda a disciplina, e não de modo especial à matéria de cada série ou cada unidade didática. (HOLLANDA, 1957, p. 43)

Entre 1942 e 1951 não foram expedidas instruções metodológicas para os programas de História Geral e História do Brasil. A organização das séries e os conteúdos indicados para cada uma delas determinavam que tanto a chamada História Geral como a História do Brasil fossem ministradas dentro de uma ordem bastante diferente da Lei Francisco Campos, acompanhando o que dizia anteriormente a Lei Orgânica do ensino secundário conhecida como Reforma Gustavo Capanema. Na nova distribuição dos conteúdos, por série, ficou de fora a História da América, indicada antes para fazer parte do conteúdo dos estudantes, tanto no curso fundamental como no curso secundário, junto com a História Universal e a do Brasil.

No curso Ginásial, a História Geral (Antiga e Medieval, Moderna e Contemporânea) deveria ser ministrada nos dois primeiros anos (1^a e 2^a série), enquanto que a História do Brasil deveria ser ministrada nos dois anos seguintes, 3^a (do Descobrimento até a Independência) e 4^a série (Do primeiro Reinado até o Estado Novo), sempre com pelo menos duas (2) horas semanais nos quatro (4) anos. No curso Colegial Clássico e Científico, determinava-se que nos dois primeiros anos (1^a e 2^a) se estudasse a História Geral, sendo Antiguidade, Idade Media e Moderna no 1^a ano em duas aulas semanais e Idade Contemporânea no 2^a ano também em duas aulas semanais. A História do Brasil ficaria para o 3^a ano com três aulas semanais no científico e duas no clássico por causa do Grego, quando houvesse. Segue o programa oficial de 1943, em conformidade com a Reforma Gustavo Capanema que, segundo Guy de Hollanda, figurava em publicações oficiais, ou particulares, esgotadas

PROGRAMAS DE 1943

PROGRAMA DE HISTÓRIA GERAL

Primeira Série

História antiga e medieval

Unidade I. – O ORIENTE: 1. Os hebreus. 2. Os Egípcios. 3. Principais vultos e episódios dos outros povos da Antiguidade oriental.

Unidade II. – O MUNDO GREGO: 1. Os primeiros tempos. 2. Esparta e Atenas; Tebas. 3. A Macedônia ; Alexandre.

Unidade III. – O MUNDO ROMANO: 1. A fundação de Roma; a Realeza. 2.. A República; as lutas internas; as conquistas romanas. 3. Julio Cesar. 4. O Império: vultos e episódios principais. 5. O Cristianismo: origem, propagação, triunfo.

Unidade IV. – O MUNDO BARBARO: 1. Os povos bárbaros. 2. As grandes invasões. 3. Os Francos; Carlos Magno.

Unidade V. – OS ÁRABES: 1. O povo árabe. 2. Maomé e o Islamismo. 3. As conquistas árabes.

Unidade VI. – AS CRUZADAS: 1. Causas. 2. As grandes Cruzadas; São Luis. 3. As principais conseqüências.

Unidade VII. – A IGREJA: 1. Conversão dos Bárbaros. 2. As heresias. 3. Os grandes Papas. 4. As ordens religiosas.

Unidade VIII. – A GUERRA DOS CEM ANOS: 1. A origem. 2. Os mais importantes episódios; Joana D'Arc.

Unidade IX. – O IMPERIO DO ORIENTE: 1. Fundação. 2. O Reinado de Justiniano. **3. Os Turcos: queda do Império do Oriente.** (HOLLANDA, 1957. p. 286)

Em 1951 entra em vigor a Lei 1.359 no dia 25 de abril, que modifica a seriação do estudo de História proposto pela Reforma Capanema, colocando a

História do Brasil nas 1^a e 4^a séries do ginásio, e nas 2^a e 3^a, do colégio, acrescentando-lhe um ano de estudos em cada ciclo. Mantiveram-se dois anos de História Geral (3^a e 4^a séries) no curso ginásial e aumentou-se um (série), no colegial. Além disso, incluiu-se a História Geral e da América na 2^a série ginásial. (HOLLANDA, 1957. p. 60)

No curso secundário também houve modificações para a História Geral e do Brasil

a) Curso Ginásial

1^a série: História do Brasil

2^a série: História Geral (História Geral e da América)

3^a série: História Geral (Antiga e Medieval)

4^a série: História do Brasil e História Geral (Moderna e Contemporânea)

b) Curso Colegial (Clássico e Científico)

1^a série: História Geral (História Antiga)
2^a série: História do Brasil e História Geral
(História Medieval e Moderna)
3^a série: História do Brasil e História Geral
(História contemporânea) (Idem, p 60)

Nos dois programas a História Geral aparece a divisão clássica quadripartite. A distribuição dos conteúdos por unidades segue o modelo clássico de sequência, e o conteúdo substantivo Islã está presente nessa divisão de assuntos no programa de 1943.

O manual escolar, de Alfredo d Taunay e Dicamor Moraes, História Geral de 1955, esta organizado de acordo com a Lei 1.359 de 1951 nele como no programa de 1943 encontramos o conteúdo Islã como parte das matérias a serem ministradas aos estudantes

Índice

I - A IDADE MÉDIA ORIENTAL

- | | | |
|----|---|----|
| 1. | Império Romano do Oriente..... | 13 |
| 2. | A civilização bizantina..... | 17 |
| 3. | A civilização muçulmana..... | 24 |
| 4. | As civilizações da Ásia Oriental..... | 33 |
| 5. | As mútuas influências das civilizações medievais..... | 36 |

II - A IDADE MEDIA OCIDENTAL

- | | | |
|----|---|----|
| 1. | A persistência das formas políticas romanas no Ocidente e o problema do desaparecimento do Império..... | 39 |
| 2. | A interpretação do mundo bárbaro e do mundo romano; influencias recíprocas..... | 41 |
| 3. | Os francos e a Gália merovíngia: as instituições..... | 43 |

Segundo Guy de Hollanda houve uma mudança de metodologia da Reforma Francisco Campos para a Reforma Gustavo Capanema. A primeira foi pensada em um princípio de ensino concêntrico e a segunda no chamado método concêntrico-ampliatório onde a mesma disciplina é apresentada em círculos de raio crescente e cada vez mais com maior profundidade:

A Reforma Campos adotara o princípio de ensino em ciclos concêntricos, embora nem toda a matéria estudada no curso fundamental fosse revisada, em nível mais alto, nas diversas seções do complementar. (...) No caso da História da Civilização o seu estudo sistemático assentava sobre uma prévia iniciação através de episódios e biografias. A Reforma Capanema acentuou o uso do chamado método concêntrico-ampliatório, pois ao ciclo ginásial segue-se o colegial (cursos clássico e científico), que é sobre tudo um ciclo de revisão e desenvolvimento do anterior. (HOLLANDA, 1957, p. 50)

A Reforma Capanema era acentuadamente nacionalista, característica do período do Estado Novo. A autonomia da História Geral e da História do Brasil, diferente da ideia de integração que existia na Lei Francisco Campos, não acontecia pela concepção de um estudo voltado para o presente. A Lei Francisco Campos, que desejava a relação da História do Brasil com as Histórias da América e Universal, não teve na prática isso desenvolvido, por força de portarias que o próprio governo expedia, como a nº 142 de 24.4.1939 que dizia que enquanto a disciplina de História do Brasil estivesse unida à História da Civilização

(...) de todas as provas parciais em todas as séries constará obrigatoriamente uma dissertação sobre acontecimentos, datas ou vultos históricos do Brasil, dissertação que terá o valor de 50 pontos em relação ao valor total da prova (100 pontos). (HOLLANDA, 1957.p.32)

Os programas do curso Ginásial da Reforma Capanema, segundo redação do professor Jonathas Serrano, eram voltados para o ensino de temas que reforçavam exemplos a serem seguidos e as ações pela Pátria, que buscavam, segundo ele

despertar a curiosidade do aluno em relação ao passado humano e aos grandes vultos que se tem distinguido no curso dos tempos (...) os exemplo dignos de imitação e as contribuições positivas para o progresso humano (...) Aprenderão assim os estudantes a admirar a personalidade humana nos seus exemplos concretos mais impressionantes e ao mesmo passo desenvolverão gradualmente as noções essenciais da moralidade e a dedicação aos ideais patrióticos. Fundamentalmente o estudo será feito com a preocupação de dar ao aluno a compreensão cada vez mais clara da continuidade histórica da obra do homem, do valor e do destino da humanidade, preparando assim o espírito do estudante para, na aula de história pátria, nas séries seguintes, sem esforço apreender, também a

continuidade história do povo brasileiro, seus problemas e sua posição na América e no mundo. (SERRANO, *apud* HOLLANDA, p.34)

Ainda nessa linha, Guy de Hollanda, apresenta os objetivos dessas para execução dos programas História Geral e do Brasil, onde se observa o papel que o ensino de História e os manuais deveriam desempenhar

- a) dar aos estudantes a capacidade de compreender os grandes acontecimentos, segundo as condições gerais da época em que se verificavam;
 - b) descrever as instituições sociais, políticas e econômicas, em diversas épocas, comparando-as entre si;
 - c) esclarecer as diferentes concepções da vida de outros povos e de outras épocas, alargando, por essa forma, o espírito de tolerância e de compreensão humana;
 - d) esclarecer e fortalecer os sentimentos de civismo, os direitos e os deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade.
- (HOLLANDA, 1957, p.54)

Aponta também, o caminho que deveria ser desempenhado na formação de uma consciência histórica dos alunos, indo além das narrativas apontadas nessas instruções como responsáveis por feições fragmentárias, que não aproximavam esses estudantes de um espírito crítico:

Na consecução desses objetivos, o ensino há de perder a feição meramente narrativa e tantas vezes fragmentária, que teve nas classes de ginásio, para esforçar-se em oferecer ao espírito dos jovens oportunidades de formação de uma “consciência histórica”, isto é, para que da assimilação de imagens episódicas, possam elevar-se à compreensão de relações históricas, embora simples, e, desse modo, passem da crítica de pessoas, ações e obras históricas, à visão dos fundamentos reais da cultura e de seus valores. (HOLLANDA, 1957, p.55)

A integração entre as Histórias do Brasil e a Geral se dava de forma cronológica, destacando a “História Pátria” como foco principal nesse período. Buscava-se com o ensino da História que os estudantes comprehendessem o presente justificado por ela. No fim da primeira parte das instruções de 1945, as

intenções com a História ficam mais explícitas nos três pontos que os programas deveriam atender

(...) procuram os presentes programas atender a estes três pontos “formação de sentido histórico”, “compreensão do mundo atual” e “colaboração nos mais altos objetivos culturais da nação”, considerados como propósitos fundamentais do ensino histórico. (HOLLANDA, 1957, p. 56)

Jonathas Serrano, professor, autor de manuais escolares e colaborador na escrita das instruções para o ensino de História está inserido num movimento da chamada Primeira República ou República Velha e do grupo de intelectuais que vivenciaram o ideário educacional do período que segundo Jorge Nagle, no artigo **“A educação na Primeira República”**, manifestava-se por um “fervor ideológico no que se refere às questões educacionais. O enfrentamento da realidade brasileira num momento que se arrefeciam as esperanças de concretização da República que se sonhara produzindo uma republicanização da República” (NAGLE *apud* SCHMIDT, 2004. p.194), que tinha como objetivos anular os movimentos de quebra da unidade nacional “ameaçada pelas particularidades regionais; combater as misérias, as doenças e depauperamento do caráter do povo brasileiro, além de defender o patriotismo” (NAGLE *apud* SCHMIDT, 2004. p.195). Este era o espírito da Reforma Capanema, ligado a justificação e assimilação do ideal da República, onde a escola e em particular o ensino da História tinham um papel estratégico dentro da ideologia da época (Estado Novo), o que era evidenciado no controle dos conteúdos dos manuais, nas ações dos inspetores de ensino e nas instruções metodológicas.

Lei 4024/61 a Primeira LDB

A chamada LDB era discutida desde 1948, quando seu anteprojeto foi apresentado pelo ministro da educação Clemente Mariani (1946 -1950). No entanto, a lei 4024 só entrou em vigor no dia 20 de dezembro de 1961, no governo de João Goulart, quando este substituiu Jânio Quadros, que havia renunciado. A LDB de 1961 levou 13 anos para ser promulgada, o que deu a ela uma conotação de atraso, de tal forma que em 1968 as leis 5540/68 e em 1971, a 5692/71 pretendiam atualizá-la. Segundo o pedagogo Lauro de Oliveira Lima, a LDB de 1961 provocou o privatismo; representou a vitória dos empresários da educação e dos representantes religiosos da Igreja Católica. A autonomia que as escolas conseguiram levou a um fortalecimento das instituições particulares

Em verdade, com a discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, durante o longo período que se compreende de 1946 a 1961, constata-se uma disputa de duas propostas de LDB, que traduz a relação paradoxal e contraditória no âmbito político-econômico, cujo embate acontece entre o grupo que defendia o nacionalismo desenvolvimentista, o Estado sendo o carro-chefe no planejamento da economia estratégica para o desenvolvimento do mercado nacional, sem a dependência asfixiante do capital externo, e o outro grupo que sustentava a tese da iniciativa privada como mecanismo de gerir a economia e a educação institucionalizada, objetando qualquer intervenção normatizadora e fiscalizadora do Estado tanto na área econômica, como na educacional. A forte influência do grupo que resguarda a idéia da “liberdade de ensino” (ou a justificativa da iniciativa privada) sobrepuja na LDB, o que expressa na defesa absoluta dos direitos que a família encerra e comprehende atinentes à escolha da educação que lhe apraz. Esta colocação está exatamente em contraposição à ingerência estatal para projetar e planificar o sistema de ensino, deixando implícita que é uma ação assaz totalitária. Indubitavelmente, tal ação procura circunscrever na LDB a prerrogativa e interesses das instituições privadas de ensino, particularmente as católicas, na obtenção do financiamento do poder público em educação. (SANTOS, 2007.p, 2)

A lei 4024/61 ficou marcada por esse fortalecimento das instituições particulares, e as leis que se seguiram a reformaram, mas sem grandes mudanças nesse aspecto. A lei 5540/68 ficou conhecida como a lei da reforma universitária, e

que gerou um número grande de protestos por parte de estudantes e professores.

Já a lei 5692/71 reformou os ensinos de 1º e 2º grau, como será descrito a seguir.

É neste contexto que, em 1961, entrou em vigor a Lei de Diretrizes da Educação a LDB e no ano seguinte o primeiro Plano Nacional de Educação. A LDB de 1961, no seu 1º artigo referente aos “fins da Educação”, dizia que a educação nacional era inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Entre essas finalidades destaca-se a letra A, “a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos da comunidade”; na letra B valoriza-se o respeito às liberdades fundamentais do homem, e na letra G, “a condenação de qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política e religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça”. Essas finalidades²⁹ construíram parâmetros que os autores deveriam seguir na hora da confecção das narrativas dos manuais escolares. Serviam como balizas a serem seguidas.

²⁹ A lei 4024/61 e as suas finalidades seguiam o que tinha se estabelecido na lei 1.359 de 1951, nela estava presente uma concepção do Humanismo na Educação. A História estava ligada a formação do cidadão e seus direitos.

Na lei 4024/61 foi determinada a vinculação do Ministério da Educação e Cultura das decisões do Conselho Nacional de Educação. Esse conselho tinha entre outras atribuições indicar as disciplinas obrigatórias para o sistema de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70. O Conselho Federal de Educação (CNF) era constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação. Entre as atribuições desse conselho estavam a determinação das disciplinas que fariam parte do grau médio e superior. Nos Estados, também, deveriam ser formados Conselhos Estaduais de Educação que determinariam as disciplinas complementares às sugeridas pelo CFE. A LDB de 1961 estabelecia apenas a amplitude das disciplinas obrigatórias. Cabia aos Estados e Conselhos Estaduais a definição dos programas³⁰. O artigo 35 sobre o ensino médio dizia:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

³⁰No Grau Médio, essa complementaridade, entre os conselhos também acontecia:

“**Art.** 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:
a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;
b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.” (LDB, 1961).

Os Estados tinham a tarefa de inspecionar, reconhecer e autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e grau médio que não pertenciam à União (Art. 16). A União ficava com a inspeção e a fiscalização dos estabelecimentos particulares de ensino superior (Art. 14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em oito anos. No título VI sobre a **Educação de Grau Primário**, o capítulo I sobre a **Educação Pré-Primária** determinava, sem se comprometer com o financiamento e responsabilidade por este ensino, que:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

A União não se responsabilizava por esse nível de ensino. Apenas determinava o tipo de instituição que deveria ministrar este ensino e a idade limite de permanência da criança.

O capítulo II, relativo ao **Ensino Primário**, determinava no seu artigo 26 que este ensino deveria ser ministrado em, no mínimo, quatro anos, mas permitia a extensão por mais dois anos, para a ampliação dos conhecimentos dos alunos e iniciando-o em técnicas de arte aplicadas, desde que adequadas ao sexo e à idade. Havia nesta lei, a obrigatoriedade³¹ do ensino primário a partir dos sete anos que

³¹ Para reforçar esta obrigatoriedade, o artigo 30 determinava que “Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar. Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado

deveria ser ministrado na língua nacional. Previa que aqueles que iniciassem depois dessa idade poderiam participar de classes especiais ou de cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Quanto à Educação de Grau Médio, a LDB determinava que: deveria destinarse à formação do adolescente e deveria ser ministrada em dois ciclos: o ginásial e colegial; a abrangência da educação de grau médio dos cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; para o ingresso do estudante no ensino médio, na primeira série do 1º ciclo, era necessária a aprovação no exame de admissão e que este tivesse o mínimo de 11 anos completos ou a ser alcançado no ano a correr; para a matrícula na 1ª série do ciclo colegial era exigida a conclusão do ciclo ginásial ou equivalente³² (LDB, 1961); a duração mínima do período escolar seria de cento e oitenta dias, não incluindo nestes o tempo reservado para exames e provas (art. 38); e que a semana de aula tivesse vinte e quatro horas a serem utilizadas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

No que dizia respeito ao educando, havia a preocupação de uma formação moral e cívica e a previsão de uma iniciação artística através de atividades complementares. O educando deveria frequentar pelo menos 75% das aulas para prestar exame final em primeira época (art. 38). Quanto aos exames e às avaliações desse educando a lei determinava:

estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança" (LDB, 1961).

³² "Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de maturidade, após estudos realizados sem observância do regime escolar."

“Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

No capítulo II, referente ao grau médio, a LDB de 1961, no artigo 44, admitia a variedade de currículos, através de matérias optativas escolhidas pelos estabelecimentos. O 1º parágrafo deste artigo dizia que o ciclo ginásial terá a duração de quatro anos e que o ciclo colegial, de três anos. No ciclo ginásial seriam ministradas nove disciplinas³³ e no ciclo colegial, nos dois primeiros anos, seriam ensinadas, segundo o artigo 46, oito disciplinas além das práticas educativas; sendo que dessas oito, duas disciplinas seriam optativas, de livre escolha do estabelecimento, com no mínimo cinco e no máximo sete disciplinas em cada série. No 1º e 2º parágrafos do artigo 46 havia a regulamentação da terceira série do ciclo colegial, na qual seria ministrado um currículo com aspectos linguísticos históricos e literários. Este currículo deveria ser diversificado, visando o preparo dos alunos para os cursos superiores, tendo no mínimo quatro e no máximo seis disciplinas no ano letivo.

Segundo Selva Guimarães Fonseca, o ensino de História na escola brasileira, esteve “desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX), fortemente articulado a tradições europeias, sobretudo francesa” (FONSECA, 2008).

³³ O Art. 45 em seu parágrafo único estabelece o número de disciplinas a serem ministradas em cada série do ciclo ginásial, incluindo as optativas:

“Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.” (LDB, 1961).

p, 49). O quadripartismo francês (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) fez parte desde o início da organização da disciplina de História no Brasil por meio dos manuais trazidos da França e adotados por colégios de referência como o Pedro II, no Rio de Janeiro. Essa tradição, segundo Selva Fonseca, permaneceu na LDB de 1961. As orientações do Conselho Federal de Educação recaíam sobre a História do Brasil, História da América e História Geral e isso se refletia na organização proposta pelos manuais escolares da época, tanto para o ciclo do ginásio como para o ciclo do colegial. No sumário do manual para curso médio **Compendio de História Geral**, de Antonio Jose Borges Hermida, de 1970, produzido dentro das indicações do Conselho Federal de Educação e da Lei 4024/61, encontramos a divisão quadripartite da História:

Sumário

História Antiga e Medieval

O Estudo da História e da Pré-história, 13	
1 – O Egito Antigo, 21	
2 – Os Povos da Mesopotâmia, 30	
3 – Os hebreus, 38	
4 – Os povos indo-europeus: medos e persas, 43	
5 – Chineses e hindus, 47	
6 – As origens do comércio marítimo: cretenses e fenícios, 52	
7 – As religiões no Antigo Oriente e o monoteísmo hebraico, 59	
8 – Tempos primitivos e heróicos da Grécia, 68	
9 – A família e a religião na Grécia, 73	
10 – Formação da cidade Grega, 78	
(...) 22 – O Império do Oriente, 146	
23 – Os Árabes , 150	
24 – A Igreja, 156	
25 – A Civilização cristã ocidental, 161	
26 – Os Estados da Europa Ocidental, 167	
27 – As Cruzadas, 173	
28 – A Guerra dos Cem Anos, 178	

História Moderna e Contemporânea

1- Início da Idade Moderna e as grandes invenções, 187	
2- As grandes navegações, 192	
3- O Renascimento, 198	
4- A reforma Protestante, 204	
5- A reação católica: Santo Inacio de Loyola, 210	
6- As guerras político-religiosas, 213	
7- O absolutismo em França, 220	

(...)19– O Domínio da Terra; as grandes explorações geográficas, 294

20- As letras e as artes. As conquistas sociais, 297

A História do Brasil também é influenciada pelo eurocentrismo, pois segundo Fonseca:

(...) a História do Brasil, durante muitos anos, foi tratada nos programas de ensino como pequeno apêndice da História Universal. À medida que o país se europeiza, deixa de ser “bárbaro”, “atrasado” e começa a se organizar “à imagem da Europa”, ele começa a “entrar na História” e consequentemente passa a ser parte mais significativa dos programas de ensino (FONSECA, 2008, p. 51).

A LDB de 1961 seguiu as diretrizes estabelecidas pela Lei 1.359 de 1951, quanto ao ensino de História. Esta lei colocou a História do Brasil nas 1^a e 4^a séries do ginásio e nas 2^a e 3^a do colegial. A História Geral foi ministrada na 3^a e 4^a séries do curso ginásial. Segundo Guy de Hollanda a lei 1.359 modificou a seriação, estabelecida, pela Reforma Capanema:

- a) Curso Ginásial
 - 1^a serie: História do Brasil
 - 2^a serie: História Geral (História Geral e História da América)
 - 3^a serie: História Geral (História Antiga e Medieval)
 - 4^a serie: História do Brasil e História Geral (História Moderna e Contemporânea)
 - b) Curso Colegial (Clássico e Científico)
 - 1^a série: História Geral (História Antiga)
 - 2^a série: História do Brasil e História Geral (História Medieval e Moderna)
 - 3^a série: História do Brasil e História Geral (História Contemporânea).
- (HOLLANDA, 1957.p. 61)

O artigo da professora Olga Pantaleão para a Revista “**Anhembi**” afirmava ser justificável uma visão europeia da História e usava como argumento a ligação do Brasil com este continente e a sua participação na História ocidental, mas salientava que não poderíamos esquecer que existem povos importantes fora da Europa e que contribuíram para o acervo cultural da humanidade, que deveriam ser lembrados. Estes muitas vezes causavam problemas para adequação nos esquemas da História dividida no modelo clássico quadripartite, como, por exemplo, a citação que fez dos

programas da 3^a série, onde a questão das cruzadas aparecem como expansão colonial:

'A expressão Questão do Oriente indica problemas de História Moderna e Contemporânea, relacionados com a liquidação do Império Otomano, e não pode ser aplicada a situações de uma época tão recuada (...) expressão usada – As Cruzadas, primeira expansão colônia do Ocidente - é discutível, pois dificilmente podemos admitir nas Cruzadas o caráter de expansão colonial, segundo moldes modernos. (HOLLANDA, 1957. p. 83)

O modelo quadripartite apresentava problemas quando tratava de outros povos que não fossem europeus. A solução encontrada, segundo o Pierre Chesneau (1995), foi a incorporação destes povos na História europeia quando esses se relacionaram com os povos europeus, como é o caso dos Turcos Otomanos e dos Árabes.

2.2. O ISLÃ NA CRISE DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL: LEI 5692/71

A lei 5692/71 entrou em vigor no dia 11 de agosto de 1971, num período da História do Brasil que foi chamado por alguns historiadores de Ditadura Militar Brasileira de 1964 a 1985. O regime ditatorial militar depôs o presidente João Goulart e através de atos institucionais governou de forma autoritária o país. Segundo Paul Singer

O golpe de 1964 definiu, como se sabe, um novo bloco no poder cuja fração hegemônica constituiu-se "da tecnoburocracia militar e civil aliada ao capital multinacional de propriedade estrangeira (...) com o proletariado e seus aliados perdendo suas prerrogativas políticas e suas instituições representativas no plano social. Começava-se um período no qual a sociedade civil perdera o controle do Estado em função da ausência da democracia no plano político. Este novo bloco substituiu o modelo político baseado na Constituição de 1946 que havia se esgotado e que "pressupunha a aquiescência das massas urbanas a uma aliança de

classes no poder, em que o papel hegemônico era desempenhado pela burguesia industrial". (SINGER, 1984, p. 239, 240)

A economia brasileira nesse período foi internacionalizada e houve um domínio do capital monopolista, criando um padrão de dependência. Segundo Elza Nadai foi neste contexto que as diferentes reformas foram elaboradas, inclusive a educacional, pela tecnoburocracia militar. Essas reformas foram decididas no interior dos gabinetes, quase sempre sem consulta aos interesses estabelecidos e funcionando como reforço de poder (NADAI, 1988, p.11).

Assim como ocorreu em outros setores, a partir de 1964 uma multiplicidade de pareceres e decretos inundaram a legislação brasileira sobre educação. A lei 5540/68 ficou conhecida como a reforma universitária, enquanto que a lei 5692 instituiu a reforma de 1º e 2º grau. A lei 4024 de 1961 foi reformada pelas leis 5540/68 e 5692/71. O Presidente Médici determinou que um grupo de trabalho, composto por nove membros, todos indicados por ele, através do decreto nº 66.000, de 29 de maio 1970, deveriam, num prazo de 60 dias, elaborar a LDB brasileira. Este grupo de trabalho (GT) teve início em 15 de julho e concluiu em 14 de agosto de 1970. A lei foi sancionada pelo Presidente da República Emílio G. Médici era distribuída em 88 artigos.

A lei 5692, já no seu 1º capítulo no artigo 1º, apresenta seu objetivo principal para os alunos, que seria o de "proporcionar uma formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (Lei 5692/71, 1971). Quando comparando os objetivos das leis 4024 e 5692 observamos que ambas estão impregnadas de um mesmo espírito. Este espírito se explicita no Art 5º da 5692, quando, no segundo parágrafo que trata de parte de formação

especial do novo currículo, este deveria sondar a respeito das aptidões para o trabalho

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma de abrigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüencia constituirão para cada grupo currículo pleno estabelecido (...) Parágrafo 2º a parte de formação especial de currículo:

- a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.
- b) Será, fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local e regional, à vista de levantamento periodicamente levantado. (Lei 5692/71)

O ensino profissionalizante tem no 6º artigo mais um reforço, pois esse previa a participação das empresas num regime de cooperação na habilitação profissional

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

No 4º artigo no 3º parágrafo a lei determinava que o Conselho Federal de Educação deveria fixar, além das matérias de núcleo comum³⁴ para o 2º grau, um mínimo a ser exigido em “cada habilidade profissional ou conjunto de habilidades afins”

O primário e científico da lei 4024/61, passaram a ser chamados de 1º e 2º graus. O ensino primário na lei 4024/61 era composto de quatro séries anuais; já o ensino médio era compreendido por dois ciclos, o ginásial de quatro séries e o

³⁴ O núcleo comum são disciplinas obrigatórias que devem conter no currículo. Comunicação e Expressão– Língua Portuguesa; Língua estrangeira moderna (2 grau); Educação Artística; Educação Física, Ciências – Matemática; Física; Química; Biologia; Programas de Saúde. Estudos Sociais – Geografia; História; O.S.P.B; Educação Moral e Cívica, essa sendo criada neste período da ditadura têm como principal objetivo educar com bases filosóficas de moral e bons costumes inspirados nos direcionamentos da Escola Superior de Guerra.(VALERIO, 2007. p 36)

colegial de três anos. Na lei 5692/71 fundiu-se o primário e o ginásio, formando o ensino de 1º grau com oito séries e o 2º grau passa a ter de três a quatro anos conforme a opção do estudante pelo profissionalizante ou não. O 1º e o 2º grau segundo determinações da lei deveriam ter um núcleo comum de matérias obrigatório em âmbito nacional, e também poderiam ter uma parte diversificada para atender “as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Art 4º lei 5692/71). Quem fixava para cada grau essas matérias, era o Conselho Federal de Educação, ficando para os estabelecimentos escolares escolher a parte diversificada. Ainda no 4º artigo no 2º parágrafo a lei 5692 determinava que se desse especial relevo ao estudo da língua nacional “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

O artigo 7º da lei trata da inclusão obrigatória do ensino de Educação Moral e Cívica, da Educação Física, da Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos.

A lei 5692 determinou que a duração do ano e semestre letivo deveria ser de 180 dias e 90 dias respectivamente, de trabalho efetivo, excluído o tempo reservado às provas finais, caso fossem adotadas pelos estabelecimentos. Previa no capítulo I **Do 1º e 2º Graus**, em seu arti. 11º que entre os períodos letivos, estudos de recuperação dos alunos com aproveitamento insuficiente³⁵ e também, nesse período “desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores” Ainda no artigo 11º determinava-se que na zona rural se estabelecesse férias na época de colheita e safra.

³⁵ Quanto aos alunos de aproveitamento insuficiente o 2º parágrafo do 14º artigo estabelece que este aluno poderia obter aprovação mediante os estudos de recuperação, desde que tivessem frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina. No 15º artigo da lei 5692 admitia-se que “a partir da 7º série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que seja preservada a sequência do currículo”.

O capítulo II da lei 5692/71 trata especificamente **Do Ensino de 1º Grau** e, nos seus primeiros artigos, determinava que o aluno só poderia ingressar com a idade mínima de sete anos³⁶; que seria obrigatório o 1º grau de sete aos quatorze anos; e que os municípios deveriam promover um levantamento anual da população em idade escolar³⁷. O 1º grau deveria ter a duração de oito anos letivos e pelo menos 720 horas anuais de atividades.

O capítulo III da lei 5692/71 **Do Ensino de 2º grau** no artigo 21 trata da forma de acesso para o 2º grau, dizendo ser necessário a conclusão do 1º grau para que a promoção aconteça. Também nesse artigo foi definido que o 2º grau se destinava a formação integral do adolescente. Como o 2º grau tinha uma função profissionalizante, destinava-se entre 2.200 e 2.900 horas de trabalho escolar efetivo quando fossem três ou quatro séries anuais, previstas para cada habilitação aprovada pelos Conselhos de Educação de cada estado. Se o aluno desistisse do ensino profissionalizante, este podia optar em concluir seu 2º grau na terceira série deste período de estudo. Também a lei previa no 23º artigo que os “estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins”.

O IV capítulo da lei 5692/71 trata do ensino supletivo, para isso foram destinados quatro artigos e sete parágrafos. O seu primeiro artigo, o 24º legisla para

³⁶ Sobre este tema o Art. 19 esclarece que “Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”.

³⁷ O Art. 20 trata desse assunto. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a freqüência dos alunos.

quem se destina esse ensino supletivo, que seriam adolescentes e adultos que não tivessem seguido ou concluído na idade própria seus estudos. Este supletivo deveria proporcionar os “estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular, em parte”. O supletivo deveria atender desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar, além da formação profissional e atualização de conhecimentos. Nos 1º e 2º parágrafos no 25º artigo está descrito o tempo duração do supletivo bem como as formas deste ensino ser ministrado

Art. 25 O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

O currículo dos cursos supletivos deveria compreender o núcleo comum de matérias, fixadas pelo Conselho Federal de Educação, devendo habilitar o estudante ao prosseguimento dos estudos regular e profissional, se este assim o desejasse.

A lei 5692/71 no art. 44 garantia aos alunos de 7 a 14 anos o ensino gratuito e, para as séries seguintes do 2º grau a todos que comprovassem a falta ou insuficiência de recursos e aprovação no regime de matrícula por disciplinas.

Os alunos de 1º e 2º do ensino regular e os alunos dos cursos supletivos, estavam vinculados, como se disse acima, a um núcleo comum de matérias, como determinava o Conselho Federal de Educação, e a matérias diversificadas também previstas nas orientações desse conselho. Em alguns municípios e Estados aconteciam propostas curriculares, que iam de encontro com essa possibilidade de diversificação que o Conselho Federal de Educação permitia. Essa liberdade, presente nessa diversidade de orientações curriculares, esbarrava no atrelamento

que os professores de História e de outras disciplinas faziam desse currículo proposto por órgão oficiais e o currículo que se encontrava nos manuais escolares.

Segundo Elba Barreto existia no Brasil, nesse período

(...) um enorme descompasso entre o esforço de renovação curricular realizados pelas secretarias de educação e as mensagens curriculares veiculadas através dos livros didáticos. Entre os textos adotados nas escolas, não poucos foram produzidos originalmente há várias décadas, alguns inclusive nos anos 40, tendo passado apenas por maquiagens modernizadoras sem alterar substancialmente o conteúdo e a metodologia no decorrer de centenas de edições sucessivas. (BARRETO, 1998, p. 6)

Durante a vigência da lei 5692/71 o núcleo comum de matérias proposto para o currículo nacional limitava-se apenas à indicação de materiais e não a uma especificação de conteúdos, assegurando aos estudantes uma mobilidade entre as escolas, possibilitando que acontecessem transferências. Os conteúdos que estavam nos manuais escolares desse período seguiam, assim como na Lei 4024/61, as indicações presentes Reforma Capanema e reformuladas em 1951. Como bem apontou Elba Barreto (1998, p. 6), os manuais sofriam mudanças superficiais no conteúdo e se adequavam às exigências em vigor naquele momento. Os temas a serem ensinados aos estudantes eram os mesmos basicamente desde o século XIX, quando houve a adoção de manuais franceses, que passaram a influenciar a produção nacional e a adoção do sistema de divisão quadripartite da História e do eurocentrismo contido nos conteúdos ministrados nas escolas.

A lei 5692 vai descaracterizar a História enquanto disciplina escolar. Esta lei impôs os chamados Estudos Sociais para todas as séries do ensino de 1º grau. A introdução dos Estudos Sociais, substituindo a História e a Geografia, estava ligada aos chamados Projetos de Ciência Integrada, que segundo Circe Bittencourt estavam ligados a teoria cognitiva piagetiana. Esta teoria fundamentou várias propostas curriculares em vários países

Esses projetos ocorreram na área das denominadas Ciências Naturais, englobando Biologia, Química e Física, assim como nas Ciências Humanas. As formulações curriculares para os Estudos Sociais eram orientadas em meio a divergências sobre os estágios evoluídos, associados ao desenvolvimento do pensamento formal, havendo dúvidas e debates relativos à separação entre os processos de pensamento e os conteúdos de cada ciência. No caso da História, a forma restritiva de interpretar a teoria piagetiana teve consequências perniciosas. Parecia, para alguns, que a aprendizagem da História só poderia ocorrer a partir dos dezesseis anos e alguns estudos da época justificavam os fracassos na compreensão de determinados conceitos, especialmente o de tempo, pela maturidade quanto à capacidade de abstração. (BITTENCOURT, 1998. p. 132)

Desde a década de 60, já aconteciam no Brasil experiências com os chamados Estudos Sociais, principalmente na primeira fase do ensino primário. Com base numa vertente norte-americana da Escola Nova, um grupo de intelectuais “intensificou a defesa da introdução dos Estudos Sociais, que integrariam, em princípio, Geografia, Sociologia e História (...) sem, no entanto, delimitarem o campo de conhecimento abrangente que integra o conjunto de áreas de Ciências Sociais e que afetaria a formação do docente” (BITTENCOURT, 1998, p. 132).

Em 12 de novembro de 1971 o Conselho Federal de Educação emite o parecer 853/71, com o intuito de constituir uma nova concepção da escola através de um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º grau³⁸

Um núcleo comum de matérias, abaixo do qual se tenha por incompleta a educação básica de qualquer cidadão, deverá situar-se na perspectiva de todo o Conhecimento Humano encarado em suas grandes linhas. Afinal, do 1º grau à pós-graduação universitária, a educação sistemática é uma busca ininterrupta de penetração na intimidade desse Conhecimento a partir do mais para o menos geral, do menos para o mais específico. Apesar de que “o Saber é um só”, a ponto de já constituir sediço lugar-comum a afirmação de que a sua compartimentagem tem sempre um efeito mutilador, a ninguém ocorreria apresentar um núcleo curricular sob o título único, por exemplo, de “Conhecimento”. A solução contrária, igualmente inaceitável, é a que se tende a seguir com freqüência, fixando matérias já tão restritas,

³⁸ Os Estudos Sociais, agora concebidos como parte integrante do núcleo comum da escola de 1º e 2º graus, portanto, extensivos a todas as escolas do país, incluíam, obrigatoriamente, por força dos aparatos legais, Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil numa mesma disciplina (NADAI, 1988, p.11).

por uma divisão mais ou menos arbitrária, que se torna impossível na prática a sua reinclusão no conjunto. Daí a ideia de grandes linhas a partir das quais, já que nos compete formular apenas um mínimo, possamos chegar ao destaque de partes sem retirá-las funcionalmente do seu todo natural. Dentre as formas possíveis de visualizar as matérias segundo essa orientação, optamos pela classificação tríplice de (a) Comunicação e Expressão, (b) Estudos Sociais e (c) Ciências (...) (Habilidades Profissionais no Ensino do 2º Grau, 1972, p. 53).

Essa nova concepção de escola, com essa tríplice classificação funcionou nas escolas entre 1972 e a década de 80, quando terminaram os chamados Estudos Sociais e retornam, como matérias autônomas, a História e a Geografia. Segundo os redatores desse parecer 853/71 os Estudos Sociais constituíam um elo que ligava as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão pela preocupação que estes tinham com o Humano.

O núcleo comum dentro dessa concepção integradora tinha objetivos. Para os Estudos Sociais estes objetivos seriam os do “ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (HABILITAÇÕES, 1972, p. 56). Os Estudos Sociais e a Língua Portuguesa eram encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Outro objetivo dos Estudos Sociais seria a

Integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se a primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo “estudo do meio”, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento; (...) O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, tem de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em “sua circunstância” (HABILITAÇÕES, 1972, p. 58)

Esta última parte do objetivo dos Estudos Sociais introduziu a Organização Social e Política do Brasil, o OSPB, cuja função era o preparo para o exercício

consciente da cidadania, onde o civismo deveria “convergir, em maior ou menor escala, não apenas na Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional” (HABILITAÇÕES, 1972, p. 58). Nesse sentido,

A implantação dos Estudos Sociais, além de defender a importância da fusão de conteúdos originados sobretudo da História e da Geografia, superpostos pela Organização Social e Política do Brasil, chega a concebê-los em seus princípios, de maneira confusa e desordenada, como ciência: “A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto... (NADAI, 1998, p. 11)

Para Elza Nadai os Estudos Sociais foram adotados pelo governo militar, responsável pelo golpe de 64, para a

(...) Formação de homens conformistas e dóceis para com os valores hegemônicos, sem condições de contrapor, pela dúvida, pela reflexão crítica, qualquer possibilidade de reformulação ou de ação (...) malgrado alguns casos isolados, onde a exceção fica por conta da resistência dos agentes – professores, alunos, pais, direção, etc. – ocuparam espaço ideológico por excelência (NADAI, 1998, p. 12).

A institucionalização dos Estudos Sociais praticamente retirou do ensino de 1º grau os conteúdos sistematizados de História e Geografia, reduzindo drasticamente os seus estudos no 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, além de outros desdobramentos que ajudam a compreender o significado de sua implantação pelo Parecer 853/71 que segundo Elza Nadai merecem ser lembrados

- a implantação da licenciatura curta na formação do professor de Estudos Sociais, em geral ministrada pela iniciativa particular, reduzindo e empobrecendo sua formação;

- a redução drástica dos investimentos públicos na organização do ensino público e o privilegiamento da empresa particular como sorvedouro das verbas públicas, seja pelo não pagamento de impostos, devidos ao Estado, seja pela concessão de financiamentos diretos, de bolsas de estudos ou de outras inúmeras formas que acarretaram a transferência de verbas públicas para o setor privado, deixando à míngua os estabelecimentos públicos;
- a proletarização do professor, ocorrida tanto pela redução salarial a níveis ínfimos como pela deterioração das suas condições de trabalho e do funcionamento da escola;
- a produção em larga escala de obras didáticas de baixíssimo nível — os livros consumíveis e descartáveis — que se constituíam no elemento visível mais flagrante da deterioração do ensino público em geral (NADAI, 1998, p. 12).

As consequências dessa implantação, num primeiro momento, não seriam compreendidas pela ANPUH³⁹ — mais preocupada com os efeitos da 5540/68 para o ensino superior — o que num primeiro momento permitiu, não sem resistência, a adoção desses Estudos Sociais no 1º grau.

O Parecer 853/71 elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) foi defendido, por este, frente a ações contrárias as suas determinações, impetradas pela Associação Nacional dos Professores Universitários do Brasil (ANPUH) e Associação de Geógrafos do Brasil (AGB). Em várias oportunidades, através de Pareceres e outros instrumentos, o CFE por meio de seus conselheiros sustentou, durante a década de 1970, os Estudos Sociais, instituindo a licenciatura curta, permitindo a entrada nas escolas de manuais escolares de baixa qualidade e tratando o 1º grau como atividade e ou área de ensino.

A luta contra os Estudos Sociais se deu em várias frentes. Nas Universidades Federais e Estaduais e particulares a luta foi contra a criação de um novo curso de licenciatura curta que habilitasse profissionais para dar aula para o 1º grau nos chamados Estudos Sociais, que englobariam História, Geografia e OSPB. Essa luta

³⁹ A Associação Nacional de História (ANPUH) é uma associação científica, fundada por historiadores reunidos no I Simpósio de Professores de Ensino Superior, realizado na cidade de Marília, São Paulo, entre os dias 15 e 21 de outubro de 1961

travada pela ANPUH e AGB entre outros, fez com que, no caso da ANPUH se promovesse alterações quanto ao seu papel político e científico.

Segundo Maria do Carmo Martins (2002, p. 116), a História da ANPUH se confunde com as lutas contra os Estudos Sociais não só pelo seu papel de protagonista nessa luta, mas porque exigiu dela a reconfiguração do “profissional da História”. Uma das primeiras ações contra os Estudos Sociais ocorreu em 1972, durante o I Congresso de História de São Paulo e do III Encontro Brasileiro sobre Instruções que aconteceu na PUCCAMP onde foi redigido um documento “Declaração-memorandum”

reafirmando diante dos conselheiros federais e estaduais de educação, do Congresso Nacional e da imprensa, que os participantes do congresso eram contrários à fusão das disciplinas de História e Geografia. Reivindicavam a regulamentação da profissão de historiógrafo e a criação de uma política orçamentária que viabilizasse a formação de centros de pesquisa e documentação histórica (MARTINS, 2002. p.133)

Em 1974 o CFE através da Resolução 30 criou as Licenciaturas Curtas, o que desagradou às associações além de outros órgãos como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Esta Sociedade, junto com a ANPUH, em 1976, manifestou-se contra essa Resolução, pedindo a extinção das Licenciaturas Curtas. Estas duas entidades pediram também a participação das instituições universitárias, científicas e profissionais no processo de elaboração das políticas educacionais. A resposta a manifestação foi a Portaria Ministerial 790/76 do MEC que buscou disciplinar a concessão de registro dos professores, e que segundo Maria do Carmo Martins favoreceu os formados em Estudos Sociais.

A Portaria 790/76, os protestos e as respostas a estes foram determinantes para o retorno da História e da Geografia para o 1º grau como matérias autônomas.

Os protestos contra os Estudos Sociais fizeram o Ministério recuar e enviar ao CEF um pedido de revalorização das matérias

O pedido foi feito por meio de um Aviso Ministerial (Aviso nº 694, de Nov./78), prática pouco usada nas relações entre CFE e Ministério. O destaque desse aviso fica por conta de o Ministro (Ney Braga) ter solicitado uma melhor caracterização do que seriam as atividades docentes nas áreas em questão. O CFE ao Aviso Ministerial com o Parecer nº 7.676/78 do conselheiro Paulo Nathanael, reconhecendo que a portaria 790/76 causou grande manifestação por parte dos profissionais da área e que muitas associações recorreram ao Conselho, tendo esse respondido a todos, de acordo com a doutrina elaborada em 1971, mantendo a História como atividade e área de estudo nos primeiros anos de escolaridade obrigatória (MARTINS, 2002, p.189)

O conselheiro Paulo Nathanael sugere, nesse Parecer, que desde o início houve mal entendidos quanto a doutrina curricular, e que para se regularizar a situação da História e da Geografia, frente aos Estudos Sociais, tratava-se apenas de reformular a redação da Resolução nº 8 de 1971, publicada após o Parecer 853/71 para definir a doutrina do currículo na lei⁴⁰, para que os entraves fossem retirados. O Conselheiro explica

Que a escola poderia programar os Estudos Sociais, tratando-os como área ou como disciplinas separadas, devendo, para isso, escolher um professor polivalente ou professores especialistas. O termo enfatizado no texto do Parecer é “predominantemente”, ou seja, afirma que o CFE considera preferível que os componentes como História e Geografia, fossem tratados articuladamente, mas que nada impedia que fossem tratados de forma disciplinar na segunda etapa do 1º grau. No Parecer é enfatizado ainda que os únicos impedimentos para que isso ocorresse eram, genericamente, as próprias condições da escola e as delimitações dadas pelos currículos (MARTINS, 2002. p.189).

Após o aumento de ações contrárias aos pareceres do CFE, por parte da ANPUH e AGB e do recuo do MEC, da Portaria Ministerial 790/76, o texto dos pareceres do Conselho Federal de Educação, que antes era inflexível quanto a

⁴⁰ A Resolução do Conselho Federal de Educação nº 8/71 era o resultado da aprovação do Parecer nº 853/71 no plenário do Conselho, quando foi definido o caráter normativo do Parecer (MARTINS, 2002, p. 189)

obrigatoriedade da adoção dos Estudos Sociais no 1º grau mudava permitindo que nas duas últimas séries (7^a e 8^a) retornassem os ensinos de História e Geografia desassociados dos Estudos Sociais. Em São Paulo, “após o movimento realizado no ano de 1977, o Conselho Estadual de Educação (CEE) adiantou-se ao CFE e deliberou que nas séries finais do primeiro grau (...) História e Geografia voltariam a ser tratadas de forma disciplinar” (MARTINS, 2002. p.191).

Os conselheiros do CFE modificam seu discurso e apontavam para a possibilidade de que a inflexibilidade anterior, quanto ao retorno da História como disciplina autônoma para o 1º grau, depois do Parecer 7676/78, havia terminado. O discurso era de que ocorreu um desencontro de informações, quanto à interpretação da lei 5692/71, do Parecer 853/71, que a regulamentou e implantou os Estudos Sociais e da resolução 8/71 que foi o resultado da aprovação no plenário do CFE que definia a normatização do Parecer.

Segundo os conselheiros, uma reformulação da resolução 8/71 poderia resolver esse “desencontro” ou “interpretação errônea” do Parecer 853/71 e da resolução 8/71, o que, segundo Maria do Carmo Martins (2002), aconteceu por meio da Resolução 3/79. Esta resolução favoreceu interpretações por parte dos Conselhos Estaduais de Educação quanto ao retorno da História, desde os primeiros anos, como disciplina autônoma, não mais unida a Geografia e OSPB como Estudos Sociais.

A maneira prosaica como o CFE passou a deliberar sobre a formação dos professores de História no início dos anos 1980, atendendo aos pedidos das faculdades que anunciavam que o seu curso de Estudos Sociais já não mais atendia aos interesses do mercado de trabalho, mostra-nos que, para aquele órgão, a função de organizar o sistema de ensino (incluindo nisso regras para a formação de

professores) atribuía ao poder público de sua natureza, a função principal de definir as finalidades da educação no Brasil.

É certo que este órgão, para conseguir o seu intento, utilizou-se de sua autoridade para ajudar a construir saberes específicos para a educação. Os conselheiros, fazendo uso de seus cargos e funções públicas nortearam o ensino brasileiro e fizeram essas diretrizes de forma tão singular e interventora que pouco restava de espaço criativo para o professor. Ao contrário, a singularidade do processo reside no fato de que os professores que enfrentavam a prática escolar deveriam, antes de mais nada, saber obedecer às normatizações e dedicar sua capacidade criativa para descobrir a melhor maneira de ensinar os saberes que eles não ajudaram a selecionar ou definir suas finalidades e objetivos.

O manual escolar exerceu um papel importante nessa implantação de saberes impostos pelos conselhos Estaduais e Federais de Educação. No Estado do Paraná no início da década de 80 o manual didático, Estudos Sociais do Professor Proença destinado a 5^a, 6^a, 7^a e 8^a series era utilizado nas escolas estaduais de Curitiba, tendo este autor estudado com este manual. Este manual estava de acordo com as novas diretrizes curriculares da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Estado do Paraná, como estava estampado na sua contracapa.

O manual de 6^a série apresenta seus conteúdos por temas misturando a Geografia e a História. Fala primeiro dos continentes e em seguida trata dos temas da História sempre os localizando geograficamente

CONTEÚDO

I – Continentes – Aspectos Físicos América – Europa – Ásia – África – Oceania – Regiões Polares, 5

II – O Homem na Europa Feudal Paisagem Geográfica – Classes Sociais no Feudalismo – Igreja Medieval – Os Burgos e as Corporações – Cultura Feudal, 20

- III – O Homem no Império Bizantino Paisagem Geográfica – Estrutura Social – Origem, Evolução e Decadência do Império – Comercio Bizantino – Cultura Bizantina, 36
- IV – O Homem no Império Muçulmano** Paisagem Geográfica – Estrutura Social – Organização Política do Império – Comércio Árabe no Oriente e no Mediterrâneo - Cultura Muçulmana, 42
- V – O Homem na América Pré-Colombiana Paisagem Geográfica – Comunidades Pré-Colombianas: Maias, Astecas, Incas e Tupis-Guaranis – Form de Organização Política – Sistemas Econômicos – Culturas dos Povos Pré-Colombianos,53
- VI - Conjuntura das Navegações Grandes Navegações: Náuticas, Culturais e Militares – Rotas Comerciais no Mediterrâneo: Veneza e Genova – Queda do Império Bizantino – O Mediterrâneo e o Atlântico: Posição Geográfica – Ventos e Correntes Marítimas - Expansão Marítima Européia; Expansão Marítima Espanhola – Descoberta da America; Expansão Marítima Portuguesa – Descoberta do Brasil; Expansão Marítima Inglesa, Francesa e Holandesa; A Lousiana- As Treze Colônias, 65
- VII – Conjuntura Renascentista Renascimento: Renascimento Científico – Renascimento Artístico – Absolutismo: Política Ibérica na América – Administração Colonial no Brasil – Colonizador Português – Administração Colonial na América – Mercantilismo: Sociedade e Economia Canavieira – Trabalho Escravo – Brasil Holandês – Sociedade e Economia Aurífera – Reforma e Contra-Reforma: Igreja no Brasil Colonial - Papel da Companhia de Jesus na América, 91 (grifo do autor)

Propondo uma nova divisão dos conteúdos para fugir da divisão quadripartite na apresentação geral dos conteúdos que é feita por temas, quando examinado seu conteúdo, este manual de Estudos Sociais, não consegue fugir desta na organização de sua narrativa.

Segundo Circe Bittencourt as noções de espaço e tempo eram as bases norteadoras da seleção e organização dos conteúdos, tanto dos Estudos Sociais como da História, enquanto disciplina autônoma. Nas suas pesquisas feitas em vinte e três propostas curriculares verifica que de maneira geral, todas as propostas entendem os Estudos Sociais como uma introdução do estudante ao mundo político. Na maioria das propostas não há inovações "quanto à introdução de uma nova forma de participação política por intermédio de organizações civis ou de movimentos sociais" (BITTENCOURT, 1998).

2.3 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 educação⁴¹. 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

⁴¹ Capítulo III, Seção I, do Título VIII da Constituição Federal, artigos 205 e 214 (SÁRI, 2003.p.70)

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).

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 1º 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 culturais⁴². Segundo Sári (2003) isso seria uma inovação em relação à legislação anterior, pois se tratava de

⁴² Esse artigo reproduz de forma mais simplificada, o que está escrito no Art. 205 da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.

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 2º artigo, define que a educação é um dever da família e do Estado⁴³, 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 3º artigo a lei 9394 vai tratar dos seus princípios

Art. 3º 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;
X – valorização da experiência extra-escolar;
XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

Todos os princípios apresentados neste art 3º não têm o peso de obrigatoriedade, o que não garante, como por exemplo, no inciso I que o Estado seja responsabilizado caso não garanta escola para todos. Isto pode ser estendido para todos os incisos. No caso dos incisos II e IV, Carlos F Brandão comenta

⁴³ 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)

O inciso II, do art. 3º da LDB, aborda a questão da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Este inciso repete, integral e literalmente, o inciso II do art. 206 da Constituição Federal. Consideramos esse princípio como fundamental, na medida em que, se a Educação não pudesse ser pautada pela “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, não seria verdadeiramente Educação.

O inciso IV, do art. 3º da LDB, defende que o ensino deve ter como princípios o “respeito à liberdade e apreço a tolerância”. Mais do que princípios educativos, “o respeito à liberdade e apreço à tolerância” devem ser entendidos como valores humanos, e que portanto, são fundamentais à Educação (BRANDÃO, 2007.p, sp)

O que está como princípio para a LDB, na opinião do autor, deveria fazer parte das obrigações do Estado, como os exemplos dos incisos II e IV incorporados à educação.

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.

O art. 4º da LDB “Do Direito à Educação e do Dever de Educar” especifica quais são os deveres do Estado para com os seus cidadãos no que se refere à oferta de Educação Escolar pública. Essas obrigações deverão ser cumpridas respeitando-se um mínimo de garantias, as quais estão expressas nos nove incisos que compõem esse artigo da LDB. Nesse quarto artigo estão, por exemplo, as regulamentações da idade mínima para ingresso nas escolas públicas e particulares, dos deveres do Estado quanto ao financiamento dos estudos fundamental e médio, do direito ao atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de necessidades especiais entre outros temas

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

- ~~II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~
- II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008)

Os incisos I, II, III e IV tratam da gratuidade do ensino para várias categorias de estudantes, desde estudantes do ensino fundamental e médio, aos portadores de necessidades especiais ao caso daqueles que não tiveram acesso na idade adequada e das crianças que precisavam de creches. O inciso I mantém o ensino fundamental, antigo 1º grau, em oito anos.

O inciso II, que na data da promulgação da LDB, tinha no seu texto a recomendação de que o Estado deveria garantir a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” e por isso não existia nenhum prazo para essa gratuidade. A LDB recebe em 2009, com a assinatura do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 27 de outubro de 2009, a Lei 12.061 que modifica o antigo texto para “universalização do ensino médio gratuito”⁴⁴. Tornou obrigatório o acesso ao Ensino Médio juntamente com sua gratuidade.

⁴⁴ Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, trata agora da “universalização do ensino médio gratuito”, sob a ótica da interpretação literal, a que deve ser submetida toda Lei, significa estar apenas assegurado a todos os estudantes brasileiros o direito de acesso à última etapa da educação básica,

O inciso VI, do art. 4º da “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” é segundo Carlos F Brandão um princípio subjetivo

Pois pode significar uma diferenciação, para pior, entre a qualidade oferecida pelo ensino diurno e a qualidade do ensino noturno, se prevalece, por exemplo, a ideia muito presente no senso comum de que o estudante do período noturno deve ter menos horas/aula, portanto, menos conteúdo, que o aluno do diurno pelo fato de o aluno do noturno geralmente trabalhar durante o dia e, assim, chegar cansado à escola. (BRANDÃO, 2007, p, sp)

Este princípio está baseado no art. 208 da Constituição Federal que afirma ser dever do Estado a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Um desdobramento destes art. 208 e inciso VI do art. 4 da LDB foram os programas de aquisição 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

ou seja, o poder público continua sem a incumbência de oferecê-la em caráter obrigatório. (...) E, sendo obrigatório e universal, toda a população em idade escolar, ou aquela que não teve acesso no tempo correto, obterá uma vaga para estudar. Mas, se diante das disposições legais, a administração pública não prover tal mandamento, poderá ainda a população dispor dos meios judiciais para defender ou reivindicar seu direito, que compõe a gama de direitos sociais e subjetivos da população brasileira. (GALINDO, Bruna C. **Universalização do Ensino Médio. Lei nº 12.061/09.** Disponível em: <http://intertemas.unitedo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2348/1843>. Acesso 06 de março de 2011)

vão contribuir para a permanência dos estudantes nas escolas, principalmente, aqueles que por condições socioeconômicas sem esta garantia não poderiam ir até as escolas, se alimentar durante o período de aula, e comprar os manuais didáticos⁴⁵.

O Art. 5º da LDB no 1º parágrafo e nos incisos I e III asseguram o direito ao ensino obrigatório e incluem Estados e Municípios, em regime de colaboração, nessa responsabilidade. Este artigo prevê também no caso de não cumprimento desse direito, a ação judicial do responsável sem ônus para o reclamante

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, açãoar o Poder Público para exigir-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

⁴⁵ Cabe ao Estado garantir ao educando, no ensino fundamental, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à 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)

O 6º 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 nº 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 ABRELIVROS⁴⁶, estes novos manuais foram adequados à nova legislação e se destinam aos estudantes de ensino fundamental do 6º ao 9º 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 1º ao 5º 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

⁴⁶ Site ABRELIVROS
http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/images/stories/EDITAL_PNLD_2013_Anos_Iniciais_d_o_Ensino_Fundamental.pdf. Acesso em 06 de março de 2011.

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 1º grau”.

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

UNIÃO	ESTADOS	MUNICÍPIOS
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 as 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 possuírem 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
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)

Nesse 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 continua 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 4º 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)⁴⁷.

A Educação Infantil é tratada no artigo 29, onde é definida como a primeira etapa da educação básica tendo a finalidade do desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, nos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O artigo 30 determina que a Educação Infantil será oferecida em creches ou equivalentes até os três anos e em pré-escolas até os cinco anos.

A Lei 9394/96 através da redação das leis complementares 11.061/05 e 11.274/06 no seu artigo 32 determina que o Ensino Fundamental tenha a duração de nove anos e será ministrado a partir dos seis anos de idade, no chamado 1º ano. O Ensino Fundamental, segundo a LDB terá a duração, mínima de 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, podendo-se gradativamente ampliar este horário. O artigo 34 no seu 2º parágrafo prevê a ampliação do ensino fundamental progressivamente para um sistema integral.

⁴⁷ 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.ppgc.ufpr.br/teses/M08_sobanski.pdf.

Nos incisos I, II, III e IV deste artigo estão as finalidades desses estudos

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O 5º parágrafo deste artigo regulamenta o currículo do ensino fundamental trata obrigatoriamente dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Lei 9.394/96 estabelece que o Ensino Médio deve durar três anos, no mínimo. Entre as suas finalidades está a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, e a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. O artigo 35, nos seus incisos apresenta os fundamentos citados acima

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O ensino médio, que passa a ser uma das etapas da Educação Básica e, portanto, é considerada pelo Poder Público, dimensão essencial do processo

formativo de todo brasileiro, seria a continuação natural, consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. Ao mesmo tempo, é etapa de preparação para a aprendizagem futura⁴⁸, seja no ensino superior, no mundo do trabalho, ou na educação profissional.

O artigo 36 trata das diretrizes do Ensino Médio, destacando a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura. O inciso IV deste artigo prevê a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Esta inclusão se deu através da Lei complementar 11.684 de 02 de fevereiro de 2008, assinada pelo Presidente em exercício José de Alencar Gomes da Silva.

Os artigos 36 e 37 tratam da Educação Técnica e Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, respectivamente.

O art. 38 vai se determinar as idades mínimas para ingresso e exame no sistema supletivo

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O Capítulo V da LDB vai tratar da Educação Especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de

⁴⁸ O artigo 36 no seu 3º parágrafo regulamenta esta parte. “Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos”.

necessidades especiais. O Art. 59, nos incisos I e II, assegura a estes educandos, condições específicas para atender suas necessidades e garantia de conclusão

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Nas disposições gerais da LDB se regulamenta o ensino a distância no seu art. 80 nos parágrafos 1º, 2º e 3º além do 4º capítulo e seus incisos

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

- II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

- III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Nas disposições transitórias encontra-se o art. 87 que instituía a Década da Educação, que deveria iniciar-se um ano após a publicação da Lei 9394/96. No 1º 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 intelectivo, mais pragmático, fortemente cognitivo e valorativo, onde o mais importante não é acumular conhecimentos, mais saber buscá-los.

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

3º Ciclo 5ª e 6ª série	4º Ciclo 7ª e 8ª 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> <p>- análise das relações sociais</p> <p>- análise da natureza</p> <p>-análise da terra</p> <p>-análise das modalidades de trabalho</p>	<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> <p>- lutas políticas</p> <p>-Guerras e Revoluções</p> <p>-Nações</p> <p>-Povos e Culturas</p> <p>-Cidadania</p>

	-Cultura do mundo capitalista
--	-------------------------------

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: procedural, 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 a “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 conceituação 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 reaprova. 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 1º ao 5º 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 PNLD 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

O Mundo as margens do mediterrâneo

01 Por que o Império Bizantino exerceu tanto fascínio?

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

03 Por que 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 Por que 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 européia 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 7º 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 quadripartitismo, semelhante ao que aconteceu com os outros manuais citados.

3. A IDEIA DE ISLÃ EM MANUAIS ESCOLARES BRASILEIROS

Neste capítulo apresenta-se a análise de narrativas dos manuais escolares de História.

MANUAIS ESCOLARES	PROPOSTAS CURRICULARES
História da Civilização de Joaquim Silva, 1939	Reforma Francisco Campos (1931)
História Geral de Dicamor Moraes e Alfredo D Taunay	Reforma Gustavo Capanema (1942)
Compêndio de História Geral de Antonio José Borges Hermida de 1970	Lei 4024 (1961)
Estudos Sociais de Proença (sd)	Lei 5692 (1971)
História em Documento de Joelza E Domingues, 2011	Lei 9394 (1996)

3.1. PERCURSO METODOLÓGICO

Para realizar a análise dos manuais utilizar-se-á a metodologia proposta por Maria Laura Franco na sua obra “Análise de conteúdo” de 2007, segundo a autora

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 sócio culturais nas quais os emissores estão inseridos (FRANCO, 2007, p. 19).

As fontes utilizadas nesta dissertação são os manuais escolares identificados com as leis que organizaram o ensino de História no Brasil, desde o final do século XIX até a realização do Programa Nacional do Livro Didático PNLD em 2010. Os autores desses manuais escolares estão inseridos em contextos sociais, vinculados às editoras e às normas estabelecidas pela legislação para a produção dos mesmos. Os autores produzem suas narrativas carregadas de componentes cognitivos afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, com “componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via objetivação do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou “desconstruídas”, mediante um processo trabalhoso (mas, não impossível) e dialético, estabelecendo como meta final o desenvolvimento da consciência” (FRANCO, 2007, p. 20).

Essas narrativas foram produzidas nos contextos das várias leis sobre a educação, editadas por governos que foram sendo constituídos desde a proclamação da república até os dias atuais.

A análise dos conteúdos dessas narrativas produzidas pelos autores dos manuais escolares não foi feita apenas com uma descrição das suas características. Foi direcionada à indagação sobre as causas e os efeitos de sua mensagem, e estar vinculada a uma ou mais teorias na hora de sua análise.

Segundo Franco quando procuramos indagar “acerca de “quem” e do “por que” de determinado conteúdo, estamos trabalhando com o ponto de vista do produtor” (2007, p.25) e quando “estivermos preocupados em inserir os efeitos que determinada mensagem causa ou pode causar, estamos direcionando nossa análise do ponto de vista do receptor” (2007, p. 26). Privilegiamos o enfoque no ponto de vista do produtor com três pressupostos básicos que garantem sua relevância

1. Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre o autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representantes sociais, motivações, expectativas, etc.
2. O produtor/autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para “dar o seu recado” e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Obviamente, essa seleção é preconcebida. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor. Teoria que não significa “saber erudito” e nem se contrapõe ao “saber popular”, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções de que de seus próprios senhores.
3. A “teoria” da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso e resulta em implicações extremamente importantes, para quem se propõe fazer análise de conteúdo (FRANCO, 2007. p. 26).

Esses três pressupostos servem, no caso da nossa análise, como procedimentos que não devem ser esquecidos quando da leitura das fontes, visto que as narrativas produzidas pelos autores de manuais escolares estão inseridas em contextos que influenciam e determinam os componentes ideológicos contidos nos conteúdos produzidos⁴⁹.

A partir da definição dos objetivos gerais de investigação dessa dissertação, ligados às associações entre as leis e a forma como o conteúdo Islã se inseriu nos manuais, definiu-se os objetivos a serem considerados na leitura das fontes, as questões específicas a serem investigadas, e os objetivos específicos na hora da análise dessas narrativas produzidas pelos autores. O próximo desafio, dentro da análise de conteúdo, foi definir as Unidades de Análise, segundo Franco (2007

⁴⁹ Quanto ao ponto de vista do receptor, considerar os efeitos ou impactos que as narrativas causam a esse leitor ou ouvinte é importante para o investigador que trabalha nessa perspectiva no seu trabalho. Os possíveis efeitos que as narrativas causam no receptor não estão entre os objetivos dessa dissertação. Essa linha de investigação será considerada por mim em um trabalho futuro.

As unidades de análise dividem-se em a) **Unidades de Registro** e b) **Unidades de Contexto**:

- **As Unidades de Registro**

A unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.

(...) * Podem ser de diferentes tipos

(...) **1. A Palavra** (...) **2. O Tema** (...) **3. O Personagem** e (...) **4. Item**

- **As Unidades de Contexto**

A Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “**significado**” e de “**sentido**”, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis (FRANCO, 2007, p. 41-48).

As categorizações foram registradas dentro dos critérios da Unidade de Registro, a qual é dividida em diferentes tipos interrelacionados e que são complementares uns dos outros. Para essa categorização utilizei a unidade de registro “Item” por estar ligado às análises de textos, que é o caso das narrativas encontradas nos manuais escolares. O “Item”⁵⁰ é um importante guia de referência para análise e interpretação do conteúdo e dos dados privilegiados das narrativas dos autores. A Unidade de Contexto serviu para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significado” e de “sentido”, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis nas narrativas. Segundo Maria Laura Franco

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2007, p. 13).

⁵⁰ “é uma unidade de registro a ser utilizada quando um texto, um artigo literário, um livro (...) são caracterizados a partir de alguns atributos definidores. Por exemplo: “Que assunto é privilegiado no livro?”, “do se trata?” (FRANCO, 2007, p. 44-45)

Tanto a Unidade de Registro como a Unidade de Contexto serviram para análise das narrativas dos manuais com critérios vinculados à teoria que baseia esta investigação.

O passo seguinte foi a definição de categorias de análise, classificando os elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguindo um reagrupamento com base nas analogias, a partir de critérios definidos. As narrativas dos autores dos cinco manuais escolares a serem investigados, forneceram os elementos para a formação de um conjunto por temas, presentes na organização das narrativas. Segundo a autora, existem dois caminhos que podem ser seguidos para a elaboração de categorias:

1. **Categorias criadas** a priori. Neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca a uma resposta específica do investigador.
2. **As categorias não são definidas** a priori. Emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria. (FRANCO, 2007. p.61)

As categorias criadas a priori apresentam um problema, pois, as afirmações e respostas de outros tipos serão desprezadas por não se encaixarem em nenhuma das categorias criadas para responder a um interesse bastante específico do investigador. No caso das categorias não definidas a *priori*, essas passam a ser criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas. As formulações de categorias neste relatório se encaixam nesse segundo caso, das não definidas a priori, por apresentar uma vantagem na quantidade de dados novos e diversificados que podem vir a surgir. O sistema não apriorístico apresenta outra vantagem, pois emerge da fala do discurso do conteúdo, levando as categorias a serem pensadas a partir de respostas que surgem de perguntas específicas que vão gerar objetivos específicos para as análises, no caso desta dissertação.

Maria Laura Franco descreve os principais requisitos para criação de categorias, sendo necessário respeitar algumas regras. Segundo ela um conjunto de categorias satisfatórias deve possuir as seguintes qualidades

A exclusão mútua: (...) homogeneidade das categorias, um único princípio de classificação deve orientar sua organização.

A pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido.

A objetividade e a fidedignidade: As diferentes partes de um mesmo material (...) devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises

A produtividade: Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. (FRANCO, 2007. p. 67-68)

Esses requisitos para criação de categorias serviram de pano de fundo na criação das mesmas. Um princípio único de classificação, correspondência às características das mensagens, a correção das distorções devido à extração da subjetividade e o fornecimento de resultados férteis em novas hipóteses, bem como o aprofundamento de teorias em inferências, foram levados em consideração quando da confecção das categorias.

3.2. A IDEIA DE ISLÃ NAS NARRATIVAS DOS MANUAIS ESCOLARES

Entende-se que a análise das narrativas sobre o Islã nos manuais escolares selecionadas para esta pesquisa podem revelar a construção de ideias que possam ter contribuído para a construção de nossa imagem sobre o Islã. Com base na vinculação desses com as leis oficiais da educação, essas ideias poderão revelar o uso de conceitos, que de alguma maneira possam ter contribuído para uma determinada imagem do Islã nos manuais escolares. Para a análise dos conteúdos das narrativas dos manuais escolares foram desenvolvidas questões específicas para fazer uma leitura dessas narrativas e, a partir delas, foram criados objetivos

específicos para delinear a análise dos dados. A partir das questões específicas de investigação e das respostas encontradas nas narrativas dos manuais que serão analisados criei categorizações que geraram as análises dos conteúdos.

As narrativas dos manuais foram divididas em quatro categorizações, sendo que as duas primeiras estão relacionadas à questão específica:

01) Qual narrativa sobre Islã está presente nos manuais escolares selecionados? O objetivo dessa questão foi analisar as narrativas presentes nos manuais. As duas últimas categorizações estão ligadas à questão

02) As ideias e imagens contidas nas narrativas sobre o Islã podem ter contribuído para determinadas opiniões sobre o Islã? O objetivo foi analisar as ideias e imagens que reforcem o conceito de islã. As categorizações se apresentam logo após as perguntas específicas e as análises de seu conteúdo após os objetivos específicos. As categorias foram separadas assim:

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

Dos seis manuais escolares utilizados foram extraídas, para a análise, as narrativas que se adéquam as categorias propostas. Neste momento, não foram utilizadas as outras narrativas que se encontram nesses manuais e que por ventura citem o Islã, como por exemplo, as Cruzadas, a Queda do Império Bizantino entre outros

Questões específicas

- 01) Qual narrativa sobre Islã está presente nos manuais escolares selecionados?**

NARRATIVA DE LOCALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO

MANUAL FTD de 1911

1. Descrição da Arábia

“Limitada ao sul e a leste pelo oceano e por dois golfos profundos, separada do continente asiático por desertos immensos, a Arábia parecia fadada para uma perpetua immobilidade. Seu solo, alastrado de areias abrazadas, formando extensíssima várzea Arida, marchetada aqui ou acolá de Oasis fecundos, mal podia alimentar alguns milhões de habitantes”

MANUAL de JOAQUIM SILVA 1939

A Arábia e os Árabes

“A península arábica é um grande planalto quase tão extenso como os dois nossos estados de Amazonas e Pará reunidos, porém ocupado em sua maior parte, por extensos desertos. Em numerosos Oasis viviam muitas tribus, independentes todas de origem semítica. A parte mais povoada era a costa do mar Vermelho, o Hedjaz, com as cidades de Meca e Medina e, ao sul, a fértil região do Iemem.”

MANUAL TAUNAY & DICAMÔR de 1955

3. A Civilização Muçulmana

“A Arábia, pátria do Islamismo, é uma península quase toda desértica, ladeada pelo Mar Vermelho, Mar das Índias, Golfo Pérsico e Mesopotâmia. A margem do Mar Vermelho era e ainda é a parte mais povoada, ai situando-se as regiões do Herdjad e Iêmen, onde sobressaem-se as cidades de Meca, Medina e Moca”.

MANUAL BORGES HERMIDA 1970

A África, a mais ocidental das três penínsulas da Ásia, foi berço na Idade Média de uma nova religião, o Islamismo ou Maometismo, fundada pelo profeta Maomé.

O país, quase todo um deserto, tinha na costa do Mar Vermelho alguns centros importantes: Meca, cidade santa dos árabes, e Iatreb, depois chamada de Medina, isto é, Cidade do Profeta, por ter sido onde Maomé encontrou refúgio, quando perseguido pelos habitantes de Meca.

MANUAL PROENÇA ESTUDOS SOCIAIS (SD)

Extensa península, limitada pelo Mar Vermelho, Mar das Índias, Golfo Pérsico e Mesopotâmia.

Praticamente desértica, com clima tórrido, apresenta poucas regiões habitáveis – oásis e as áreas do Hedjaz e Iêmém, próximas ao Mar Vermelho.

MANUAL JOELZA DOMINGUES DE 2011

A península Arábica é uma região inóspita, pouco favorável à sobrevivência humana, dada a predominância de desertos. Por volta de 600 d.C., era habitada por tribos nômades, os beduínos, que viviam do pastoreiro, e por tribos que habitavam as cidades, como Iatreb (depois Medina), Taífe e Meca, localizadas na estreita faixa fértil da região oeste.

Essa primeira categorização foi feita a partir da identificação de narrativas de localização e descrição geográfica que contribuíram para a formação da ideia de Islã. Não esquecendo que tanto o Ocidente quanto o Oriente (Arábia), são criações dos homens. O primeiro manual da editora FTD de 1911, destinado às Escolas

Maristas no Brasil, faz uma narrativa da “Arábia” numa linguagem poética, descrevendo-a como que num conto de Sherazade. Dando ênfase às paisagens e descrevendo os imensos desertos e suas areias “abrazadas”, seus oásis, que não dariam conta de alimentar a imensa população, criam uma imagem da Arábia que parece coincidir com o que contam as histórias de Ali Baba. Essa visão da Arábia se encaixa com o que diz Edward Said (2007), na introdução de seu livro **Orientalismo**. Quando descreve como a Europa criou um imaginário, interpretando esse outro, esse “oriente”, traduzindo-o de uma forma inteligível para ocidentais, onde “o Oriente era praticamente uma invenção européia e fora desde a Antiguidade um lugar de episódios românticos, seres exóticos, lembranças e paisagens encantadas, experiências extraordinárias” (SAID, 2007, p. 27).

O segundo manual de Joaquim Silva, de 1939, já faz uma descrição mais próxima da ciência geográfica, sem opiniões pessoais no decorrer da narrativa, como acontece no Manual da FTD. O livro de Joaquim Silva foi concebido dentro do período da Lei Francisco Campos, portanto mais ligado às perspectivas historiográficas da época. O terceiro manual de Taunay & Dicamôr, de 1955, apresenta uma narrativa muito semelhante à de Joaquim Silva, dando uma descrição geográfica da Arábia, mas sem esquecer os desertos e enfatizando a presença das cidades de Meca e Medina, que serão bastante importantes para a sequência da narrativa.

O quarto manual de Borges Hermida, de 1970, também faz uma descrição geográfica da região, mas acrescenta uma temporalidade na narrativa, localizando a península na Idade Média, colocando-a assim dentro da História Universal, dentro do quadripartimento eurocêntrico. O quinto manual Estudos Sociais escrito por Proença (sd) é ligado a Lei 5692/71 onde os conteúdos História e Geografia além de

OSPB e Educação Moral e Cívica se completam, e formam um quadro comum de referência do ambiente físico-social do homem. A narrativa da localização é bem técnica, havendo apenas descrições geográficas do local. O sexto manual, de Joelza E Domingues, de 2011, também foi produzido pela editora FTD, assim como o primeiro manual analisado por mim, são cem anos entre uma narrativa e outra. A narrativa desse sexto manual apresenta opinião da autora no corpo do texto, sobre a península arábica, qualificando-a como inóspita e pouco favorável à sobrevivência. Isso se repete quando a autora localiza para o leitor as principais cidades habitadas da península, que ficariam numa estreita faixa fértil da região.

Os seis manuais apresentam a mesma sequência de descrição, começando por uma localização da Arábia e enfocando a seguir sobre as características dos seus habitantes. Sobre essas farei uma categorização no decorrer desta análise.

NARRATIVA RELIGIOSA

MANUAL FTD de 1911

Os Árabes pertenciam à família semita e descendiam de Ismael, o filho desherdado de Abrahão. Professaram primeiro a religião desse patriarca e adoraram **o verdadeiro Deus**. Mas, privados das luzes da revelação e afastados do povo judaico **depositário dellas**, breve misturaram fabulas e imaginações com o dogma e o culto primitivo, e resvalaram na Idolatria. Seu templo da Caaba, na Meca, fora construído por Abrahão, conforme reza a tradição. Encheram-no com varias centenas de ídolos, sendo o mais celebre uma pedra preta, trazida do céu, na crença dos Árabes, pelo archanjo Gabriel. Nem todos os Árabes eram idolatras. Algumas tribus seguiam o Judaísmo; outras tinham a doutrina christã mesclada de superstições pagãs (...)

Dogma e moral do Corão

(...) O Islamismo synthetisa-se neste dogma: Deus é Deus, e Mahomet é seu propheta. Ensina a unidade de Deus e a unidade de pessoa em Deus, a vida futura, a immortalidade da alma, a condenação e a predestinação fataes, um inferno e um paraíso eternos. “

(...) O Islamismo reconhece a existência dos anjos e admite a missão dos prophetas. Para os musulmanos, Adão, Noé, Abrahão, Moysés, são prophetas dos tempos idos; Jesus, filho da Virgem Maria, é um homem e um propheta de doutrina e virtude admiráveis; Mahomet é o ultimo dos prophetas e o maior de todos, ainda que não tivesse recebido, como Moysés e Jesus o dom dos milagres.

Na moral, Mahomet prescreve a piedade (*A oração, diz elle, nos leva para Deus a meio caminho; o jejum nos conduz á porta do seu palácio; a esmola nelle nos faz entrar*), a benevolência, a paciência, a esmola; prohíbe o roubo, a fraude, a usura, o falso testemunho, o uso do vinho, o jogo, a carne de porco; autoriza o divorcio e a polygamia, dando elle mesmo exemplo vergonhoso. Como se vê, a religião musulmana tirou do christianismo e do judaísmo todas suas sabias prescrições; suas tolerâncias monstruosas são a invenção do impostor que a fundou. Não se importa com os pensamentos e desejos culpados; sua moral, afora os preceitos que respeitam a boa ordem social, deixa campo livre e rédea solta ás paixões humanas. Para grangear adeptos, o fundador explorava a concupicencia, a fraqueza dos sentidos. (...) A' mingoa de poder divino para fazer milagres que convencessem, para descobrir o segredo sobrenatural de vibrar as cordas que commovem os corações, Mahomet lança mão daquillo que agrada á natureza degenerada; afasta os preceitos difficeis e afaga as paixões que raízes mais fundas deitaram na alma humana. Muito diferente tinha sido o proceder de Jesus Christo

cuja doutrina reprova tudo quanto os homens buscam naturalmente. Agir de modo completamente oposto aos meios propostos por todos os sábios e philosophos, ensinar como virtude o que não passa de loucura no parecer dos doutos, e fazê-lo aceitar pelas multidões, despeito de três séculos de peseguição horrenda, isso sim, era próprio de um Deus”

(...) Para ser um bom muçulmano, é necessário dar esmola a décima parte dos seus bens, rezar cinco vezes por dia, fazer abluções, observar o jejum do Rhamadam, ir quando menos uma vez na vida de romaria na Meca, mas sobretudo, cumpre mostrar-se inimigo dos infieis (os christãos) e mover-lhes uma guerra de extermínio.”

MANUAL de JOAQUIM SILVA 1939

As tribus do norte diziam-se descendentes de Ismael, filho do patriarca hebreu Abraão (...) O Centro religioso era Meca; ai se acha ainda a Caaba, famosa construção na qual se encontra uma pedra, provavelmente um meteorito, que diziam ter sido antes branca e se tornara preta pelos pecados dos homens: os árabes prestavam-lhe culto, como os 360 outros ídolos que se viam no mesmo santuário.

Todos os anos reuniam-se em Meca peregrinações procedentes de toda a Arábia. Após a adoração dos ídolos da Caaba faziam-se concursos de poesia e realizavam-se grandes feiras, tornando-se a cidade o centro religioso e comercial dos árabes”

O Corão

A doutrina Islamita está contida no Al Corão, o livro santo dos maometanos, seu código religioso, social e político. Maomet, segundo se crê, não sabia escrever; mas seus fieis, quando ele pregava, notavam-lhe às pressas as palavras em folhas de palmeiras, omoplatas de carneiro, Lages, reunindo-as depois no Alcorão, seu

livro santo.

A doutrina de Maomet

O Islão (abandono à vontade de Deus) é uma mistura de superstições árabes com ideias cristãs e judáicas. Ensina a existência de um só Deus, Alá, que enviou a terra vários profetas como Abraão, Moises Jesus, os quais revelaram parte da verdade religiosa; Maomet, porém, era o último e o maior. Todos os fiéis devem crer na imoralidade da alma, no juízo final. Admite que Alá tem a sorte dos homens escrita no livro do destino (fatalismo) e que os que morrem lutando por sua causa e os bons irão para um paraíso de sete ceos, cheios de prazeres materiais.

Os preceitos morais são a oração, que o fiel fará cinco vezes ao dia, após as ablucções com água ou areia e com a face voltada para Meca; Jejum Ramadã (...); a esmola e a peregrinação a Meca. Permitia-se a poligamia e proibia-se o uso do vinho e da carne de porco. A fé islamita propaga-se mesmo a ferro e fogo, devendo o crente viver à sombra das lanças, até que por todo o mundo se espalhe a lei do Profeta”

MANUAL TAUNAY & DICAMÓR de 1955

“Os árabes povo de raça semita”

“Até o século VII ainda professava uma religião politeísta, tendo Alá como deus principal, além de cerca de 300 “djins” (...) Meca foi a cidade eleita para reunir os 300 ídolos tribais (djins), inclusive uma pedra que se dizia ter sido branca e se tornara negra pelos pecados dos homens. Por isso, passou a cidade de Meca a ser grandemente visitada por peregrinos, transformando-se, assim, no mais importante centro religioso e comercial da Arábia”.

O Corão

“A doutrina pregada por Maomé, conquanto não escrita por ele, foi

pacientemente registrada por seus discípulos, e mandada copiar por seu sucessor imediato, o primeiro califa (equivalente a vigário) Abu-Becre

(...) Fiel ao princípio básico de sua religião, todo o muçulmano deve enfrentar os acontecimentos com *resignação* ("Islam"), limitando-se a exclamar: "Estava escrito!" (em árabe *Maktub*).

O fatalismo é outro princípio norteador da conduta muçulmana, de vez que se acredita ser esta previamente traçada por Alá, princípio esse que está em flagrante contraste com certas prescrições que responsabilizam os crentes pelos atos.

Seguem-se algumas das prescrições mais observadas, as quais estão dispostas, no Corão

- a) orar cinco vezes ao dia, fazendo ablucões com água ou areia e tendo a face voltada para Meca; b) jejuar durante todo o mês do "Ramadan", desde o alvorecer ao pôr do sol; c) ir em peregrinação a Meca, ao menos uma vez na vida; d) descansar na sexta feira; e) combater os infiéis; f) das esmolas; g) proibição de bebidas alcoólicas e da carne de porco, como medida higiênica; h) permissão da poligamia, sob a justificativa de proteger a mulher; i) no Juízo Final, Alá premiará os bons e castigará os maus.

Em suas peregrinações, Maomé não se cansar de aconselhar ao seu povo a guerra santa, seja o combate sem tréguas a todos quantos recusarem professar o islamismo.

MANUAL BORGES HERMIDA 1970

Os árabes realizavam anualmente, em Meca, feiras que terminavam com concursos de poesia. O templo dessa cidade, a Caaba (palavra que significa cubo, porque tinha a forma aproximada desse sólido), abrigava além de trezentos e sessenta ídolos, uma famosa pedra negra: os árabes afirmavam que ela havia sido

branca mas se tornara negra por serem pecadores os homens que a beijavam. Árabes de toda parte vinham anualmente a Meca para visitar o templo e comerciar nas feiras.

A doutrina muçulmana ou Islamismo contém princípios cristãos, judaicos e da antiga religião árabe; estabelece, como dogma principal, *Alá é o único Deus e Maomé o seu último e maior profeta*. Com esse preceito ficava estabelecido que Maomé completou a verdadeira doutrina, e portanto, as ideias religiosas que surgissem na Arábia depois dele seriam falsas e pregadas por falsos profetas, pois ele fora o último. Desse modo Maomé procurava evitar que depois de sua morte, surgissem eresias.

Os árabes crêem no inferno (Geena), no paraíso e no juízo final; afirmam que ninguém pode fugir ao seu destino, já traçado por Deus (dogma do fatalismo).

Todo o muçulmano de orar cinco vezes por dia, com a face voltada para Meca, dar esmolas e visitar a Caaba, ao menos uma vez na vida. O Islamismo também admite a poligamia, que era antigo uso entre os árabes.

A doutrina religiosa dos árabes esta contida no *Alcorão*, palavra que tem o mesmo sentido da grega *Bíblia*, pois significa livro.

O Islamismo prega a guerra santa contra os infiéis para convertê-los à fé muçulmana. Foi, portanto, o ideal religioso a principal causa da formação do Império Árabe que se estendeu por territórios da Ásia, África e Europa.

MANUAL PROENÇA ESTUDOS SOCIAIS (SD)

Os árabes, pertencentes a raça semita (...)

Meca, centro comercial importante por onde passavam caravanas vindas de várias direções, possuía um templo sagrado, a Caaba.

A Caaba era um templo de forma cúbica, coberta com um pano preto, que

continha no seu interior 300 imagens de deuses tribais e uma pedra preta (provavelmente um meteorito) que os árabes acreditavam ter sido mandada do céu para ser adorada. Segundo a crença, a pedra era branca, mas foi enegrecendo com o tempo por causa dos pecados dos homens.

As principais doutrinas do Islamismo

Os escritos sagrados do Islamismo foram reunidos no Corão, pelos discípulos do Profeta.

Os cinco pilares do Islamismo são: fé, oração, esmola, jejum e peregrinação.

Principais doutrinas:

- Crença em um único Deus – Alá – e no seu Profeta - Maomé.
- Prática da bondade e esmola.
- Orações cinco vezes ao dia, fazendo ablucões com água ou areia e com o rosto voltado em direção a Meca.
- Jejum durante o dia no mês de Ramadã.
- Se possível, ir em peregrinação a Meca, ao menos uma vez na vida.
- Proibição do consumo de bebidas alcoólicas e da carne de porco, como medida higiênica.
- Permissão da poligamia.
- Inexistência de sacerdotes e de sacramentos.
- Fatalismo: o destino dos homens bem como suas ações estão previamente traçados por Alá
- Muçulmano deve enfrentar os acontecimentos com resignação (Islā) limitando-se a exclamar “Assim está escrito” (Maktub).
- As cinco preces diárias são feitas em conjunto e convocadas do alto de torres (minaretes) pelo muezim

O Islamismo é a religião que mais se assemelha com o Judaísmo e o Cristianismo. Mas ao contrário dos escritos destas religiões, compilados por vários, o Corão foi transmitido aos fieis pelos lábios de um único homem, o Profeta Maomé.

MANUAL JOELZA DOMINGUES 2011

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

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

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

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

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

A primeira narrativa da editora FTD, de 1911, apresenta um maior número de opiniões e comparações do(s) autor(es) no interior do texto. Das seis narrativas, essa foi a que mais desqualificou Maomé, apresentando até uma comparação entre ele e Jesus Cristo, que, segundo o relato, era o verdadeiro Deus. Maomé para conseguir novos adeptos de sua religião lançaria mão daquilo que agradava à natureza degenerada, ao contrário de Cristo, cuja doutrina reprovaria tudo quanto os homens buscam naturalmente. Este manual produz uma narrativa que desqualificava o fundador Maomé, chamando-o de impostor e afirmando que a religião muçulmana teria tirado do cristianismo e do judaísmo todas as suas sábias prescrições, destacando que suas tolerâncias monstruosas foram invenções de quem as criou. Essa narrativa se aproxima do que o historiador alemão Gerdien Jonker (2008) encontrou nos manuais católicos descrevendo o Islã, no século XIX, que o identificava como uma seita repleta de mentiras

Mahoma escribió um libro de leyes lleno de ideas ridículas y su estricta ley prohibía que alguien pudiera cuestionar ni una sílaba. Las principales características de esta secta pueden resumirse como sigue: solo existe un Dios (este es el único punto en el cal no yerran). Mahoma es su profeta. Cristo también es un profeta, pero solo uno de los servidores de Mahoma. (...) Por lo demás, Mahoma, prohibió a sus seguidores beber vino para que

pudieran estar sobrios y así ser mejor combatientes⁵¹ (JONKER, 2008, p. 42)

Jonker (2008) identificou nos manuais escolares do século XIX e de início do século XX uma narrativa ultra-religiosa no lugar de uma narrativa histórica. Os seis manuais analisados apresentaram estas características também, pois apontaram as mesmas estruturas de texto, as mesmas divisões de assuntos e, sem exceção, opiniões diretas dos autores, no corpo do texto. Como no caso da Alemanha, apresentaram alguns temas em destaque, como a proibição do consumo do vinho pelos muçulmanos, a autorização da poligamia, os cinco pilares da fé muçulmana, vida após a morte. Jonker (2008) destaca que alguns manuais apresentavam absurdos nas suas narrativas, como é o caso de alguns exageros encontrados no manual da FTD, de 1911, ao se referir a Maomé como um exemplo vergonhoso por se relacionar com mais de uma mulher, ao mesmo tempo estimulando entre seus seguidores a poligamia.

O livro **História da Civilização** de Joaquim Silva pode estar relacionado com a pedagogia da Escola Nova,⁵² pois esta se relaciona com a lei Francisco Campos, que é nitidamente influenciada por essa pedagogia. No entanto, apresenta uma narrativa com a mesma estrutura organizacional que a anterior, mas sem tantas opiniões explícitas do autor, no corpo do texto. Destaca as obrigações que todos os muçulmanos devem respeitar, cita e não deixa de destacar o caráter bélico da

⁵¹ Maomé escreve um livro de leis cheio de ideias ridículas e sua lei restrita, proibia que alguém pudesse questionar qualquer sílaba. As principais características dessa seita podem resumir-se: só existe um Deus (este é o único ponto em que não erraram). Maomé é seu profeta. Cristo também é um profeta, mas um dos servidores de Maomé. Ademais, Mahomet, proibiu a seus seguidores de beber vinho para que pudessem estar sóbrios e assim ser melhores combatentes. (Tradução do autor)

⁵² O movimento da Escola Nova estava mais ligado a um ensino para muitos, ao contrário do modelo anterior, que estava ligado a uma educação fundamental e universal, sem se esquecer do ensino profissional, necessidade do contexto de industrialização do período.

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

O manual de Dicamor e Taunay, **História Geral**, de 1955, apresenta como os outros anteriores uma narrativa religiosa, organizado numa estrutura semelhante aos anteriores, apesar dos mais de quarenta anos de intervalo entre este manual e o da FTD. A narrativa desse manual apresenta-se mais explicativa, dando detalhes sobre, por exemplo, o porquê do não consumo de carne de porco pelos muçulmanos, que seria, segundo sua versão, por questões sanitárias. A questão da poligamia se justificaria para proteção da mulher (nesta explicação os autores não apresentam mais detalhes). O livro de Dicamor e Taunay está ligado a Lei Gustavo Capanema de 1942, aprovada no chamado Estado Novo de Getúlio Vargas, quando houve em exacerbação do nacionalismo. O texto se apresenta mais enxuto e mais descritivo, mas não deixa de destacar também a relação do Islã e da guerra na aquisição de novos adeptos do islamismo. O quarto manual de Borges Hermida apresenta, como já disse, uma estrutura semelhante aos manuais anteriores. Destaca a importância de Meca, a lenda sobre a pedra preta na Caaba e das cinco obrigações dos muçulmanos. O quinto manual do autor Proença apresenta uma narrativa semelhante às citadas anteriormente com a presença de opiniões do autor no meio do texto, e uma disfarçada desconfiança presente quando aborda a confecção do Corão pelas anunciações do anjo Gabriel, narradas por Maomé aos seus seguidores.

“O Islamismo é a religião que mais se assemelha com o Judaísmo e o Cristianismo. Mas ao contrário dos escritos destas religiões, compilados por vários, o Corão foi transmitido aos fieis pelos lábios de um único homem, o Profeta Maomé”(PROENÇA, (sd). p, 43).

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

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

02) As ideias e imagens contidas nas narrativas sobre o Islã podem ter contribuído para opiniões sobre o Islã ?

NARRATIVA DAS OPINIÕES SOBRE O POVO ARABE
MANUAL FTD de 1911
<p>(...) Privados das luzes da revelação e afastados do povo judaico depositário delas, breve misturaram fabulas e imaginações com o dogma e o culto primitivo, e resvalaram na idolatria”</p> <p>Nascidos debaixo de um céu de fogo, indivíduos apaixonados e ardentes, nervosos e sóbrios, afeitos às fadigas e aos sofrimentos da vida o deserto, amigos da guerra, ávidos de pillagem, sensuais, cruéis e vincativos, desfrutando de uma civilização: tales eram os Árabes. Intrépidos, dedicados para com os fracos, respeitosos da fé jurada, hospitalários para os próprios inimigos, elles uniam a esses nobres</p>

predicados uma inteligência pouco commum e um gosto fino para poesia. (...) Esse pendor natural dos Arabes para a poesia era desenvolvido e carinhosamente bafejado pelos encantos da vida pastoril que os conservava em perenne convívio com as maravilhas de natureza, maravilhas que sua imaginação fogosa tornava ainda mais estupenda, mais impressionante”.

MANUAL de JOAQUIM SILVA 1939

As tribus do norte diziam-se descendentes de Ismael, filho do patriarca hebreu Abraão. As do sul foram agricultores e comerciantes e chegaram a notável civilização, distinguindo-se entre elas a de Sabá, cuja rainha visitou Salomão. Não formaram um estado: errantes pelo deserto com suas caravanas de camelos, eram sedentários nos oasis e na região costeira, onde construíam casas fortificadas e algumas cidades”

(...) Após a adoração dos ídolos da Caaba faziam-se concursos de poesia e realizavam-se grandes feiras...

A civilização dos árabes, quando iniciaram a conquista de seu império, era ainda muito rudimentar: transformou-se, porém ao contacto dos povos vencidos, bizantinos persas, principalmente. Aprendendo a arte da irrigação com os egípcios, trouxeram-na para a Espanha conseguindo fertilizar terras antes áridas; Introduziram na Europa varias plantas úteis como o arroz, o cânhamo, açafrão, a amoreira, a cana de açúcar, rosa amarela, a camélia e outras.

Sua indústria foi a mais notável de seu tempo. Damasco e Toledo fabricavam famosas armas brancas (...). Estimados também eram os trabalhos de ourivesaria e iras de madeira esculpida ou incrustada de marfim e nácar.

O comércio dos árabes dominou o oceano Índico chegando até a China,

onde também iam suas caravanas e donde trouxeram para a Europa o papel.

Os árabes transmitiram ao ocidente a ciência dos gregos e indús, de quem foram discípulos: cultivaram a aritmética e propagaram os algarismos que têm seu nome; a álgebra a geometria, a geografia e a astronomia desenvolveram-se bastante entre êles; e, cultivando a alquimia, para achar a “pedra filosofal” e o “elixir de longa vida”, sublimando corrosivos, álcool, e outros.

A imaginação brilhante dos árabes assinala-se em sua literatura, de que são trabalhos mais conhecidos as maravilhosas histórias das Mil-e-Uma Noites.

Não cultivavam a escultura e a pintura por não permitir o Alcorão a reprodução da figura humana. Mas sua arquitetura, nascida da bizantina e da dos persas, produziu obras de grande beleza, com suas colunas elegantes, arcos em ferradura, mosaicos, graciosos arabescos, verdadeiras rendas em pedra, ainda hoje admirados. Suas mesquitas e palácios atestam a perfeição a que tinham chegado na arte de construir.

MANUAL TAUNAY & DICAMÔR de 1955

Os árabes, povo de raça semita, são de estatura mediana e robustos, de tez morena e cabelos pretos. Dentre outros caracteres desse povo, alguns se revelam diametralmente opostos: pastor e guerreiro; saqueador e hospitaleiro”

Do contacto freqüente, mantido durante muitos séculos, entre, as civilizações cristã e muçulmana, ora através das cruzadas, ora através da expansão islâmica, resultou um intercâmbio cultural cujos vestígios lograram resistir até aos tempos atuais. Uma apreciação sucinta do grau de cultura atingido pelos muçulmanos provará o enunciado, assim como provado ficará ter sido a Espanha o principal foco de irradiação daquela cultura.

Muito mais aos muçulmanos, que aos bizantinos, deve a civilização ocidental

o conhecimento das primeiras revelações da evoluída ciência grega.

Na Matemática, além de terem sido os primeiros a utilizar os chamados algarismos “árabicos”, cuja invenção é atribuída aos indús, deram considerável impulso à geometria e principalmente à álgebra.

Na Medicina teve em Ibn Sina ou Avicena a maior sumidade do mundo, no século XI.

A Alquimia – que deu origem à Química moderna – foi objeto de especial carinho em todo o mundo muçulmano que sempre viveu preocupado com a solução de dois magnos problemas: a preparação de um “Elixir de longa vida”, e transmutação de metais vis em ouro. É certo que não encontraram tais formulas; mas, das pesquisas com esse objetivo realizadas em seus alambiques, resultaram inúmeras descobertas de compostos químicos de larga aplicação industrial; aço, álcool, nitrato de prata, potassa, ácido sulfúrico, ácido nítrico, água raz, etc.

A proibição de Maomé de reproduzir-se a figura humana, com o fito de evitar a prática da idolatria; e a circunstância de estar grande parte do Império muçulmano situada em regiões desérticas e, portanto, despidas de inspiradoras paisagens, impediu o desenvolvimento da escultura e da pintura.

Na Arquitetura, que muito se aproxima do estilo bizantino, deixaram-nos os muçulmanos medievais essas obras que revelam um apurado senso artístico – mesquitas e palácios – dentre os mais admiráveis a mesquita de Córdoba e o palácio de Alhambra, em Granada.

A Literatura muçulmana ficou imortalizada notadamente pela valiosa contribuição dos autores persas, destacando-se entre eles, o poeta Omar Khayyam com seus voluptuosos “Rubayyat” (século XII). Também de origem persa são os fantásticos contos de “Ali-Baba e a Lâmpada Maravilhosa”, os quais estão reunidos

sob o título de *As mil e Uma Noites*, que Sherazade figura como protagonista (século XIV).

Na agricultura, salientaram-se por haverem introduzido, na Europa, o processo de irrigação do solo, tornando férteis regiões anteriormente áridas como a de Valencia, na Espanha.

MANUAL DE BORGES HERMIDA 1970

Os árabes não tinham uma unidade política, pois viviam divididos em tribos. Suas atividades prediletas eram a agricultura e o comércio com os povos vizinhos, por intermédio de caravanas.

Com a formação do império, os árabes adquiriram uma grande civilização, inspirada na dos persas e bizantinos vencidos.

Como agricultores, tornaram férteis as terras da Espanha, com os processos aprendidos no Egito e na Mesopotâmia . Introduziram plantas úteis, como o arroz e o feijão, e flores, como o jasmim, a camélia e a rosa amarela.

Os árabes tiveram também variedades indústrias; foi famosa a de arma branca nas cidades de Damasco e Toledo.

O papel, que tanto concorreu para baratear o livro, a pólvora, que revolucionou a arte militar, e a bússola, foram invenções chinesas levadas para a Espanha pelos árabes.

Foram também ativos comerciantes: percorreram as regiões mais afastadas do mundo, em busca das mais variadas mercadorias.

Os árabes transmitiram ao Ocidente a ciência dos gregos e hindus; cultivavam a filosofia, traduzindo as principais obras gregas, a álgebra, a geometria, a geografia e a química. Foram notáveis seus conhecimentos astronômicos. Tiveram grandes médicos, como Averrois e Avicena.

Os árabes não se destacam na pintura e na escultura porque o Islamismo proibia a reprodução da figura humana; foram, porém, grandes arquitetos, construíram palácios e templos (mesquitas). São célebres o palácio de *Alhambra*, em Granada. Em todos os monumentos os muçulmanos ornamentavam as paredes com arabescos, caprichosos desenhos feitos em relevo e inspirados nos traços da própria escrita árabe.

MANUAL PROENÇA ESTUDOS SOCIAIS (SD)

Lealdade, coragem, generosidade e hospitalidade eram as principais virtudes cultivadas; talvez se relacionassem com a vida difícil num deserto árido onde cada poço com água valia mais do que ouro

O Islamismo uniu povos diferentes como árabes, espanhóis, africanos, persas, bizantinos, turcos, egípcios, indianos.

Quando os árabes começaram suas conquistas no século VII eram praticamente bárbaros; em contato com outras civilizações foram influenciados por elas. Não foram simples imitadores; em suas mãos estes legados culturais tomaram formas novas, originais e brilhantes.

A arte muçulmana se expressou fundamentalmente na arquitetura e na decoração de edifícios.

A arquitetura árabe foi muito influenciada pela persa e pela bizantina; as principais construções eram palácios e mesquitas.

A Espanha foi muito influenciada pela arquitetura árabe. Exemplos:

- * Mesquita de Córdoba
- * Palácio de Alhambra em Granada.

Matemática

- Algarismos “árabicos” que aprenderam com os hindus;
- traduziam os “Elementos” do grego Euclides;
- grande impulso à Geometria e particularmente à Álgebra.

Astronomia

- Traduziram a obra de Ptolomeu, que passou a ser conhecida como “Almagesto”;
- fundaram observatórios astronômicos.

Alquimia

Deu origem à Química moderna. Procurando o impossível “elixir da longa vida” e a “pedra filosofal” capaz de transformar metais em ouro, não tiveram sucesso, mas descobriram substâncias importantes como: álcool, nitratos, potassa, ácido sulfúrico e nítrico, aguarrás, etc

Medicina

Muito desenvolvida; fundaram hospitais, descobriram que certas doenças eram contagiosas

- Avicena: com mais de 170 livros entre os quais “Canon de Medicina”, que serviria, do século XII ao XVII, como guia principal nas escolas européias.

Literatura

Muito rica e cheia de imaginação.

“Rubayyat” de Omar Khayyam é mundialmente conhecida bem como “As Mil e Uma Noites”

Indústria

Muito desenvolvida. São famosas as peças de armaduras e as armas brancas de Toledo e Damasco.

Comércio

Tradicionalmente importantes como comerciantes desde a época das

caravanas de camelos.

Difundiram: recibo, cheque, associações comerciais, etc.

Da China os árabes trouxeram para outras regiões importantes inventos: bússola, papel e pólvora.

Agricultura

Os árabes difundiram pelas terras conquistadas novas técnicas, como a irrigação que aprenderam no Egito e Mesopotâmia. São também responsáveis pela difusão de novas culturas agrícolas: arroz, laranja, cidra, limão, pêssego, cana de açúcar, algodão, banana, tâmara e café.

Costume de construção de jardins.

MANUAL JOELZA E DOMINGUES

No comércio, usavam moedas de ouro (dinar) e de prata (dirham) e até mesmo cheque, invenção dos mercadores árabes para reduzir os riscos em caso de roubo ou perda. Três tipos de mercadorias abasteciam o comércio internacional:

- produtos de luxo (especiarias, perfumes, sedas, porcelanas) vindos da Índia e da China;
- escravos e matérias-primas (metais, madeira e sal) provenientes da África e da Europa;
- artesanato árabe (tapetes, armamentos, musselinhas, cerâmica, objetos de cobre e couro) produzido nas oficinas de Damasco, Marrocos e Bagdá.

Os escravos eram obtidos por meio de compra, da guerra e do saque. No mundo Islâmico, eram eles usados principalmente no trabalho doméstico e como soldados. Até pobres possuíam pelo menos um escravo. Era proibido escravizar um árabe muçulmano. O escravo que se convertesse ao Islamismo podia ganhar a liberdade mediante uma grande prova de submissão ao Islã.

Nas cidades estavam mesquitas, palácios, lojas (bazares) armazéns, oficinas, banhos públicos, bibliotecas, escolas e universidades. A mesquita é o coração da cidade muçulmana onde os fiéis se reúnem para oração atendendo o chamado do muezin. É também na mesquita que as crianças estudam o Corão, os sábios e intelectuais se reúnem e as autoridades fazem suas proclamações e julgamentos. As maiores mesquitas incluíam ainda hospitais e asilos.

Uma das maiores contribuições dos muçulmanos para o Ocidente foi a transmissão dos conhecimentos gregos antigos. Sábios árabes traduziram grandes filósofos, como Aristóteles, tratados de medicina de Hipócrates e Galeno e de geografia de Ptolomeu. Assimilaram, também, conhecimentos dos bizantinos, persas, indianos e chineses, introduzindo na Europa algumas invenções desses povos, como a bússola, o astrolábio, o papel e, provavelmente, a pólvora.

Os árabes descobriram diversas substâncias químicas, como o álcool, o ácido sulfúrico, o alumínio, o salitre, entre outros. Descreveram os processos químicos de destilação, filtração e sublimação. Fizeram importantes descobertas na medicina, como a natureza contagiosa da tuberculose, a propagação de doenças pela contaminação da água e do solo, o diagnóstico da varíola e do sarampo e muitas outras. Seus hospitais eram famosos.

Na matemática, difundiram o sistema decimal, os chamados números arábicos e o sistema posicional de numeração, com um símbolo para o zero – elementos tomados dos indianos e que usamos até hoje. Essas inovações revolucionaram a matemática, pois permitiam escrever qualquer número e fazer cálculos complexos utilizando apenas dez algarismos.

Desenvolveram a álgebra, a trigonometria e a geometria com os cálculos de área e volume. Com base na observação do céu e dos astros, que lhes serviam para

se orientarem pelo deserto, deixaram importantes estudos sobre estrelas e constelações. Construíram observatórios astronômicos em Bagdá, Damasco, Córdoba e Cairo. Calcularam com exatidão a circunferência e o diâmetro da Terra. A Península Ibérica, chamada de Al-Andalus pelos árabes, foi um importante centro difusor dos conhecimentos muçulmanos para o restante da Europa. As peças de ferro, cerâmica, vidro, peles e marfim produzidas pelos mouros (como eram chamados os muçulmanos na Espanha) eram muito prestigiadas. Os reis europeus adquiriam com moedas de ouro objetos feitos por artesãos árabes, especialmente as famosas espadas de Toledo. Córdoba tornou-se, a partir do século X, a principal cidade do Ocidente. Ali conviviam, com relativa tolerância, cristãos, muçulmanos, e judeus. A cidade possuía muitas bibliotecas, escolas e uma universidade. A Grande Mesquita de Córdoba e o palácio de Allambra, em Granada, são até hoje admirados por sua grandiosidade e luxo.

As narrativas encontradas nos seis manuais parecem ter sido elaboradas para retirar do povo árabe a responsabilidade de ações conscientes na sua expansão, bem como para culpabilizar o fundador do islamismo e sua doutrina. As seis narrativas destacam alguns predicados do povo árabe como povo hospitaleiro, trabalhador, negociantes e com uma tendência natural para a poesia, sem esquecer o espírito guerreiro e a tendência para o saque, revelando elementos contraditórios presente neste personagem coletivo.

Das seis narrativas, a da editora FTD, se revela a mais rica em adjetivos positivos e negativos relativos aos Árabes. A narrativa descreve o Árabe diante da dura natureza do lugar onde vive, revelando um povo apaixonado e ardente, sóbrios, sensuais, intrépidos, dedicados para com os fracos, hospitaleiros para os próprios inimigos, cheios de nobres predicados, uma inteligência pouco comum, um gosto

fino para poesia e respeitosos da fé jurada e, ao mesmo tempo em que são privados das luzes da revelação, amigos da guerra, ávidos de pilhagens, cruéis e vingativos. Essa narrativa se aproxima da visão que Said (2007) apresenta do Orientalismo como uma instituição autorizada a lidar com o Oriente. Descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar a ter autoridade sobre o Oriente (...). O Oriente não era (e não é) um tema livre para o pensamento e a ação. Isso não quer dizer que o Orientalismo determina unilateralmente o que pode ser dito sobre o Oriente, mas consiste numa rede de interesses inevitavelmente aplicados em toda e qualquer ocasião em que essa entidade peculiar, o Oriente, é discutida(...). Falar do Orientalismo, portanto, é falar principalmente, embora não exclusivamente, de um empreendimento cultural, um projeto cujas dimensões incluem áreas tão disparem como a própria imaginação, toda a Índia, os textos bíblicos e as terras bíblicas, um formidável campo de eruditos, inúmeros “especialistas” e “auxiliares” orientais (...) um arranjo de ideias “orientais” (o esplendor oriental, a残酷, a sensualidade) muitas seitas, filosofias e sabedorias (...) domesticadas para uso europeu (SAID, 2007, p. 29-30).

As narrativas, principalmente, a do manual da FTD, apresentam uma interpretação dos Árabes ainda ligada a uma descrição romântica, mas não menos ideológica do Oriente, suas intenções estão ligadas a uma desqualificação do Islã enquanto grande religião. O manual de Joaquim Silva apresenta uma descrição do árabe ligando-o a religião, como descendente de Abraão, depois exaltando suas qualidades. Exalta também os grandes feitos do povo árabe, sua capacidade de adquirir conhecimentos de outros povos e retransmiti-los. Não economiza adjetivos quando narra a arquitetura, embora a associe a conhecimentos adquiridos em

Bizâncio e na Pérsia, tirando seu caráter de originalidade. A narrativa encontrada no manual de Dicamor e Taunay é uma das mais sucintas, quanto à descrição física do Árabe, fugindo da explicação religiosa. Destaca em sua narrativa a contribuição do povo árabe para a divulgação do pensamento “evoluído” dos gregos, que segundo esses autores se deu muito mais por causa deles do que pelos bizantinos. Estes autores dão uma curiosa explicação do porque dos muçulmanos não terem desenvolvido a escultura e a pintura. Além da já consagrada explicação da proibição por parte de Maomé da reprodução da figura humana, para evitar a idolatria, trazem uma tese, não encontrada nos outros manuais analisados, de que a paisagem desértica despida de inspiração, também teria contribuído para isso. Taunay e Dicamor quando descrevem a “fantástica” contribuição dos árabes para literatura, ao contrário dos outros autores, destacam a origem persa das principais obras como *Mil e Uma Noites* e “*Rubayyat*”.

O manual de Estudos Sociais de Proença apresenta uma narrativa sem grandes aprofundamentos científicos, um texto prático e instrumental cheio de itens para dinamizar a leitura dos estudantes, além das imagens que ocupam grande porcentagem das páginas. Na sua descrição do povo árabe, o autor deixa claro, que até as conquistas, esse povo era “Bárbaro” e atrasado, sendo um ponto de partida para sua evolução, ao mesmo tempo destaca que os árabes não foram simples imitadores das culturas com as quais tiveram contato. Segundo o Proença “nas suas mãos os legados culturais tomaram formas novas, originais e brilhantes. Este como outros autores analisados colocam em suas narrativas a lendária procura dos árabes pela “Pedra Filosofal” e pelo “Elixir da longa vida”, mostrando resquícios de uma imagem de Islã, romantizada e aventureira, encontrada na literatura muçulmana.

O sexto manual de Joelza Domingues tem uma abordagem mais econômica na sua narrativa. Enxerga os movimentos a História ligados mais a economia, e os descreve numa linguagem precisa e direta, não dando margem a especulações e interpretações, não permitindo aos estudantes pensar outras possibilidades de verdade. Esta autora, junto com outros já mencionados, destaca a Península Ibérica, como local de difusão das inovações trazidas pelos árabes. A Espanha teria sido um lugar de convívio e tolerância entre as três grandes religiões monoteístas, tendência encontrada na nova historiografia sobre o assunto e, também, segundo Rafael Valls (2008) na nova abordagem de conteúdos expressa no currículo espanhol.

As seis narrativas constroem ideias positivas e negativas do povo Árabe inseridas numa organização textual. Esta organização narrativa vai caminhar para a construção de uma ideia da religião islâmica como sendo formada pelas virtudes copiadas do cristianismo e judaísmo e por absurdos incorporados pelo seu fundador. A organização das narrativas seguem um modelo descritivo sequencial sobre o Islã, que vem desde o início do século XX, como atesta o manual da FTD de 1911.

A categorização seguinte trata de como os autores expressão suas opiniões sobre Maomé.

01) As ideias e imagens contidas nas narrativas sobre o Islã podem ter contribuído para a formação de opiniões sobre o Islã?

NARRATIVAS DAS OPINIÕES SOBRE MAOMÉ

MANUAL FTD de 1911

“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"

Mahomet e o Islam. — Nascido na Meca em 570, da família dos *Haschemitas*, uma das mais indigentes, mas também das mais nobres da tribo dos *Coreischitas* a quem estava confiada guarda da Caaba, Mahomed ou **Mahomet** perdeu o pae ao dois mezes de idade. Tinha seis annos quando a morte da mãe o faziam orpham. 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 dezeseis 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 ocupações predilectas e deleitar-se com longas e freqüentes meditações. Desde seu casamento, Mahomet affectava de levar uma vida austera e recolhida preludiando 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, vítima de convulsões violentas muito parecidas com ataques de epilepsia. Emfim um dia – estava com quarenta annos – anunciou 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 resplendor, 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 porém 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 germem 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 profeta, um impostor dotado de talento”

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

MANUAL de JOAQUIM SILVA 1939

“**Maomet.** – A guarda da Caaba era feita desde muitos anos pela tribo dos corechitas, da qual nasceu Maomet. Órfão e pobre, foi criado por um tio e, quando moço, ganhava a vida dirigindo as caravanas de Cadidja, uma viúva rica, com que as 25 anos se casou. Quinze anos 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 aparecera o anjo Gabriel, que lhe ordenava a pregação dum 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-Becre, 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 TAUNAY & DICAMÔR de 1955

“Era responsável pela guarda de Caaba a tribo dos coraichitas, da qual descendia Maomé, nascido, provavelmente, em 570. De família nobre, mas órfão desde cedo, foi criado modestamente por seu tio Abu-Talib. “Nunca aprendeu a ler nem a escrever. Revelava, porém tão rara inteligência, compreensão tão rápida das coisas, e prudência e perspicácia tão extraordinárias em verdes anos, que seu gênio

era admirado por quantos o conheciam

Empregando-se como condutor de caravanas, no desempenho de cujas funções colocou-se a serviço da rica viúva Cadidja, com a qual mais tarde se casou, teve o ensejo de conhecer o cristianismo e o judaísmo, religiões mais adiantadas do que a politeísta-idólatra ainda professada pelos árabes.

Homem dotado de temperamento exaltado e propenso à sugestão, Maomé, por vezes, sentia-se dominado por profundo misticismo, quando se imaginava ser a pessoa escolhida por Deus para desempenhar a elevada missão de profeta, como Cristo e Moisés o haviam sido antes. Daí sua afirmativa de que, num momento de êxtase espiritual, a que se entregava frequentemente, o anjo Gabriel lhe ordenara, da parte de Alá, a pregação de uma nova religião, em que “só Alá é Deus e Maomé seu maior profeta”. Contava, então ele, quarenta anos de idade”

“(...) Morre (...) deixando o seu povo coeso em torno da unidade nacional, com base na religião”

MANUAL DE BORGES HERMIDA 1970

Nascido em Meca, em 570, Maomé pertencia à tribo dos Coraixitas, que tinha a função religiosa de guardar a Caaba. Na mocidade tornou-se condutor das caravanas de Cadidja, sua prima e viúva muito rica, que ele mais tarde desposou.

O descanso proporcionado pela riqueza permitiu-lhe longas meditações sobre as doutrinas religiosas dos povos que havia visitado em suas viagens à Síria e à Pérsia. Afirmava Maomé ter visões, como a do anjo Gabriel, que lhe ordenava a pregação de uma nova doutrina.

Maomé que se dizia profeta de Alá, atacou os ídolos da Caaba e foi por isso, perseguido pelos Coraixitas.

Quando morreu em 632, tinha conseguido a unidade política e religiosa do povo árabe.

MANUAL PROENÇA ESTUDOS SOCIAIS (SD)

Em 570 nasceu em Meca o profeta Maomé; pertencia à tribo dos Coraixitas, os guardiões da Caaba.

Maomé (palavra que significa “o louvado” não conheceu seu pai Abdula, que morreu antes do seu nascimento. Aos seis anos perdeu sua mãe e foi criado por um tio chamado Abu-Talib.

Teve uma infância e adolescência difícil, trabalhando muito para sobreviver.

Já adulto começou a trabalhar para uma viúva rica – Cadidja – conduzindo suas caravanas de comércio.

Aos 25 anos casou-se com Cadidja; em suas viagens entrou em contato com cristãos e judeus, conhecendo suas doutrinas religiosas. Percebeu logo o erro de seu povo, praticamente, de uma religião politeísta.

Segundo a tradição, em 610 teve uma primeira visão que lhe disse: “O Maomé! Tu és o apostolo de Deus e eu sou Gabriel.”

A partir de então começou a pregar uma nova religião a firmando ser um profeta e que de seus lábios. Alá, o Deus único, revelava sua vontade aos Árabes.

Sua religião chamou-se Islamismo, palavra derivada de Islâ que significa “submissão a Deus”. É chamada também muçulmana por causa de Mossul, cidade mesopotâmica conquistada pelos árabes.

Maomé começou logo a ensinar, entre outras coisas, a crença num único Deus, da continuação da vida da alma após a morte e no Juízo Final.

Em 630 à testa de um exercito de 10.000 muçulmanos, Maomé tomou Meca, destruiu todos os ídolos da Caaba com exceção da Pedra Negra e disse: “Chegou a

verdade e desapareceu a falsidade”.

Dois anos depois faleceu Maomé deixando seu país totalmente transformado; a maior parte da Arábia estava unificada sob o fervor de uma fé comum.

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 anunciaava 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 seis narrativas seguem a mesma ordem de apresentação. Primeiro falam de sua origem “Coraischita”; com exceção do último manual de Joelza Domingues, História em Documento; de ter sido órfão de pai e mãe, de sua criação pelo tio que ocupava um cargo importante em Meca e de ter seguido a profissão de guia de caravanas, forma pela qual teria entrado em contato com cristãos e judeus e apreendido suas doutrinas. Depois destacam seu casamento com uma viúva rica, que vai lhe proporcionar condições financeiras para o tempo das futuras meditações. Destacam seu “alucinado” encontro com o arcanjo Gabriel, que teria lhe incumbido a tarefa de unificação dos povos árabes, sua fuga de Meca e seu retorno triunfal a esta cidade, consolidando a unificação em torno da nova religião e sua morte, deixando uma missão a todos os muçulmanos de seguir

conquistando e levando a lei do profeta. Nessa categorização não coloquei as descrições encontradas nos manuais sobre a fuga de Meca para Iatreb, mesmo sabendo que é o marco inicial do calendário islâmico, pois as mesmas apresentavam poucas opiniões dos autores sobre Maomé, que é o foco dessa categorização.

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 positividades 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 cruidades 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.

Dicamor e Taunay em seu manual **História Geral** destacam a inteligência rara de Maomé, além da compreensão rápida das coisas, da prudência e perspicácia tão extraordinárias em verdes anos, que seu gênio era admirado por quantos o conheciam. Esses elogios cessam, como nas outras duas narrativas anteriores, quando narram seu contato com o arcanjo Gabriel, e aqui, novamente, acontece uma desqualificação de Maomé como profeta. Maomé é descrito como um homem dotado de temperamento exaltado e propenso à sugestão, dominado por profundo misticismo e que imaginava ser a pessoa escolhida por Deus para desempenhar a elevada missão de profeta. As seis 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 e Dicamor e Taunay, evidenciam de forma contida uma defesa do cristianismo frente ao islamismo.

O quarto manual de Antonio José Borges Hermida apresenta narrativa semelhante às outras três anteriores, quanto às sequências dos assuntos. O autor narra que Cadidja, a viúva que se casou com Maomé, era sua prima. Informação não encontrada nos textos anteriores, dando ao leitor a impressão que Maomé era

um oportunista, visto que se casa com a prima viúva e rica. O que vai lhe proporcionar longos períodos de descanso por causa da riqueza dando lhe tempo para meditações sobre as doutrinas religiosas que havia tido contato em suas viagens. Existe nesse manual como nos anteriores um tom de desconfiança quanto às mensagens recebidas por Maomé do anjo Gabriel, fato que não acontece nas narrativas sobre o Cristianismo.

O manual de Estudos Sociais do autor Proença narra de forma semelhante o episódio da revelação de Maomé. Este autor coloca sua opinião, no corpo do texto e também se isenta ao valorizar a afirmação de Maomé, de que teria recebido mensagens diretamente do anjo Gabriel. Proença narra que Maomé “entrou em contato com cristãos e judeus, conhecendo suas doutrinas religiosas. Percebeu logo o erro de seu povo, praticamente, de uma religião politeísta”. Este trecho da narrativa confirma a opinião do autor de que o monoteísmo seria a forma correta. 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 sexto 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, analisadas até este momento 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

A História brota de muitas fontes, cada uma delas com um discurso diferente, por suas formas, normas e necessidades (FERRO, 1983. p 291).

Essa dissertação inicia com um questionamento para descobrir como o conteúdo substantivo islã entrou nos manuais escolares e se transformou em algo que deveria ser ensinado aos estudantes no Brasil. A investigação me levou a obra de Guy de Hollanda **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro 1931 – 1956** (1957). Fonte importantíssima forneceu pistas para essa resposta. A informação da existência de uma influência francesa no ensino de História no Brasil foi bastante relevante. Até 1925 os manuais de História franceses eram utilizados por estabelecimentos de ensino, mantidos principalmente por congregações religiosas, oriundas, em regra da França. A reforma de ensino Rocha Vaz (1925), modifica as séries em que se iria estudar a História Universal para 2^a e 3^a séries. Como os estudos de Francês, se davam entre a 1^a e a 3^a série, poucos alunos estavam habilitados a ler esses manuais. Isso vai provocar um crescimento da produção de manuais nacionais e a substituição dos manuais franceses. Outro fator importante para essa substituição foi a questão econômica que na década de 1930, que tornou os manuais franceses muito caros, quando comparados aos nacionais. Mas o que aconteceu na verdade foi uma tradução e adaptação desses manuais franceses de História Universal, em manuais brasileiros de História Universal. Houve uma importação das ideias contidas nos manuais franceses. Estes se baseavam num sistema de divisão de tempo chamado de quadripartismo, na qual a História da humanidade foi dividida, para melhor compreensão dos estudantes, em História Antiga, “de fato, história da

Antiguidade greco-romana, com uma tímida abertura para o Egito faraônico e os impérios assírio-babilônicos até a queda do Império Romano (conquista de Roma pelos bárbaros em 410, ou queda do Império Romano do Ocidente, em 484). História Medieval, de fato, da Idade Média ocidental, até a conquista de Bizâncio pelos turcos (1453) ou até o descobrimento da América por Cristovão Colombo (1492) [este último pouco usado nos manuais brasileiros]; História Moderna, sempre da Europa (...) período que se estende até a Revolução Francesa (1789?, 1799?, 1815?); História Contemporânea, a única que ultrapassa o marco europeu" (CHESNEAUX, 1995. p, 94). Esta divisão temporal permanece até nossos dias, como comprova o manual de Joelza Ester Domingues.

O manual de Seignobos em 1890, já continha a divisão quadripartite da História Universal, e já continha também o tema Islã como um dos seus conteúdos a serem ensinados aos estudantes. Com essas informações retiradas do livro de Guy de Hollanda, já tinha eu, parcialmente, a resposta a minha primeira indagação, faltava agora descobrir o porquê da escolha do Islã como conteúdo dos manuais didáticos. O livro **Devemos fazer tábula rasa do passado?**, Jean Chesneaux (1995) ajudou a responde a esta questão. Chesneaux ao descrever que o quadripartismo “tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na História do mundo e reduzir quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal (...) criando marcos que não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade”, demonstra o critério ideológico que está por trás da escolha e da escrita dos temas que se encontram no interior dos manuais escolares. Marc Ferro em **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação** (1993), também, auxilia nessa resposta ao demonstrar as intenções desse critério de escolha e escrita dos temas ou conteúdos. Segundo ele “a imagem

que fazemos dos outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças (...) por isso controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias" (FERRO, 1995. p, 11). Esta lógica do eurocentrismo encontrasse nos manuais analisados nessa dissertação. Nela os povos só teriam entrado na História depois de descobertos pelos europeus. Segundo Chesneaux o principal propósito desse discurso sobre a História Universal é apresentar um quadro coerente de sucessão dos grandes períodos da História do mundo, de acordo com uma análise logicamente ordenada e de maneira que esse quadro tenha por desfecho a sociedade a que pertence seu autor.

O Islã se torna um tema importante e digno de ser incorporado à História Universal, pelo contato que teve com os europeus nos séculos VIII, na invasão da Península Ibérica, na sua expulsão no século XIV, na queda do Império Romano do Oriente no século XIV entre outros acontecimentos, e principalmente quando passam a fazer parte do Império Inglês e Francês com as invasões do Egito e do Marrocos no chamado Imperialismo, época que os manuais de Seignobos e outros eram confeccionados.

O islã ajudou a História europeia a criar grandes heróis como Carlos Martel e Carlos Magno, este último até hoje homenageado nas cavalhadas. Sua entrada nos manuais brasileiros, no final do século XIX e início do XX, se deu, pela já citada adaptação dos manuais, que trouxe junto um modelo de narrativa e uma prévia seleção de assuntos, que criaram uma espécie de gabarito, seguido por grande parte dos autores de manuais didáticos, até os nossos dias. A resposta dessa questão faz parte do segundo aspecto indiciário de minha hipótese, a sua confirmação preenche um dos pilares desse trabalho.

Os objetivos dessa investigação a serem respondidos: De que maneira os conteúdos de História sob o Islã estão inseridos em propostas curriculares brasileiras? A conclusão a que cheguei é que a maneira pela qual a ideia de Islã foi inserida nas periodizações sugeridas pelas propostas curriculares brasileiras se deu pela importação do modelo Francês de dividir a História, o quadripartismo, incorporado pelos manuais brasileiros e demonstrado pelos programas oficiais de 1931 e de 1943, citados por mim nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, respectivamente.

Que relações existem entre o conteúdo Islã presente nos manuais escolares e a periodização da História sugerida nas propostas curriculares? A relação existente entre o conteúdo Islã presente nos manuais e a periodização das propostas curriculares é a de que este conteúdo substantivo foi incorporado à História Universal, dentro de uma periodização da História europeia, numa de suas seções, a História Medieval e com uma função ideológica e política, incorporada pelo aparelho intelectual do imperialismo. As propostas curriculares brasileiras, como já foi dito, incorporaram o modelo Frances de temporalidade.

Qual é a narrativa sobre Islã presente nos manuais escolares selecionados? A narrativa presente nos manuais escolares selecionados, identificada por meio das categorizações permitiu perceber elementos comuns a todas as narrativas. A categorização é composta por quatro itens; Narrativa de localização e descrição, Narrativa Religiosa, Narrativa das opiniões sobre o povo Árabe, Narrativa das opiniões sobre Maomé. Estes comprovaram que os seis manuais analisados seguem praticamente um mesmo estilo de narrativa, isto é, narram dentro uma forma o espaço habitado pelos árabes, o surgimento do Islamismo, a descrição do povo árabe e a forma de apresentação de Maomé.

As sequencias narrativísticas são praticamente as mesmas, o que muda é o estilo de cada autor. A visão que se tem do objeto analisado, no caso o Islã, aparece na forma de ideias algumas vezes romancescas, e cheias de paisagens exóticas, como no caso do Manual da FTD de 1911, dentro do que Edward Said, chama de Orientalismo, onde o ocidente interpreta o oriente de um jeito a torná-lo inteligível. Noutras o que aparece é a isenção dos autores com relação às afirmações de que, por exemplo, Maomé teria recebido as revelações do anjo Gabriel, deixando dúvidas ao leitor da veracidade do relato. Aparece também uma narrativa religiosa em substituição a narrativa histórica, da mesma forma como apontou Gerdien Jonker, em seus estudos nos manuais alemães do século XIX e XX.

Esta dissertação apresentou a análise de narrativas de seis manuais didáticos, que servem como fontes primárias. O processo de seleção das fontes teve como critério a vinculação do manual à lei vigente no momento de sua confecção. Para isso foi feita uma leitura preliminar de todos os manuais, com a qual se pôde detectar a possibilidade de comparação com programas oficiais. Assim chegou a seis o número de manuais que seriam utilizados para a análise nessa dissertação. Nessa primeira leitura parece despontar um mesmo modelo de descrição do Islã, onde a História de seu surgimento está associada a uma descrição religiosa e a ações violentas desse Islã. Outra característica é a sua vinculação com a História da Europa, onde desempenha um aparente papel de vilão, pela conquista da Península Ibérica, mas ao mesmo tempo de difusor das ideias da cultura dos gregos e de outras nações do extremo Oriente.

Do ponto de vista da Educação Histórica, a presença dos conceitos substantivos é fundamental para a constituição da cognição histórica e, portanto, para a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Esse trabalho

permite apreender o quanto essa presença, no caso particular do conteúdo Islã, está impregnada das relações de poder e de processos seletivos preconceituosos, o que tem dificultado a interpretação do Outro, do seu passado e do seu presente, bem como de sua inserção num horizonte de expectativas futuras.

O trabalho abriu, também, novas possibilidades de investigação, particularmente no que se refere à compreensão da ideia de Islã, pois parte dos jovens de diferentes países.

REFERÊNCIAS

ANOTAÇÕES de caderno referentes à disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Profª Drª 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.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: **Os Currículos de Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. Campinas: Ed Autores Associados, 1998.

BERTOLINI, João. CHAVES, Edilson. FRONZA, Marcelo. SOBANSKI, Adriane. **Ensinar e aprender Histórias em quadrinhos e canções**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Portugal: Celta Editora, 1998.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB Passo a Passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 3^a Ed. atual. São Paulo: Ed. Avercamp, 2007.

BRASIL. Leis, decretos etc. **Habilidades profissionais no ensino de 2º grau**. Brasília: Expressão e Cultura, 1972.

ELIADE, Mircea & COULIANO, Íon P. **Dicionário das Religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FEBRE, Lucien. Rapport de M. Lucien Febvre devant Le Conseil International de La Philosophie et des Sciences Humaines, Mai 1949/ Report of Professor Lucien Fevbre to the International Council for Philosophy and Social Sciences. May 1949, en Cahier d'histoire mondiale-Jornal of Word History-Cuadernos de historia mundial, I, 1954, pp. 954-961 la cita en p. 956. In: UNESCO. **Conociendo al outro: El Islam y Europa em sus manuales de História**. Espanha: Fundación ATMAN, 2008. p 11.

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

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

_____. **Saberes escolares, imperativos escolares e dinâmicas sociais. Teoria e Educação**, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p. 28-49.

FRANCO, Maria P.B. **Analise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2007

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

GALINDO, Bruna Castelane. **Universalização do Ensino Médio. Lei nº.12.061/09**. Disponível em: <http://intertemas.unitedo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2348/1843>. Acessado em 06 de março 2011.

GOODSON, Ivor F. **Curriculum: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

JONKER, Gerdien. El islam en los libros de textos alemanes: la historia de una narración educacional. In: UNESCO. **Conociendo al otro: El Islam y Europa em sus manuales de História**. Espanha: Fundación ATMAN, 2008, p. 39-67.

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.

MARTINS, Maria Do Carmo. **A História Prescritiva e Disciplinada nos Currículos Escolares: Quem legitima esses saberes?**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

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. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em 30 de set. 2010.

_____. O livro didático Ideal. In **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed UFPR, 2010, p. 109-127.

SAID, Edward W. **Fora do Lugar: Memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Orientalismo: O oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SARI, Marisa Timm. A Organização da Educação Nacional /n LIBERAT, Wilson Donizeti.(Org.) **Direito à Educação: Uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene (Org.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba. Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Izabel & MARTINS, Estevão e Resende. (Org.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M S. **Idéia de Aprendizagem Histórica Defendidas em manuais destinados a professores de História no Brasil:1917-2004**. VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 20-23 junho 2008. Porto, Portugal. P, 1-15

SINGER, Paul. interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris, org. **História geral da civilização brasileira**. T. III: O Brasil Republicano; T.IV: Economia e Cultura (1930-1964). São Paulo, Difel, 1984.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautoriais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2011.

FONTES

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1ºe 2º graus.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1961. http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&biw=924&bih=462&rlz=1R2ADSA_pt-BRBR345&q=LEI+9394&aq=f&aq=g10&aq=&oq=&fp=74fe2030135baac9. Acesso em: 12 mar. 2011.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. *In: Documenta nº 132*, Rio de Janeiro, nov.1971c. http://www.Histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange_Zotti_-_%20ref_doc1.htm. Acesso em 12 fev, 2011-03-14

BRASIL. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo – comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. *In: Documenta nº 133*, Rio de Janeiro, dez.1971d http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange_Zotti_-_%20ref_d_oc_1.htm

DOMINGUES, Joelza Ester. **História em Documento: Imagem e Texto**. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2009.

FTD. **História Universal Para Uso dos Gymnasianos**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911.

HERMIDA, Antonio José Borges. **Compêndio de História Geral: para os cursos de grau médio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

PROENÇA. **Estudos Sociais 6ª Série**. São Paulo: IBEP, sd.

SILVA, Joaquim. **História da Civilização para o Terceiro Ano Ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

TAUNAY, Alfredo D'Esgranolle & MORAES, Dicamor. **História Geral para o Segundo Ano Colegial**. 4ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

ANEXOS

FICHAMENTO 01

F.T.D. História Universal para uso dos Gymnasios (Programa de admissão às escolas Superiores). F.T.D (Livraria Francisco Alves E Cª). São Paulo, 1911.

A obra produzida antes da lei Francisco Campos, destinada a alunos dos Gymnásios (Programa de admissão às escolas Superiores, dividida em 15 capítulos na primeira parte, intitulada História Antiga, 9 na segunda parte História Romana e 4 na terceira parte História da Idade Média. Destes apenas na terceira parte, História da Idade Média no III capítulo Conquistas Árabes é que aparece o tema estudado. Este capítulo é dividido em subtítulos 1 descrição da Arábia – Origem e caráter dos Árabes, 2 Mahomet e o Islam, 3 O Corão, 4 Dogma e moral do Corão e 5) A Hégira (622). - Guerra santa (624). Arábia é a forma como a região foi denominada.

FICHAMENTO 02

SILVA, Joaquim. História da Civilização para o terceiro ano ginásial de acordo com o programa do Colégio Pedro II – 12ª edição. Companhia Editorial Nacional: São Paulo, 1939.

A obra produzida sob a Lei Francisco Campos, destinada a alunos do terceiro ano ginásial, divida em 33 capítulos. Destes apenas os capítulos → II com apenas uma citação da invasão árabe a península, → IV Bizâncio, com citações sobre os árabes e suas invasões à Síria e Egito suas tentativas de invasão a Constantinopla na época de Leão III, destacando o papel da cidade como baluarte heróico da Europa cristã contra a onda bárbara dos muçulmanos. → Capítulo V Clóvis e o império franco: os costumes e as instituições dos merovíngios, com a citação de Carlos Martelo e sua vitória sobre os árabes em Poitiers. → VII O Islã e sua contribuição para a civilização ocidental, → XI Significação Cultural das cruzadas, → XX As últimas invasões e o fim da Idade Média – tratam especificamente do tema em estudo com um recorte temporal que se inicia no século IV citando a religião da região voltada adoração do sol e vários deuses e não tem data final determinada.

Há uma divisão em subtítulos: 01) A Arábia e os árabes 2) Maomé 3) A Hégira 4) O Alcorão 5) A doutrina de Maomé 6) A conquista muçulmana 7) A civilização muçulmana dentro do capítulo VII e 8) Os Santos Lugares 9) As Cruzadas , 10) A 1^a cruzada.11) Outras cruzadas 12) Consequências no capítulo XI 13) Os turcos 14) Queda de Constantinopla no capítulo XX. Arábia é a forma como a região foi denominada na obra.

FICHAMENTO 03

MORAES, Dicamor. TAUNAY, Alfredo D`escagnolle. História Geral Segundo ano colegial - 4^a edição. Companhia Editorial Nacional. São Paulo, 1955.

A obra produzida sob a lei Capanema, destinada a alunos do segundo ano colegial, dividida em 10 capítulos. Destes apenas os capítulos A Idade Média Ocidental e Os Grandes Conflitos Ocidentais, tratam especificamente do tema em estudo com um recorte temporal que se inicia em 570 com o nascimento de Maomé a 1918 com a saída dos Turcos de Jerusalém. O Islã aparece como subtítulo no Capítulo A Idade Média Ocidental, como A Civilização Muçulmana, que possui subitens, O Corão, Cultura Muçulmana, Atividades econômicas. E como subtítulo no Capítulo Os Grandes Conflitos Ocidentais, como As Cruzadas; dividida em subitens, Causas, As expedições e Consequências. Arábia e a forma como a região foi denominada.

FICHAMENTO 04

HOLANDA, Sérgio Buarque de. História da Civilização: área de estudos sociais 7^a e 8^a série do 1º grau – 7^a edição. Companhia Editorial Nacional: São Paulo, 1979.

A obra produzida sob a lei 4024, destinada a alunos da 7^a e 8^a séries do 1º grau, divida em 6 capítulos. Destes apenas os capítulos → A Idade Média do século V ao século X, no subtítulo Os grandes Impérios Medievais e → A Idade Moderna no subitem Os primeiros europeus no continente, numa citação aos árabes como tendo sido os primeiros a estabelecerem um tráfico de escravos, encontramos narrativas sobre o Islam.

Há uma divisão em subtítulos e subitens: 01) Subtítulo => Os grandes Impérios Medievais, subitem 1.1 Império Bizantino, 1.1.2 Apogeu e queda do Império Bizantino ,1.2 O Império Islâmico, 1.2.1 Maomé, 1.2.2 a religião Islâmica, 1.2.3 Conquistas árabes, 1.2.4 A reconquista, 1.2.6 Formação do Império turco, 1.2.7 Arte islâmica 02) subtítulo => Dos descobrimentos à colonização, no subitem Os primeiros europeus no continente africano. Arábia é a forma como a região foi denominada na obra

FICHAMENTO 05

DOMINGUES, Joelza Ester. História em Documento imagem e texto 7º ano. Coleção em 4 volumes. Editora FTD: São Paulo, 2009.

Obra produzida sob a lei de Diretrizes Básicas da Educação LDB. Programa Nacional do Livro Didático PNLD. Esse volume possui 20 capítulos. Destes os: Capítulo 01 - Por que o Império Bizantino exerceu tanto fascínio? Capítulo 02 – Como se vivia na Época dos Castelos fortificados? Capítulo 03 Por que a Expansão do Islã foi tão rápida? Capítulo 05 - Qual foi a contribuição da África? Capítulo 06 – O que acontecia no Oriente? Capítulo 07 - O que levou a Europa Feudal a reativar o comércio? Capítulo 09 - Como era a vida no Portugal Medieval?

ÍNDICE DO LIVRO HISTORIE DE LA CIVILISATION de SEIGNOBOS

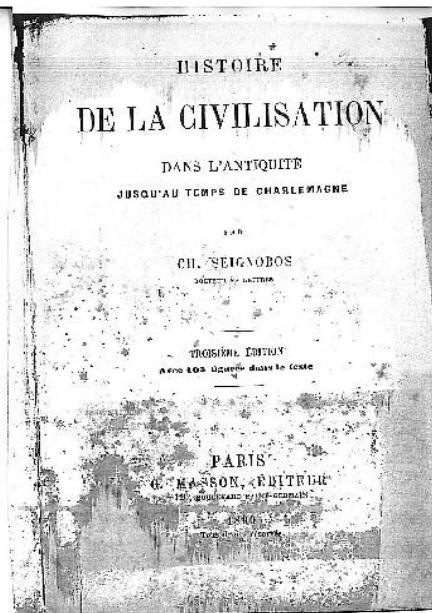


TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.	
L'EMPIRE ÉGYPTIEN	
Antiquité du peuple égyptien. — Ménes et les Pyramides. — Civilisation égyptienne. — Thotès. — Le pharaon. — Les sujets. — Despotisme. — Religion des Egyptiens.	28
RELIGION DES ÉGYPTIENS	
Dieux égyptiens. — Osiris. — Amon-Rê. — Dieux à tête d'animal. — Animaux sacrés. — Le bœuf Apis. — Culte des morts. — Jugement de l'âme. — momies. — Livre des morts.	34
LES ARTS	
Industrie. — Architecture. — Tombeaux. — Temples. — Sculpture. — Peinture. — Littérature. — Destinées de la civilisation égyptienne.	40
IV. ASSYRIENS ET BABYLONIENS	
LA CHALDEÉ	
Le pays. — Le peuple. — Les villes.	45
LES ASSYRIENS	
4. Assyria. — Les assyriens. — Religion assyrienne. — Découvertes modernes. — Inscriptions en briques. — Sculpture canéiforme. — Le peuple assyrien. — Le roi. — Les expéditions. — Ruine de l'empire assyrien.	47
LES BABYLONIENS	
Le deuxième empire chaldéen. — Babylone. — La tour de Babel. — Meurs et religion. — Sciences.	53
ARTS	
Architecture. — Les palais. — Sculpture	59
V. LES ARYAS DE L'INDE	
LES ARYAS	
Langues aryennes. — Le peuple aryen	62
RELIGION PRIMITIVE DES HINDOUS	
Les Aryas sur l'Indus. — Les Védas. — Les dieux. — Indra. — Agni. — Le culte. — Culte des ancêtres.	63
LA SOCIÉTÉ BRAHMANIQUE	
Les Hindous sur le Gange. — Les castes. — Les impures. — Les brahmaïnes. — La religion nouvelle. — Les vratas. — Transmigration des âmes. — Caractère de cette religion. — Les pratiques. — La purité. — Les pénitences. — Les solitaires.	66
LE BOUDHISME	
Le Bouddha. — Le nirvana. — L'ascétisme. — La fraternité. — La tolérance. — Destinées du bouddhisme. — Alteration de boudhisme.	69
III. LES ÉGYPTIENS	
L'ÉGYpte	
Le pays. — Le Nil. — Richesse du pays. — Les récits d'Hérodote. — Champollion. — Les égyptologues. — Découvertes	25
II. L'HISTOIRE ET LES DOCUMENTS	
L'HISTOIRE	
Les légendes. — L'histoire. — Grandes divisions de l'histoire. — Histoire ancienne. — Histoire moderne. — Moyen âge.	15
SOURCES D'INFORMATION POUR L'HISTOIRE DES CIVILISATIONS ANTIQUES	
Les sources. — Les livres. — Les monuments. — Inscriptions. — Langues. — Lécanes.	17
RACES ET PEUPLES	
L'ethnographie. — Les races. — Les peuples civilisés. — Aryas et Sémites.	21

<p style="text-align: right;">TABLE DES MATIÈRES.</p> <p>TABLE DES MATIÈRES</p> <p>dharma. — Le Bouddha transformé en dieu. — La prière mahāvîra. — Adoucissement des loisirs. 72</p> <p>VI. LES PEINTRES</p> <p>LA RELIGION DE ZOROASTRE</p> <p>L'Iran. — Les Iraniens. — Zoroastre. — Le Zad-Avesta. — Ormuz et Ahriman. — Anges et démons. — Créatures d'Ormuz et d'Ahriman. — Le culte. — La morale. — Les fund-raises. — Destinée de l'âme. — Caractère du Mazdeïsme. 78</p> <p>L'EMPIRE PERSE</p> <p>Les Median. — Les Perses. — Cyrus. — L'inscription de Behistoun. — L'empire perse. — Les Granaries. — Revenus de l'empire. — Le grand roi. — Seigneurs rendus par les Perses. — Susa et Persépolis. — Architecte persan. 83</p> <p>VII. LES PHÉNICIENS</p> <p>LE PEUPLE PHÉNICIEN</p> <p>Le pays. — Les villes. — Ruines phéniciennes. — Organisation des Phéniciens. — Tyr. — Cartage. — Armée cartaginoise. — Les Carthaginois. — La religion phénicienne 90</p> <p>LES CONQUÊTES PHÉNICIENNES</p> <p>Occupations des Phéniciens. — Les Carthaginois. — Les Phéniciens. — Les marchands. — Le port géré par les Phéniciens. — Colonies. — Influence des Phéniciens. — L'alphabét. 95</p> <p>VIII. LES JUIFS</p> <p>ORIGINES DU PEUPLE ISRAËLIEN</p> <p>La Bible. — Les Hébreux. — Les Patriarches. — Des Israélites. — Vocation de Moïse. — Israël dans le désert. — La Terre promise. — LA RÉSISTANCE D'ISRAËL</p> <p>Le Dieu unique. — Le peuple de Dieu. — Alliance. — Les dix commandements. — La loi. — La religion a formé le peuple juif. 101</p> <p>LA RÉVÉLATION D'ISRAËL</p> <p>Les juges. — Ses fils. — Jérusalem. — Le Tabernacle. — Le Temple 107</p> <p>LES PROPHÉTIES</p> <p>Désastres d'Israël. — Sentiments des Israélites. — Les prophètes. — La doctrine nouvelle. — La Messie. 109</p> <p>LA PEUPLE JUDE</p> <p>Retour à Jérusalem. — Les Juifs. — Les synagogues. — Destruction du Temple. — Destinées des Juifs après la dispersion. 111</p>	<p style="text-align: right;">TABLE DES MATIÈRES.</p> <p>HISTOIRE DES GRECS</p> <p>IX. LA GRÈCE ET LES GRECS</p> <p>LE PAYS</p> <p>Aspect du pays. — La mer. — Le climat. — Simplicité de la vie grecque. 115</p> <p>LE PEUPLE</p> <p>Origine des Grecs. — Les Grecs au temps d'Homère. — Les Doriens. — Les Ioniens. — Les Hellènes. — Les cités. 118</p> <p>LES HELLÈNES HORS DE GRECE</p> <p>La colonisation. — Caractère des colonies. — Traditions relatives aux colonies. — Importance des colonies grecques. 123</p> <p>X. LA RELIGION GRECQUE</p> <p>LES DIEUX</p> <p>Polythéisme. — Anthropomorphisme. — Mythologie. — Les dieux païens. — Les grands dieux. — Attributs des dieux. — L'Olympe. — Zeus. — Moralité de la mythologie grecque. 128</p> <p>LES HÉROS</p> <p>Le héros. — Diverses sortes de héros. — Présence des héros. — Intervention des héros. 134</p> <p>LE CRÉATE</p> <p>Principe du culte des dieux. — Les grandes fêtes. — Les jeux solennels. — Les présages. — Les oracles. — Les amphithéâtres 137</p> <p>XI. SPARTA</p> <p>LA POPULATION</p> <p>La Laconie. — Les Illyriens. — Les Périques. — Situation des Spartiates 143</p> <p>l'ÉDUCATION</p> <p>Les enfants. — Les filles. — La discipline. — Le laconisme. — La musique; la danse. — Iéroses des femmes. 145</p> <p>LES INSTITUTIONS</p> <p>Les rois et le conseil. — Les dijphores. — L'armée. — Les hippophantes. — La planche. — La gymnastique. — Les Athlètes. — Hôte des Spartiates. 148</p> <p>XII. ATHÈNES</p> <p>ORIGINES DU PEUPLE ATHÉNIEN</p> <p>L'Attique. — Athènes. — Les révoltes d'Athènes. — Réformes de Clitomène. 153</p>
---	--

TABLE DES MATIÈRES.	
410	
LE PEUPLE ATHÉEN	
Les esclaves. — Les étrangers. — Les citoyens	156
LE GOUVERNEMENT	
L'assemblée. — Les tribunaux. — Les magistrats. — Caractère de ce gouvernement. — Les démagogues	158
LA VIE PRIVÉE	
Les enfants. — Le mariage. — Les femmes	161
XIII. LES GUERRES	
LES GUERRES MÉDIAQUES	
Origine des guerres médiaques. — Contraste des deux adversaires. — Première guerre médique. — Deuxième guerre médique. — Liaisons de la victoire des Grecs. — Conséquences des guerres médiques.	165
LUTTES DES GRECSENTRÉEUX	
Guerre du Péloponèse. — Guerre contre Sparte. — Caractère sauvage de ces guerres. — Résultats de ces guerres.	171
XIV. LES ARTS EN GRÈCE	
ATHÉNES AU TEMPS DE PÉRICLES	
Périmès. — Athènes et ses monuments. — Importance d'Athènes.	175
LITTÉRATURE	
Les orateurs. — Les sages. — Les sophistes. — Socrate et les philosophes. — Le chœur. — Tragédie et comédie. — Le théâtre.	177
ARTS	
Les temples grecs. — Caractères de l'architecture grecque. — La sculpture. — La céramique. — La peinture.	183
XV. LES GRECSEN ORIENT	
L'ASIE AVANT ALEXANDRE	
Décadence de l'empire perse. — Expédition des Dix Mille. — Agésilas	193
CONQUÊTE DE L'ASIE PAR ALEXANDRE	
La Macédoine. — Philippe. — Alexandre. — La phalange. — Départ d'Alexandre. — Victoire du Granique, d'Issus et d'Arbelles. — Mort d'Alexandre. — Projets d'Alexandre.	195
L'HELLENISME EN ORIENT	
Démembrement de l'empire d'Alexandre. — Les royaumes helléniques. — Alexandrie. — Le Musée. — Pergame	200
XVI. LES DERNIERS TEMPS DE LA GRÈCE	
DÉCADENCE DES CIRÉS	
Riches et pauvres. — Luttes entre riches et pauvres. — Démocratie et oligarchie. — Les tyrans. — Épuisement de la Grèce.	204

TABLE DES MATIÈRES.	
417	
LA CONQUÊTE ROMAINE	
Les Ligures. — Les alpes des Romains. — La dernière lutte.	208
L'HELLENISME EN OCCIDENT	
Influence de la Grèce sur Rome. — L'architecture. — La sculpture. — La littérature. — Epidémies et maladies.	210
HISTOIRE ROMAINE	
XVII. ANCIENNES POPULATIONS DE L'ITALIE	
LES ITALIENS	
l'Urbie. — Le peuple étrusque. — Les tombaux étrusques. — Industrie et commerce. — Religions. — Les amours. — Influences des Etrusques.	212
LEPEUPLE PÉLAGIQUE	
Ombriens et Oscans. — La Campanie. — Les Samnites. — Les Gaulois italiens	213
LES GRECSTITALIENS	
Cultes et usages. — La Rome antique et le Campanie	214
XVIII. LA RELIGION ET LA FAMILLE	
LA REGION	
Les deux religions. — Forme des lieux. — Principe de la religion romaine. — Les cultes. — Le formalisme. — La prière. — Les processions. — Les prêtres.	215
LA CULTE DES ANCETRES	
Les morts. — Culte des morts. — Culte du foyer.	216
LA FAMILLE	
Religion de la famille. — Le mariage. — La femme. — Les enfants. — La morte de la famille.	217
XIX. LA CITE ROMAINE	
ROMAIRE DU PEUPLE ROMAIN	
Le peuplarmain. — La plèbe. — Toutes entraînements et plus belles. — Les tribuns de la plèbe. — Triomphes des plébiscites.	217
LA CITE ROMAINE	
Le droit de cité. — Les nobles. — Les chevaliers. — La plèbe. — Les affranchis.	218
LE GOUVERNEMENT	
Les comices. — Les magistrats. — Les censeurs. — Le sénat. — La carrière des honneurs.	219
SOCIOMONIE	

TABLE DES MATIÈRES.	418	TABLE DES MATIÈRES.	419
XX. LA CONQUÊTE ROMAINE — L'assassinat. — L'ordre de bataille. — La discipline. — Les colonies et voies militaires. — CARACTÈRES DE LA CONQUÊTE — La guerre. — Conquête de l'Italie. — Les guerres puniques. — Conquête de l'Orient. — Conquête des peuples barbares. — Les triomphes. — Le butin. — L'assassinat des vaincus. — LES CONSEQUENCES DE LA CONQUÊTE — L'assassinat du pape romain. — Le domaine public. — Lois extraites. — XXI. LES VAINCUS — Les provinces. — Les provinces. — Tyrannie et dépravation des proconsuls. — Les provinces. — Les barbares. — Impunité des provinciaires. — LES ESCLAVES — La vente des esclaves. — Condition des esclaves. — Nombre des esclaves. — Malédiction du vaincu. — Les esclaves en campagne. — Recrutement des esclaves. — L'ergastule. — Le moulin. — Caractère des esclaves. — Les révoltes. — Entrée dans la cité. — XXII. TRANSFORMATION DES MOEURS À ROME — Influence de la Grèce et de l'Orient. — CHANGEMENTS DANS LA RELIGION — Les dieux grecs. — Les Bacchanales. — Les superstitions de l'Orient. — Les scénarios. — CHANGEMENTS DANS LES MÉTIERS — Les vieilles métiers. — Chaque famille. — Les mœurs nouvelles. — L'artiste artisanal. — Démocratie gréque. — Lucullus. — L'industrie nouvelle. — Condition nouvelle des femmes. — Les divorces. — XXIII. CHUTE DE LA REPUBLIQUE — CAUSES DE LA DÉCADENCE — Destruction du peuple des campagnes. — Le peuple urbain. — La corruption électorale. — Corruption du sénat. — Corruption des armées. — LA REVOLUTION — Nécessité d'une révolution. — Les guerres civiles. — Besoin de la paix. — Le naufrage d'un seul. — XXIV. LE HAUT-EMPIRE — Les douze caésars. — L'empereur. — L'anarchie. — Le sénat et le peuple. — L'empereur.	267	LES SIEGES DES ANTONINS — Les Antonins. — Le siècle des Antonins. — Marc-Aurele. — LES MOEURS SOUS NAPOLEON — La décadence continue à Rome. — Les spectacles. — Le théâtre. — Le cirque. — L'aristothéâtre. — Les gladiateurs. — La paix romaine. — La fusion des peuples. — Les superstitions. — LES INSTITUTIONS IMPÉRIALES — Elendue de l'empire au II ^e siècle. — L'armée permanente. — L'industrie et intendance de l'empereur. — La vie municipale. — La Gaule romaine. — Le régime impérial. — XXV. LES ARTS ET LES SCIENCES À ROME — LES LETTRES — L'imitation des Grecs. — Le siècle d'Auguste. — Orateurs et rhéteurs. — Importance de la littérature et de la langue latine. — LES ARTS — Sculpture et peinture. — Architecture. — Caractère de l'architecture romaine. — Rome et ses monuments. — LE DRÔLE — Les douze tables. — La procédure symbolique. — Le formalisme. — La jurisprudence. — L'édit de prêtre. — Droit civil et droit des gens. — La raison écrite. — XXVI. LA RELIGION CHRÉTIENNE — ORIGINE DU CHRISTIANISME — Le Christ. — La charité. — L'égalité. — La pauvreté et l'humilité. — Le royaume de Dieu. — LES PREMIERS SIÈCLES DE L'ÉGLISE — Disciples et apôtres. — L'Église. — Les livres saints. — Les persécutions. — Les martyrs. — Les catacombes. — LES MONDES DU III^e SIÈCLE — Les solitaires. — L'ascétisme. — Les cénobites. — XXVII. LE BAS-EMPIRE — LES RÉVOLUTIONS DU III ^e SIÈCLE — L'anarchie militaire. — Le culte de Mithra. — Les taurobolies. — Confusion des religions. — LE RÉGIME DU BAS-EMPIRE — Réformes de Dioclétien et de Constantin. — Constantinople. — Le palais. — Les fonctionnaires. — La société du Bas-Empire. — L'ÉGLISE ET L'ÉTAT — Triomphe du christianisme. — Organisation de l'Église. — Les conciles. — Les hérétiques. — Le paganisme.	269

