

Felipe Yera Barchi

Representações do Islã nos Livros Didáticos

Guarulhos

2014



Universidade Federal de São Paulo

Campus Guarulhos

Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em História

Linha de pesquisa:

Poder, Cultura e Saberes.

Dissertação apresentada como requisito a obtenção do título de Mestre em História, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Universidade Federal de São Paulo, área de concentração “História e Historiografia”, linha de pesquisa “Poder, cultura e saberes”.

Orientador: Professor Doutor Antonio Simplício de Almeida Neto

Parecer da Banca Examinadora

Presidente da Banca

Dedicatória

*Dedico este trabalho a todos os meus alunos e interessados na
matéria, a fim de que esta dissertação contribua para o
esclarecimento, aprendizado e desconstrução da intolerância
entre povos, religiões e nações;*

E a memória de Robson Simeão

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer a CAPES que concedeu bolsa de estudos durante dois anos, fator decisivo para a consecução deste trabalho. Também gostaria de agradecer a todos os professores que fazem parte do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de São Paulo, representados pelas figuras daqueles que ministraram aulas a mim: Fábio Franzini, Márcia Mansor D’Alessio, Glaydson José da Silva e as coordenadoras do Programa, Wilma Peres Costa e Maria Rita de Almeida Toledo.

Como não poderia deixar de ser, meus agradecimentos especiais ao meu orientador Antônio Simplício de Almeida Neto pela paciência, dedicação, presteza, sobriedade e profissionalismo, além da amizade estreitada nesses dois anos de trabalho em parceria.

Minha trajetória profissional e intelectual começou distante – no tempo e no espaço - da Unifesp (Pimentas/Guarulhos), mas daqui por diante a presença desta instituição e dos docentes que a compõem são parte de mim. Esta dissertação não seria possível sem o auxílio dos senhores, reais doutores nos domínios da história.

Também não poderia deixar de agradecer aos professores da UNESP que tomaram parte importante no início deste projeto: Áureo Busseto, Paulo Santili, Carlos Eduardo Jordão Machado e Milton Carlos Silva.

Devo ainda estender meus cumprimentos a todos os funcionários destas duas instituições e a toda equipe do LIVRES da Biblioteca da FEUSP, em especial a Auro Sakuraba da Biblioteca da FCL-Assis.

Cabe ainda agradecer as professoras Circe Bittencourt (PUC) e Samira Osmam (Unifesp) pela participação em meu exame de qualificação e pela imprescindível colaboração de ambas neste trabalho que se apresenta.

Contudo, devo advertir a todos que embora os empréstimos e influências sejam inúmeros, todos os eventuais equívocos, falhas e insuficiências desta dissertação são de minha inteira responsabilidade.

No âmbito pessoal, agradeço meus pais, Carlos e Marcília, meus irmãos Rafael e Bruna, minha namorada Aline e todos familiares pelo apoio dado nestes anos de pesquisa, aos meus amigos Helton Ceará, Tiago Riviti, Luis DP, Beto Lourenço e Adilson Oberleitner pela convivência em toda minha vida universitária. Aos amigos de República no Pimentas: Carl Pissato, Ceará, Sidnei e Santini Caputo. Um agradecimento especial aos amigos Rafael Henrique Antunes, Leonardo Liverpool Dallacqua de Carvalho e Moisés Stahl pela leitura e comentários de diversas etapas da pesquisa e Angelita Portilho Santos pelas revisões das traduções em inglês; um abraço também dedicado aos colegas pioneiros que compuseram a primeira turma de mestrado em História da Unifesp e que me possibilitaram um excelente e frutífero convívio pessoal e intelectual: Michele, Fernando, Wesley, Fred, Tamires, Felipe Crispim, Wilian, Mário, Silvia Helena, Rilton, Rafaela, Dina e Jota.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os professores, funcionários e docentes das Escolas: EMEI “Eunice de Lima Silveira” (Assis) pelas figuras de Sueli, Sandra, Ju, Rose e Assumpção; EE “Lúcia Silva de Assumpção” (Pirapozinho), em especial aos colegas professores de História Nilton e Márcia e a Elza pela recepção e por tudo mais; Colégio Paraguaçu representado por sua diretora, Clarice, e, por fim, a todos da EE “Dr Cláudio de Souza” (Lutécia), sobretudo a Alda, Márcia, Régia, e Daniela.

Resumo

Este trabalho analisa as representações do Islã correntes nos livros didáticos de história para o Ensino Médio produzidos no Brasil entre os anos de 1991 e 2011. Esse período é permeado de acontecimentos que colocaram o Islã em evidência nas mídias ocidentais ao mesmo tempo em que a produção de livros didáticos no Brasil passou por grandes mudanças. Dada a especificidade de nosso objeto de pesquisa, procuramos conciliar as abordagens externa – o circuito de comunicação dos livros didáticos - e a interna – as representações contidas nos livros – a fim de alcançarmos uma análise mais equilibrada. As observações apontam para a prevalência de um ritmo lento de mudanças nos livros didáticos, bem como na cultura escolar da qual participam como um de seus elementos estruturantes. Orientalismo e eurocentrismo são conceitos importantes ao tratar de Islã nos didáticos e podemos, neste estudo, observar as mudanças e permanências destas duas forças motrizes que impulsionam a representação do Outro, neste caso, o Islã.

Palavras-chave: Livro didático; Islã; orientalismo; cultura escolar.

Abstract

This work analyzes the current representations of Islam in History textbooks for the Secondary School (High School) produced in Brazil between 1991 and 2011. This period is permeated with events that put Islam in evidence in Western media while the production of textbooks in Brazil was going through major changes. Given the specificity of the object of our research, we aim to conciliate the external approaches - the communication circuit of textbooks - and the internal ones - the representations contained in books - in order to achieve a more balanced analysis. The observations point to the prevalence of a slow pace of change in textbooks, as well as in school culture in which they inserted as one of its structural elements. Orientalism and Eurocentrism are important concepts when dealing with Islam in textbooks, so it is possible to observe the changes and persistence of the two driving forces behind the representation of the Other, in this case Islam.

Key-words: Textbooks, Islam, orientalism, school culture.

Índice

Apresentação	12
Objetivos.....	18
Capítulo I: Os circuitos de comunicação dos livros didáticos brasileiros (1991-2011)	21
PNLD (EM), Editoras e mercado.....	28
Produto ou obra? Sobre autores e autoria.....	29
Discutindo a autoria de livros e obras didáticas	31
O que é um LD?.....	35
Matriz curricular.....	38
Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	40
O que lê ou o que cita um autor de livro didático.....	43
Capítulo II: O Islã nos livros didáticos: construindo e desconstruindo representações e interpretações	51
Os livros de Cláudio Vicentino.....	51
Os livros de Gilberto Cotrim.....	53
Maomé.....	55
Os pilares do Islã.....	61
Jihad.....	63
Apogeu e declínio da civilização islâmica.....	73
O Islã na Era Moderna e Contemporânea.....	78
Imagens do Islã.....	89
Capítulo III: História e Historiografia: O Islã nos <i>livros escolares</i> entre orientalismo e eurocentrismo	99
Anexo 1: Livros didáticos distorcem o islamismo	119
Anexo 2: O “bando de Maomé” e outros equívocos	122
Anexo 3: Critérios de Avaliação PNLD (EM) 2012	125
Anexo 4: Avaliação das coleções de História – PNLD 2012 (Ensino Médio)	130
Referências Bibliográficas	131

Lista de Siglas, Figuras e Tabelas.

Siglas

ABRALE: Associação brasileira dos autores de livros educativos

ABRELIVROS: Associação brasileira dos editores de livros escolares

EF: Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

GEI: Georg Eckert Institut

LD: Livro didático

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN – EM: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM ou PNLD (EM): Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.

Figuras

1.1 – O circuito das comunicações.....	24
1.2- Circuito de comunicação do livro didático independente.....	25
1.3 – Circuito de comunicação dos livros didáticos no Brasil na “Era PNLN”.....	27
Figura 2.1 – Rabin, Clinton e Arafat em fotografia constante no livro <i>História Geral</i> de Cláudio Vicentino (1997)	80
Figura 2.2 “Tropas francesas na Tunísia”	84
Figura 2.3 Gandhi fala aos muçulmanos e hindus em Litografia de Anil Sengupta.....	86
Figura 2.4 Ação terrorista em Munique (1972).....	88
Figura 2.5 – Mulheres Muçulmanas.....	90
Figura 2.6 A Caaba.....	92
Figura 2.7 - Observatório Astronômico.....	93
Figura 2.8 – Mapa “Expansão Árabe (632-850)”.....	94

Tabela

1 – Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História (PCN- EM 1999).....	42
--	----

Agora que o mundo está ainda mais dilacerado por novos conflitos e hostilidades inusitadas, torna-se urgente fazer alguma coisa útil.

Roberto Rosselini¹ 1906-1977

¹ ROSSELINI, Roberto. *Islã: vamos aprender a conhecer o mundo muçulmano*. Martins Fontes, São Paulo, 2011. Pg 11.

Apresentação

Qualquer pessoa com acesso as grandes mídias (TV, Rádio, Jornais e Internet) as viu, desde 2001, repletas de notícias sobre os atentados de 11 de setembro de 2001. Al-Qaeda, Osama Bin Laden, regime Talibã, Jihad, Islã, Terrorismo e o Oriente Médio ganharam pautas diárias em noticiários de todo tipo. Além disso, pululam nas prateleiras de livrarias ocidentais romances dos mais variados matizes que retratam – ou, ao menos pretendem a sua maneira retratar – a vida no Oriente Médio *sob o Islã*. Contudo, como aponta Noam Chomsky, a novidade é outra:

As horripilantes atrocidades cometidas em 11 de setembro são algo inteiramente novo na política mundial, não em sua dimensão ou caráter, mas em relação ao alvo atingido. Para os Estados Unidos, é a primeira vez, desde a Guerra de 1812, que o território nacional sofre um ataque, ou mesmo é ameaçado. (CHOMSKY, p11-12)

Não é o primeiro grande acontecimento midiático em que o Islã exerce algum protagonismo². A revolução Islâmica no Irã e o sequestro dos atletas israelense nos Jogos Olímpicos de Munique deram grande impulso a essa projeção midiática. É bom notar que essas associações não são naturais, nem gratuitas, mas ganharam no Ocidente (incluindo o Brasil) uma suposta indissociabilidade. E a ideia de que no Oriente Médio as pessoas vivem *sob o Islã* ao invés de as pessoas serem simplesmente muçulmanas também alcançou certo *status* de verdade consensual. As generalizações deste tipo correntes na mídia nacional têm amplitude considerável. João Bertolini (2012) descreve sua experiência em 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 a violência e ao terrorismo. Essa constatação foi somada aos acontecimentos que são associados aos árabes e

² Há a questão “esse protagonismo é devido?”. Devido, ou indevido, nunca é demais lembrar que o islã não tem uma hierarquia religiosa institucionalizada como os católicos, nesse sentido, não há uma figura “equivalente” ao Papa católico, nem uma exegese definida rigidamente. Conquanto em outros tempos o islã tenha tido lideranças incontestes (os califas, por exemplo) há certo vácuo de representação política, fator que contribui para ampliação de generalizações, associações e distorções da religião no Ocidente.

muçulmanos, desde o aparecimento, na TV, dos extremistas suicidas ligados ou não a Osama Bin Laden. (BERTOLINI, 2012, p12)

No fim de janeiro de 2014, foi veiculado nos principais canais de televisão um vídeo de um grupo “islâmico” que tem o objetivo de tornar o Daguestão independente para a constituição de um estado islâmico. Os porta-vozes do grupo ameaçaram uma ação durante os Jogos Olímpicos de Inverno em Sochi na Rússia em *“vingança a todo sangue muçulmano derramado ao redor do mundo”*. *“Notícia boa é ruim e notícia ruim é ótima”*. Perante essa máxima do jornalismo televisivo, é evidente que o vídeo daguestanês teve tanto ou mais espaço que os avanços diplomáticos entre EUA e Irã marcados simbolicamente pelos discursos do presidente iraniano Hassam Rohani em Davos. Embora possa haver uma eventual troca de personagens, as associações relatadas por Bertolini, permanecem muito atuais.

Em 2008 foi reconhecido pelo Vaticano que o número de muçulmanos havia superado o número de católicos. Uma batalha por almas fiéis que ainda é liderada pelos cristãos em contraposição ao Islã é a ideia que muitos ocidentais – em variados níveis de erudição possuem – da situação atual. De acordo com Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto:

O islã é frequentemente construído pelo imaginário cultural e discurso político das sociedades euro-americanas como uma alteridade radical. Segundo essas visões, o islã seria dotado de qualidades negativas – irracionalidade, fanatismo, autoritarismo, opressão às mulheres, violência, tradicionalismo – contrastadas às que definiriam o “mundo ocidental” – razão, tolerância, liberdade, igualdade e modernidade. Os estereótipos mobilizados para produzir as construções estigmatizantes do “islã”, as quais ganharam mais força após os atentados de 11 de setembro de 2001 nos EUA, derivam em grande parte dessas representações culturais, as quais foram sistematizadas pela tradição intelectual do orientalismo europeu. (PINTO, 2010, p 21-22)

O intento de nossa pesquisa é mostrar as representações do Islã nos livros didáticos brasileiros das duas últimas décadas, período em que o Islã esteve direta ou indiretamente em ampla exposição nas diversas mídias. Acordos de Oslo em 1993, Segunda Intifada em 2000, atentado ao World Trade Center em 2001, Guerra no Afeganistão e Iraque se arrastando por toda a década e tensão nuclear no Irã: Todos esses eventos reforçam a exposição, ou melhor, expõe “certo Islã” de “certa” maneira. Paralelamente aos eventos no mundo islâmico, os livros didáticos brasileiros passaram por grandes mudanças nas últimas décadas e não poderíamos desconsiderar o livro

didático como meio impresso específico, dotado de um circuito de comunicação próprio que o diferencia da literatura acadêmica e da imprensa geral. Também não poderíamos desconsiderar que esse específico circuito de comunicação do livro didático passou por três etapas distintas no período que abarcamos nesta pesquisa, a saber, uma etapa pré-PNLD, outra de transição (com PNLD para o Ensino Fundamental e não para o Ensino Médio) e por fim, a etapa PNLD (EM) abarcando os livros do Ensino Médio. Assim, as mudanças nas representações do Islã poderiam surgir de duas vias: A própria representação do Islã corrente nas mídias ocidentais e, por outro lado, as alterações no circuito de comunicação do livro didático no Brasil. É evidente que essas duas vias não se excluem obrigatoriamente e mais que concorrentes podem ser – sob certo viés – complementares, contudo, isso deixa clara a especificidade do circuito do livro didático que será tratado no capítulo I.

Representações do Islã nos livros didáticos de história produzidos no Brasil entre 1991 e 2011. Sendo este nosso objeto de pesquisa, inserido num tempo (1991-2011) e circunscrito em um espaço (Brasil), um olhar atento e reflexivo a composição e articulação destes três conceitos de acordo com nossas opções teórico-metodológicas faz-se necessária.

Islã é uma palavra polissêmica que na atualidade comporta uma série de definições – representações - díspares. Alguns a concebem estritamente como uma religião, outros como uma civilização. Outros utilizam essas definições acrescidas de adjetivos como “religião da espada”, “civilização atrasada” e outros mais. Vale lembrar as palavras do historiador Fernand Braudel:

Sustentar que o Islã nasce em alguns anos, com Maomé, é muito exato, e ao mesmo tempo inexato, pouco compreensível. Também a cristandade nasceu com e muito antes de Cristo. Sem Maomé e sem Cristo, não haveria nem cristandade nem Islã. [...] como o cristianismo foi o herdeiro do Império Romano, que ele prolonga, assim o Islã se apossará, em seu início, do Oriente Próximo, uma das mais antigas, talvez a mais antiga encruzilhada de homens e povos civilizados que o mundo conheceu. [...]

O Islã, realidade política, nasceu em alguns anos, os poucos que os árabes necessitaram para conquistar um Império. Mas a civilização islâmica decorreu do casamento desse Império com antigas civilizações. Isso exigiu muito tempo. A bem dizer, muitas gerações de homens. (BRAUDEL, 2004, p 61 e 85)

É evidente que o conhecimento que dispomos do Islã é *mediado*, também, por representações. Não se trata aqui de impor um cânone interpretativo da história do Islã, mas de traçar um panorama das representações do Islã e conforme a necessidade a origem dessas representações, os responsáveis por esses padrões de análises.

O conceito de “representação” ou “representações” não é aqui uma opção gratuita. Pautamo-nos numa teoria das representações formulada por Henri Lefebvre, para quem as representações são:

[...] as vezes um ato ou fenômeno de consciência, individual e social, que acompanha em uma sociedade (e uma língua) tal palavra ou tal série de palavras, por uma parte, e por outra tal objeto ou constelação de objetos. Outras vezes é uma coisa ou conjunto de coisas correspondente a relações que essas coisas encarnam abrangendo-as ou velando-as. (LEFEBVRE, 1983, p 26³)

“Fenômenos de consciência”, mas, conforme observa Lefebvre:

As representações podem distinguir-se das recordações, dos símbolos, dos mitos e relatos lendários, do imaginário, das ilusões e dos erros? Sem dúvida alguma; mas a distinção deve partir delas mesmas e não de uma classificação arbitrária. (LEFEBVRE, 1983, p26⁴)

Outra importante referência acerca do conceito de representação é o historiador francês Roger Chartier. Em sua visão, as representações são *“esquemas intelectuais, que criam figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”* (CHARTIER, 2002, p17). Para o presente estudo o conceito de representação é peça central da análise, pois entre o que se entende histórica e epistemologicamente por *Islã* e o que se apresenta do *Islã* nos livros didáticos há um hiato. Estas diferenças não são ingênuas, como aponta Chartier:

³ Livre tradução do espanhol *“Es a veces un hecho o fenómeno de conciencia, individual y social, que acompaña en una sociedad (y una lengua) tal palabra o tal serie de palabras, por una parte, y por otra tal objeto o constelación de objetos. Otras veces es una cosa o conjunto de cosas correspondiente a relaciones que esas cosas encarnan conteniéndolas o velándolas.”* (LEFEBVRE, 1983, p26)

⁴ Livre tradução do espanhol *“Las representaciones pueden distinguirse de los recuerdos, de los símbolos, de los mitos y relatos legendarios, de lo imaginario, de las ilusiones y de los errores? Sin duda alguna; pero la distinción debe provenir de ellas mismas y no de una clasificación arbitraria.”* (LEFEBVRE, 1983, p26)

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custo de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 2002, p 17).

Uma análise das representações do Islã nos livros didáticos não poderá, portanto, desconsiderar a especificidade deste tipo de publicação em sua organização interna, bem como as condições estruturais que lhe permitem existir. Basicamente, definimos livro didático como o um produto composto em papel impresso, reunindo os saberes característicos de uma matéria (componente curricular/disciplina escolar) sob a perspectiva de um autor individual ou coletivo. A característica preponderante deste tipo de publicação que a diferencia de outras é sua preocupação (ou intencionalidade) didática que interfere decisivamente na organização da disposição de textos e imagens, elaboração de questões e exercícios de acordo com a idade do público-alvo e a expectativa de aprendizagem e, por fim, uma seleção de vocabulário adequada à faixa etária. As características determinantes deste objeto não são exclusivamente intrínsecas a ele. Decorre desta constatação a importância daquilo que Robert Darnton (2010) chamou de circuito de comunicação dos livros, ou seja, a atenção ao objeto *livro* requer um olhar atento ao seu *habitat*⁵.

Desde os anos cinquenta, sob os auspícios da ONU, foram produzidos vários trabalhos mundo afora que, de algum modo, promoveram revisões de livros escolares de história visando à promoção de uma cultura de paz. Países como Japão e Alemanha passaram por grandes debates acerca da definição de uma história nacional a ser ensinada na escola. O George Eckert Institut destacou-se na Alemanha pelas análises que empreendeu dos livros didáticos alemães e europeus desde então. *A priori*, também fazemos aqui uma análise da apresentação de um conteúdo específico, “o Islã”, mas procuramos igualmente incorporar os avanços teóricos e metodológicos desenvolvidos nas últimas décadas pelos historiadores dos livros escolares, sobretudo nas etapas de produção e consumo dos livros, além de seus conteúdos impressos, entendendo que a produção é um processo coletivo e complexo de construção de sentido e que o consumo

⁵ Sobretudo na “Era PNLD” – estudada no capítulo I – o circuito no qual está inserido o livro é decisivo: Dita quem compra, quem lê, quem avalia, qual tamanho e quem escolhe os livros didáticos. Certamente todos estes elementos interferem na produção do livro. No entanto seria errôneo atribuir um “totalitarismo onisciente” ao PNLD, pois o programa caracteriza-se por ser um grande “organizador” e distribuir as tomadas de decisões em diferentes segmentos. Por exemplo, são os professores das universidades quem avaliam as coleções, enquanto a escolha (de duas opções) cabe aos professores das unidades escolares.

– leitura – é um fenômeno não menos complexo de construção e inscrição de significados⁶. Sendo assim, procuramos neste trabalho evidenciar que o livro didático não é um produto natural, amorfo, asséptico. Pelo contrário, é uma construção coletiva inserida num circuito de comunicação que transmite a mensagem do autor ao leitor através de um mecanismo muito complexo. O estudo das etapas de produção dos livros escolares é fenômeno mais recente que a análise puramente textual. Como assinala Alain Choppin:

A tendência mais evidente das pesquisas desenvolvidas nos últimos vinte anos é a da extensão do campo de investigação e, nesse sentido, ocorre a diversificação das problemáticas e a multiplicação dos agentes. "O livro didático, como observou Chris Stray, em 1993, é um produto cultural complexo... [que] se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade". Para retomar a metodologia elaborada em 1986 por Weinbrenner, podemos dizer que, sob uma perspectiva histórica, a pesquisa desenvolvida sobre o livro escolar de início dizia respeito ao próprio produto, ou seja, essencialmente ao seu conteúdo (*product-oriented researches*); apenas recentemente os historiadores têm se interessado pelas diversas etapas que balizam a existência de um livro (*process-oriented researches*), sem deixar de privilegiar algumas delas, como as reações e as críticas que podem ser suscitadas pelos livros didáticos (*reception-oriented researches*). (CHOPPIN, 2004, p 563)

Para que pudéssemos observar todos os elementos que nos interessam à análise, optamos por um foco qualitativo que privilegiou, por assim dizer, dois autores de livros didáticos que publicaram regularmente nas últimas três décadas, fator que nos permitiu observar as diversas modificações apresentadas pelos livros didáticos. A noção de autor será discutida adiante, por hora, cabe ressaltar que permanece como referência fundamental – mesmo após o advento do PNLD – para a constituição do produto livro didático. Analisamos aqui edições da Editora Scipione sob a rubrica de Cláudio Vicentino – nas últimas edições em parceria com Gianpaolo Dorigo – e da Editora Saraiva assinadas por Gilberto Cotrim.

Estes autores são dos mais longevos na história das edições escolares brasileiras (bem como Saraiva e Scipione são duas das mais importantes editoras de livros escolares desde a década de setenta) e permanecem ainda nos catálogos atuais das

⁶ Pelos limites de tempo e fontes elencadas, focamos os protocolos de leitura explícitos ou ensejados nos próprios livros didáticos. Valemo-nos de pesquisa bibliográfica para pensar o consumo dos livros, como por exemplo o trabalho de Isaíde Silva "As Apropriações do Livro Didático de História no Cotidiano de uma Escola Pública" apresentado no Simpósio Nacional de História da ANPUH (NATAL, 2013).

editoras para o PNLD (2014-2016) e PNLD (EM) (2012-2014). Também optamos por concentrar a análise em livros para o Ensino Médio (antigo “2º Grau”). Desse modo, chegamos ao seguinte rol de livros analisados:

COTRIM, Gilberto. História e Consciência de Mundo (volume único). Saraiva: São Paulo, 1994.

_____. História para o Ensino Médio (volume único)3ª Edição. Saraiva: São Paulo, 2004.

_____. História Global (3 volumes). Saraiva: São Paulo, 2010.

VICENTINO, Cláudio. História Geral (7ª edição). Scipione: São Paulo, 1997.

_____ & DORIGO, Gianpaolo. História para o Ensino Médio (Volume único). Scipione, São Paulo, 2002.

_____. História para o Ensino Médio (Volume único). Scipione, São Paulo, 2011.

Objetivos

Para contemplar as aspirações da pesquisa definimos como objetivo fundamental identificar o modo de se representar o Islã nos LD nos livros publicados entre 1991 e 2011. Exatamente ao centro deste recorte, estão os atentados de 11 de setembro de 2001 e isso não é uma escolha gratuita. Nosso recorte temporal abarca *per se* grandes mudanças no âmbito das edições escolares brasileiras de um lado e, de outro, mudanças na presença islâmica nas mídias ocidentais. Para isso desdobramos objetivos específicos em duas frentes, uma dedicada aos aspectos externos, digamos “extratextuais” e outra destinada aos aspectos internos ou propriamente “textuais” (incluindo imagens, pois as mesmas estão carregadas de significados, sendo por vezes

ilustrações e exemplos reafirmando os significados dos textos e, por outras, funcionam como contradiscursos subvertendo os significados dos textos).

Aspectos externos

- Reconstituir criticamente o circuito do livro didático antes e depois da Era PNLD (EM);
- Identificar o espaço autoral que possibilita diferenças na abordagem do Islã;
- Mapear a rede de referências bibliográficas explícitas e implícitas tratando da história do Islã

Aspectos Internos

- Mapear a flutuação semântica do conceito de *Jihad*;
- Analisar a narrativa visual fornecida pelas imagens dispostas nos livros;
- Identificar os protocolos de leitura intrínsecos e ensejados pelos livros didáticos, através da análise da disposição dos textos, das indicações contidas nos “manuais do professor” e dos exercícios e atividades que avaliam a aprendizagem.

Deste modo, o problema da *representação do Islã* transforma-se no problema das *representações da história do Islã* que carrega dentro de si outro problema muito importante: o das narrativas de “História Universal” ou “História Geral” eurocêntricas que ainda hoje se manifestam nos livros didáticos. Jack Goody contribuiu a respeito em seu livro “*O roubo da História: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*”⁷:

O “roubo da história” do título refere-se à dominação da história pelo Ocidente. Isto é, o passado é conceituado e apresentado de acordo com o que aconteceu na escala provincial da Europa, frequentemente da Europa ocidental, e então imposto ao resto do mundo. Esse continente pretendeu ter inventado uma série de instituições-chave como “democracia”, “capitalismo” mercantil, liberdade e individualismo. Entretanto, essas instituições são encontradas em muitas outras sociedades. (GOODY, 2012, p 11).

⁷ GOODY, Jack. *O roubo da história: Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*. Contexto, São Paulo, 2012.

O problema do eurocentrismo já fora debatido em outras ocasiões dentro e fora da Europa, soma-se a Goody nomes como Jean Chesneaux (1995). Mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 e 1999) apontam para superação deste problema centrando o “foco” do ensino de História no ensino da história nacional articulada aos acontecimentos mundiais capitais para tornar inteligível a primeira. Contudo, persiste em linhas gerais uma história eurocêntrica que, de acordo com Goody, caracteriza-se por uma relação especial com a antiguidade greco-romana e uma atenção não menos especial ao seu período de domínio econômico, militar e científico nos últimos séculos.

O modelo de história universal à francesa persiste com muita força ainda, e dentro dessa estrutura o Islã exerce um papel clássico: “grande civilização da Alta Idade Média” e desde então lhe cabe o papel de potência decadente e esquecida na Idade Moderna e “incógnita” no século XX⁸.

Dividimos o texto nas duas frentes de objetivos acima elencados. Desse modo, o primeiro capítulo “*Os circuitos de comunicação dos livros didáticos brasileiros (1991-2011)*” trata daquilo que elencamos com aspectos externos, o segundo “*O islã nos livros didáticos: construindo e desconstruindo representações e interpretações*” concentra-se na análise textual dos LD e o terceiro capítulo “*História e Historiografia: O Islã nos livros escolares entre orientalismo e eurocentrismo*” aborda as relações entre história e historiografia, propondo uma reflexão sobre métodos e resultados de outras pesquisas com tema semelhante ao proposto aqui. As macronarrativas, o viés quadripartido, orientalista e suas implicações serão debatidos neste capítulo final que articula a persistência de um “núcleo clássico” de história do islã à prevalência da *cultura escolar* – conceito também discutido no último capítulo.

⁸ Há até mesmo um livro intitulado “Islã: um enigma de nossa época” de Josér Arbex Júnior editado pela Moderna.

Capítulo I

Os circuitos de comunicação dos livros didáticos brasileiros (1991-2011)

Neste capítulo discorreremos sobre os três circuitos do livro didático no Brasil no período abarcado em nossa pesquisa e as mudanças inerentes.

O PNLD foi criado em 1985 no âmbito da redemocratização do país valendo-se de alguma estrutura herdada do PLIDEF (Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental), programa de compra e distribuição de livros didáticos que esteve em operação durante alguns anos da era ditatorial (1964-1985), embora o decreto que deu origem ao PNLD não faça nenhum tipo de referência ao programa anterior (HÖFLING, 1993). Era necessário “*remover o entulho ditatorial*” e nesse contexto fazia-se necessário um novo programa para os livros didáticos (CASSIANO, 2007). Entretanto, é somente em 1996, no início da gestão Fernando Henrique Cardoso e de seu ministro da Educação Paulo Renato de Souza que o PNLD passa a ser dotado de fundos regulares e permanentes, fator que permitirá uma nova operacionalização do programa. Esta nova fase destaca-se entre outras coisas pela distribuição dos livros pelos Correios em tempo recorde, periodicidade regular (trienal) e avaliações dos livros integrantes.

Nos termos de nossa pesquisa, temos então um período 1991-1996 situado no âmbito da era inicial do PNLD, época em que o programa não é dotado de recursos regulares, nem de uma organização suficientemente capaz de fazer o programa se distinguir de outros programas anteriores de compra e distribuição de livros didáticos. O segundo período é o da consolidação do PNLD a partir de 1996, no qual o programa passa a ser dotado de recursos regulares que permitem o estabelecimento da periodicidade trienal; são instituídas as bancas de avaliações dos livros didáticos – medida que impulsiona uma standardização dos livros (os mais bem avaliados e os mais escolhidos passam a ser referência para os demais), porém, estas medidas foram restritas ao Ensino Fundamental. O Ensino Médio não será tocado – se não de relance – por estas alterações, o circuito do livro didático para o Ensino Médio continuará a ser basicamente não regulamentado pelo governo federal, embora passe a haver novas demandas como a ampliação do número de vagas do Ensino Médio a partir da

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 1999. É a partir de 2003 que, gradativamente⁹, os livros didáticos para o Ensino Médio passarão a fazer parte do PNLD, via PNLD (EM)¹⁰, e, portanto, estarem inseridos naquilo que vamos chamar “Era PNLD”. Nosso intuito é mostrar que as alterações em partes do circuito são decisivas no produto final.

Portanto, entre os anos de 1985 e 1996, o PNLD não teve nem regularidade, nem o tamanho que adquiriu desde 1996. Além disso, a partir de 1996 são criadas as bancas de avaliações dos livros. Contudo, os livros para o Ensino Médio só entraram no PNLD – sendo criado o PNLD (EM) - em 2003 e implantado gradativamente. Com isso, temos para os livros didáticos de história (EM) o período 1996-2007 como “período intermediário” em que há um “modelo padrão PNLD” que não é aplicado aos livros para o Ensino Médio¹¹ (e de 2003 a 2007 é restrito a algumas matérias), mas que desempenha alguma influência na elaboração dos livros. De 2007 aos dias atuais, temos então o PNLD (EM) operando ativamente seguindo os mesmos moldes do PNLD em relação aos livros de história. Outra observação importante é que foi somente no PNLD (EM) 2012 que se consolidou a participação de todos componentes curriculares à exceção de Artes e Educação Física e adotou-se a opção por volumes seriados para o Ensino Médio. Portanto, temos para o período abarcado por nossa pesquisa três circuitos do livro didático. O conceito de circuito de comunicação é uma importante referência teórica para este estudo e adiante exploraremos-lo melhor.

Nas últimas décadas a história do livro consolidou sua posição dentre o rol de disciplinas acadêmicas e hoje seus métodos, problemas e objetivos são bastante

⁹ Em 15 de outubro de 2003 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, contudo o programa atendeu de forma experimental apenas as regiões Norte e Nordeste no ano de 2004. Em 2005, visando o ano letivo de 2006 a distribuição foi universalizada, porém restringia-se aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. É só em 2007 que os livros de História, junto aos de Química passam a fazer parte do PNLD(EM).

¹⁰ Ou PNLEM sigla que foi utilizada na primeira fase do programa.

¹¹ Temos então para o triênio 2012-2014 livros didáticos seriados para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Física, Química, Biologia, Geografia e História. Filosofia e Sociologia, excepcionalmente, terão versões do tipo “volume único” no mesmo período.

conhecidos e reconhecidos, constitui-se como importante área do saber que caracteriza-se pela interdisciplinaridade, reunindo pesquisadores de diversos ramos acadêmicos¹². Segundo o historiador norte-americano Robert Darnton, um de seus principais expoentes, “*surgiu da convergência de diversas disciplinas num conjunto comum de problemas, todos relacionados ao processo de comunicação*”(DARNTON, 2010, p 122). Continua Darnton:

[...] sua finalidade é entender como as ideias eram transmitidas por vias impressas e como o contato com a palavra impressa afetou o pensamento e o comportamento da humanidade nos últimos quinhentos anos. (DARNTON, 2010, p 122)

Darnton prioriza em seus trabalhos o livro enquanto objeto de análise inserido num *circuito de comunicação*, ele mesmo defendeu uma visão holística do livro, entendendo-o como um meio de comunicação fundamental.

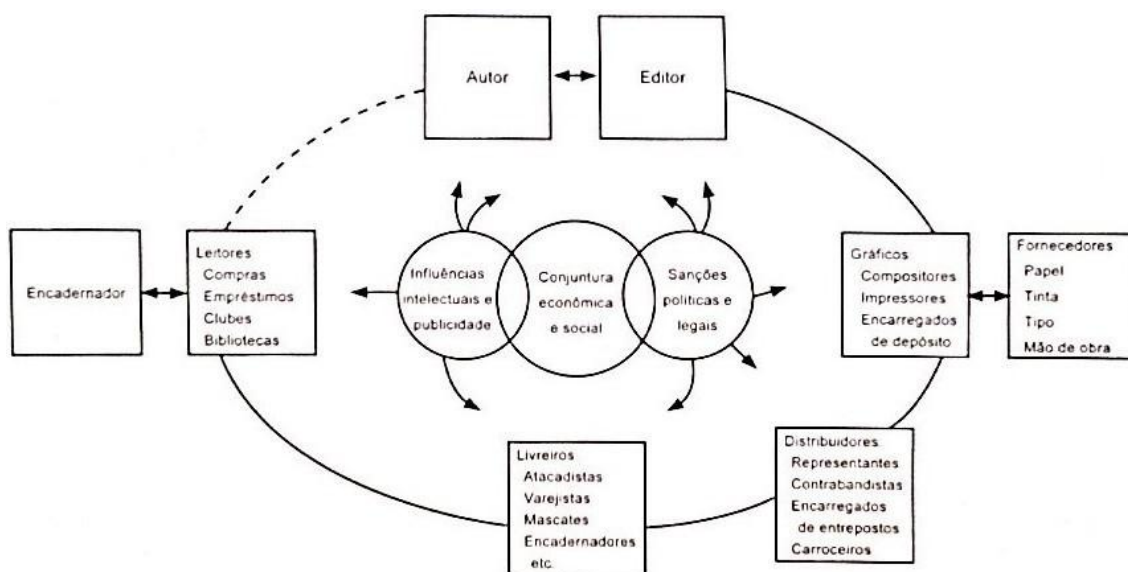
Como aponta Darnton “*os leitores não se limitavam a decifrar os livros, mas extraíam um significado deles*” (DARNTON, 2010, p 145). No entanto, adverte que os textos também moldam a recepção dos leitores, por mais ativos que sejam em suas palavras “*a história da leitura terá de levar em conta a coerção do texto sobre o leitor, bem como a liberdade do leitor com o texto*” (DARNTON, 2010, p 146).

Darnton também propõe um modelo geral para analisar como os livros surgem e se difundem na sociedade (Figura 1.1¹³):

¹² Entre os principais: Henri Jean Martin e Lucien Febvre (1958), Don Mckenzie (1985) e Armando Petrucci (1979) e Jean-Yves Mollier (1983).

¹³ Extraído de DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: Mídia, cultura e revolução*. Companhia das Letras, São Paulo, 2010. p 127.

Figura 1.1 - O Circuito das Comunicações

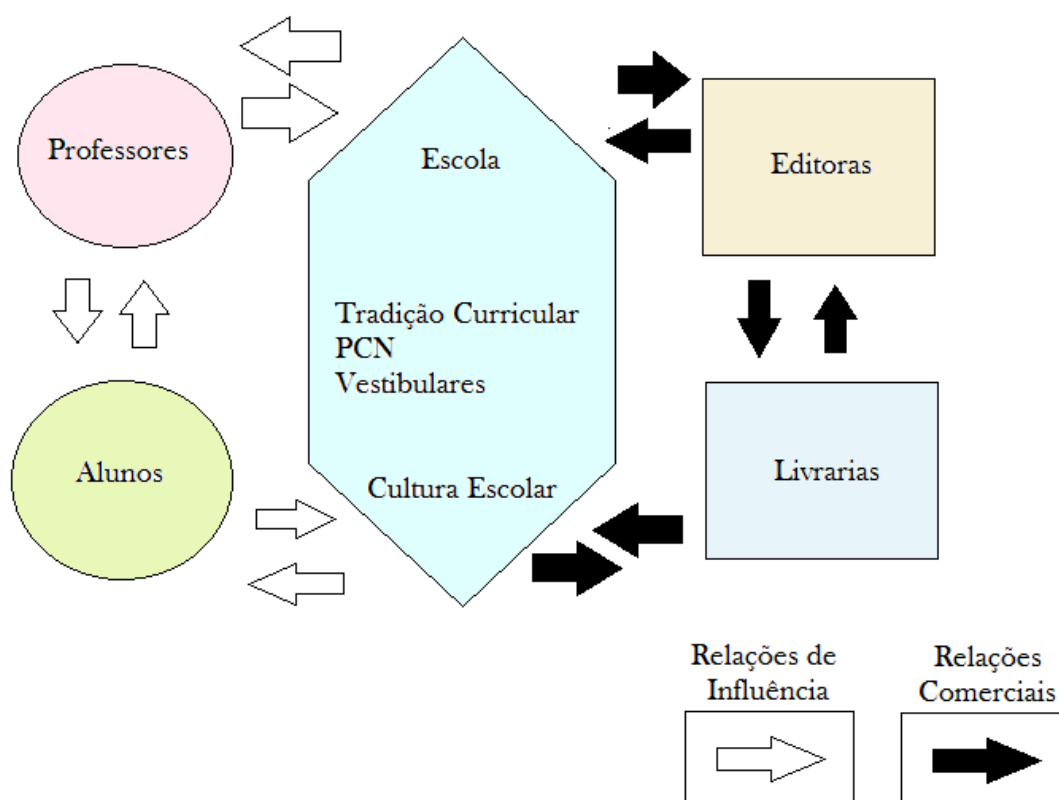


Evidentemente, as condições variaram tanto de lugar para lugar e de época para época, desde a invenção do tipo móvel, que seria tolo esperar que todas as biografias dos livros se encaixassem num mesmo modelo. Mas, de modo geral, os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida. Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é um livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e escritores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos, quer estejam escrevendo sonetos shakespearianos ou instruções para montar um kit de rádio. [...] Assim o circuito percorre um ciclo completo. Ele transmite mensagens, transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para a letra impressa e de novo para o pensamento. A história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante. (DARNTON, 2010, p 125-126)

Como já apontado, para o período em questão nesta pesquisa cabe a proposição de modelos mais específicos – que não esgotam as possibilidades de análise, mas que pretendem contribuir – levando em consideração as diferenças essenciais ao longo do circuito. Temos como já exposto, três circuitos.

Para o primeiro período (1985-1996) devemos considerar – breve e genericamente - que os textos são escritos por autores, transformam-se em livros através da equipe editorial, são recomendados por professores e comprados por alunos. Esse circuito para o livro do Segundo Grau (atual Ensino Médio) é organizado sem a mediação do Estado, não há bancas de avaliações, nem pareceres sobre os livros e os mesmo serão utilizados, sobretudo, em escolas particulares. Vale lembrar que é a partir de 1996 que haverá um grande crescimento do número de vagas em escolas públicas para o Ensino Médio. Este primeiro período também carece de documentos referenciais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que vinha sendo gestada desde a promulgação da nova constituição nacional em 1988, só será promulgada em 1996, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio só serão estabelecidos em 1999 (para o Ensino Fundamental em 1996), portanto os livros didáticos desse período são organizados basicamente para atender ao ensino particular e promover a aprovação nos vestibulares.

Figura 1.2¹⁴ - Circuito de Comunicação do Livro Didático Independente – Era “Pré-PNLD (EM)



¹⁴ Elaborado especialmente para esta dissertação.

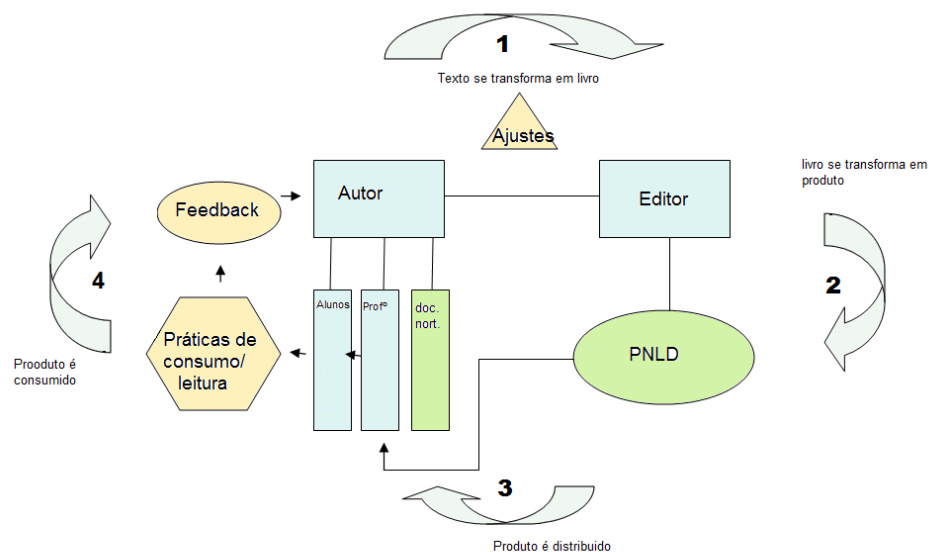
O segundo período (1996-2007) terá uma presença forte do Estado na organização do PNLD (restrito ao Ensino Fundamental), o Ensino Médio não fará parte do programa, mas o “modelo PNLD” começa a fazer parte da vida das editoras, é nesse período que a LDB de 1996 irá se consolidar, expandindo o número de vagas no Ensino Médio e serão estabelecidos em 1999 os PCN do Ensino Médio. Passa-se para um modelo transicional entre “Vestibular-escola particular” para “PCN-escola pública” que será a tônica do terceiro período (2007-2012¹⁵). A voga “PCN- escola pública” irá materializar-se mais por uma nova articulação pedagógica que por um novo rol de conteúdos no que diz respeito aos livros de história. As editoras precisam adequar seus produtos para que sejam comprados pelo Governo Federal, contudo, para que isto aconteça será necessário em primeiro lugar “adequar” o livro para que seja aprovado pelas bancas de avaliação compostas por professores universitários e, depois, serem escolhidos pelos professores da rede pública.

Temos, desde então (2007), o seguinte panorama: os textos dos livros didáticos do Ensino Médio são escritos por autores, em seguida passam por um longo processo de editoração (copidesque, revisão ortográfica, revisão pedagógica, diagramação, ilustração e talvez outras etapas) semelhante ao do período anterior, mas que doravante terá de levar em conta não só os anseios da classe docente ou discente, mas também documentos norteadores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os editais e bancas examinadoras do Programa Nacional do Livro Didático. Portanto, os livros didáticos são *escritos* por autores, *editados* por editores, *avaliados* por bancas de analistas (professores universitários) do Ministério da Educação, *escolhidos* por professores, *usados* por alunos e *bancados* pelo governo federal. Desse modo, obtemos um circuito complexo mais específico (Figura 1.3¹⁶):

¹⁵ O PNLD(EM) que se iniciou em 2011 objetivando o triênio 2012-2014 está em pleno funcionamento.

¹⁶ In BARCHY, F.Y. *A jihad nos livros didáticos*. Comunicação/texto: VIII Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História”. Unicamp, Campinas, 2012.

Circuito de comunicação dos livros didáticos no Brasil na "Era PNLD"



Documentos Norteadores
Constituição Federal 1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996
Parâmetros Curriculares Nacionais
Programa Nacional do Livro Didático

Plano Nacional do Livro Didático
Edital
Inscrição
Avaliação
Catálogo
Divulgação
Escolha
Distribuição 1 (p/ escolas)
Distribuição 2 (p/ alunos)

É dentro deste circuito que o livro didático existe e nele ganha vida. As mudanças no circuito serão decisivas porque afetam várias dimensões. Haverá mudanças no padrão físico dos livros, em sua organização interna, em seu financiamento, comercialização e distribuição, em seu público e nos modos de consumo. Mudanças que tocam todas as arestas desse objeto complexo inserido no entrecruzamento das esferas econômica, política, educacional, tocam também as quatro funções dos livros escolares designadas por Choppin (2004), quais sejam: *Referencial (curricular)*, *Instrumental (métodos de aprendizagem)*, *Ideológica e Cultural e Documental (suporte de documentos importantes)*. Pensar o livro no circuito em que está inserido é uma forma de sair das deduções simplistas sobre o quê determina o quê, buscando restituir o significado e complexidade das relações entre as pontas do circuito. A partir daí, pormenorizamos a atenção às partes constituintes do *circuito*.

A relação entre as partes do circuito ficará latente no capítulo II quando tratarmos dos livros escritos por Gilberto Cotrim.

PNLD (EM), Editoras e mercado

Atualmente, os livros didáticos respondem por aproximadamente metade do rendimento da produção editorial brasileira. Esta importância financeira vem de algumas décadas, embora pese as dificuldades de se fazer um levantamento estatístico distinguindo livro escolar e livro didático. Todavia, não é exagero dizer que o PNLD¹⁷ é a menina dos olhos do parque editorial nacional e por suas proporções gigantescas passou nas últimas décadas a despertar o interesse de grupos internacionais (CASSIANO, 2007).

As estatísticas mostram que as editoras precisam participar do PNLD para dar consecução as suas atividades e desse modo o programa passa a ter a capacidade de impor um padrão formal mínimo, uma standardização. Esse “padrão mínimo” não é uma fórmula puramente editorial, ele obedece a padrões legais, as matrizes curriculares devem ser pautadas em uma “base nacional comum” estabelecida pelos PCN.

Esse “padrão” facilita o trabalho das editoras em âmbito nacional, produzindo livros que podem ser usados (e vendidos) em todo território nacional. Daí em diante há um desdobramento: por um lado os livros mais bem avaliados serão “imitados” e de outro os “campeões de venda” também o serão. Somadas às características impostas pelos editais do PNLD, estes três fatores conduzem a standardização que se manifesta – entre outras coisas - por se desvalorizar *o autor* e o *status* de obra do LD, é hábito de alguns professores recomendarem “livro didático” sem distinção de autor ou editora para que os alunos realizem consultas ou pesquisas – mesmo quando não se faz referência ao livro padrão utilizado pela turma, é como se dissessem “*esse conteúdo consta em todos os LD*”. Por outro lado, em meio a reformas curriculares, certos LD servem de referência a elas, em outras os LD permanecem como elemento estável e duradouro respondendo pela tradição.

¹⁷ Considere-se neste caso os chamados “programas irmãos” PNLD (EM), PNLD-Braile, PNBE (Biblioteca Escolar) e PNLD – Dicionários.

Apple (1995, p.81) observa que “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” e Gimeno Sacristán (1995, p.89) considera que entre a prescrição curricular e o currículo real, que se desenvolve na prática, existe uma “elaboração intermediária do mesmo, que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos”. Partindo dessa mesma premissa, Beas Miranda (2005) ressalta que os problemas e as soluções encontradas pelo empresariado do setor editorial dos didáticos repercutem no mundo escolar, e por isso considera importante toda proposição de análise e compreensão desse segmento, isto é, o autor aponta que para aprofundar o conhecimento acerca do currículo, considerado como criação social, temos que compreender, entre outros fatores, o movimento dos agentes e forças socioculturais que o prescrevem e controlam. (CASSIANO, 2007, p 4-5)

Elementos oriundos das inovações ou demandas de mercado podem se institucionalizar – é o caso, por exemplo, dos paradidáticos e de romances que se transformam em *livros de leitura*. Portanto, é necessário considerar a imbricação do posicionamento dos LD na interface da *cultura-pedagogia-política-economia* como propõe Choppin (2004). As editoras têm seus meios de *sedução* capazes de saltar os imperativos legais. Isso fica evidente na desigualdade das estratégias de divulgação nas escolas, onde as maiores editoras têm mais recursos para fidelizar e ampliar seus públicos (MUNAKATA, 1997), mas também se manifesta na “*solução incipiente, mas promissora*” encontrada por algumas editoras da criação de sistemas de ensino “apostilados” que podem ser vendidos para redes municipais e estaduais de ensino – fora do circuito do PNLD (CASSIANO, 2007).

Produto ou obra: sobre autores e autorias

Instrumento privilegiado na produção, difusão e organização dos diversos saberes, no Brasil o livro didático passou por uma série de transformações desde o século XIX até nossos dias. Dos antigos *compêndios* até as últimas edições do terceiro milênio um fator de longa duração se mantém: O Estado é o grande responsável por sua compra e distribuição. No entanto, salvo raríssimas exceções, o Estado não tomou para si a produção dos livros didáticos. Coube à iniciativa privada organizar a confecção dos

livros financiando edições, recrutando autores, adequando-se sempre às exigências de seu principal cliente, o Estado brasileiro.

Que parte cabe ao autor? Qual sua autonomia para eleger temas, questões e abordagens? Qual a influência dos editores no produto final consumido nas escolas? Essas questões nortearam nossa busca no esforço maior de compreender os meandros da produção dos livros didáticos de história, tendo em vista sua importância precípua no âmbito do ensino de história, pois os livros didáticos constituem o principal material didático – *grosso modo* – referente à história utilizado na educação básica, bem como representa ao lado dos LD de outras disciplinas a quase totalidade do rol de livros “lidos” por parcela considerável da população brasileira (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011).

Valemo-nos dos estudos de Circe Bittencourt sobre a relação entre livro didático e saber escolar (2008) e Kazumi Munakata (1997) a respeito dos bastidores que envolvem o mundo editorial dos livros didáticos e paradidáticos. O primeiro estudo apontado, fruto da tese de doutoramento da pesquisadora, demonstra que no século XIX o livro didático, inserido numa escola de elite, era escrito não só por professores, mas também por prestigiados intelectuais e vinculava-se às querelas dos principais grupos da cena política nacional. Desse modo, convertia-se em privilegiado instrumento de difusão cultural, política e ideológica.

Já a pesquisa de Munakata (1997), também decorrente de seu trabalho de doutorado, é ancorada em entrevistas com autores, editores e outros atores envolvidos na produção didática das últimas décadas do século XX. Seu estudo aponta para um novo *status* da autoria e do livro didático na sociedade. Se no XIX os livros eram escritos por intelectuais que gozavam de alto prestígio com o fito de instruir as elites para o exercício do poder, em fins do XX o principal motivo para a produção dos livros didáticos é a capacidade de venda. Para atingir ou manter altos padrões de vendagem, as editoras engrossaram e especializaram suas fileiras, de modo que o espaço e importância do autor foram redimensionadas junto ao redimensionamento do circuito de comunicação dos livros didáticos no Brasil.

Todavia, o conceito de *autor* não pode ser desvinculado, analiticamente, do conceito de *obra*. Como aponta Foucault (2001) ambos são problemáticos. O que definir como *obra* quando se busca na correspondência pessoal ou nos blocos de notas dos grandes nomes da arte ou cultura letrada “novos tesouros” a

serem publicados, detalhes que “revelam” o âmago da obra de tal autor, mesmo que o próprio considere estas anotações nada mais que lixo?

Pensamos a *autoria* e sua relação com a *obra* realizando aquilo que Chartier (2012) chamou de “uma leitura ‘foucaultiana’ de Foucault”. Tal leitura caracteriza-se por colocar em suspenso a figura de *autor* e a concepção de *obra*, não buscando necessariamente uma coerência absoluta em tudo que Foucault disse em sua trajetória intelectual e não lhe atribuir irrefletidamente a condição de fonte originária de certas ideias.

Discutindo a autoria de livros e obras didáticas

Começemos com uma pergunta: O que é um autor? Michel Foucault se propôs a respondê-la em uma famosa conferência na Universidade de Bufalo, para ele “*Essa noção do autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia e das ciências.*” (FOUCAULT, 2001, p 269)

O nome do autor é um nome próprio e tem outras funções além das indicativas:

“Ele é mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém; em uma certa medida, é o equivalente a uma descrição. Quando se diz “Aristóteles”, emprega-se uma palavra que é equivalente a uma descrição ou a uma série de descrições definidas, do gênero de: “o autor das Analíticas” ou: “o fundador da ontologia” (FOUCAULT, 2001, p275)”

Para Foucault as diferenças entre nomes próprios e nomes de autores relacionam-se ao fato que o nome de autor não é apenas um elemento num discurso, ele exerce uma função classificatória, remete a um conjunto de textos - a obra. Neste sentido: “*uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem um autor [...] A função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.*” (FOUCAULT, 2001, p 278)

Se a autoria começa a funcionar na Europa Ocidental por volta do século XV com o objetivo de marcar “ideias perigosas” para que seus donos pudessem ser

punidos, chegamos aos últimos séculos com a ideia de que “o anonimato literário é insuportável para nós; só o aceitamos na qualidade de enigma. A função-autor hoje em dia atua fortemente nas obras literárias.” Mas esta função-autor não se forma espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo. “É o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de razão que se chama de autor.”(FOUCAULT, 2001, p 270)

Duas coisas devem se destacadas do trabalho de Foucault: 1ª – a função-autor não é estática, é cultural, histórica, datada e localizada; 2ª – justamente por essas características supracitadas, a função-autor se dá num *circuito*, ou seja, está atrelada ao “modo de existência, circulação e funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2001, p 268).

A análise de Foucault é corroborada pelo modelo teórico de Robert Darnton e também por pesquisas sobre o livro didático. Em suma, o espaço do autor está dado dentro de um circuito que, por sua vez, também é cambiante. Se analisarmos o circuito dos livros didáticos brasileiros na última década podemos notar que vários de seus componentes apontam para uma “padronização” dos LD, pois há, de um lado, as interferências dos programas oficiais, por outro, a imitação “estilística” dos campeões de venda.

Há, portanto, uma “matriz de referência curricular” que dá base ao rol de conteúdos presentes nos livros didáticos. Conteúdos de vestibulares e do ENEM¹⁸ também promovem uma distribuição de espaço e promovem indiretamente um ranking de temas mais importantes nos livros do Ensino Médio. O PNLD (EM) exige uma série de características materiais e curriculares para que os livros sejam aprovados e conseqüentemente comprados e distribuídos. Todavia, algumas vezes surgem denúncias de plágio envolvendo obras didáticas. Se há plágio, há *autor* plagiado. José De Nicola e Marcelo Lellis, importantes membros da ABRALE (Associação brasileira de autores de livros escolares), pronunciaram seus argumentos a respeito de criação e plágio na obra didática em texto divulgado no site da própria instituição¹⁹:

¹⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - foi criado em 1998 e a com a criação do ProUni (Programa Universidade para todos) em 2003 passou a ter maior importância por promover a concessão de bolsas de estudo.

¹⁹ NICOLA & LELLIS. Criação e plágio na obra didática. ABRALE, São Paulo, s/d. Disponível em http://www.abrale.com.br/?page_id=733

Os conceitos de criação e plágio estão intimamente relacionados e preocupam muitos autores, incluindo os de livros didáticos. Ouvimos com frequência colegas se queixando de confrades que teriam lhe “copiado as ideias”. A uma colega que reclamou a seu editor do fato de certa seção de seu livro ter sido aproveitada por outro autor, retrucaram:

“– É normal! Todo mundo copia todo mundo!”.

Os autores deste artigo discordam das duas afirmações: 1. não é normal um autor copiar outro; 2. felizmente, a maioria ainda prima pela originalidade.

Reconhecem, porém, que o plágio existe e que ocorre com alguma regularidade, situação que motivou em grande parte este texto. Partilhamos da indignação que sente um autor ao ver furtados os elementos mais pessoais de seu trabalho e buscamos, pela análise desapassionada, contribuir para que tais ocorrências se reduzam. (NICOLA & LELLIS, s/d, p 1)

No caso das ciências humanas, História e Geografia, os autores apresentam o argumento do *status* diferenciado do conhecimento científico (não abrangido pela Lei de Direitos Autorais)

O autor que reclama “ter sido copiado”, justificando a afirmação por ter sido o primeiro a tratar, por exemplo, da *globalização* em seus livros, também não foi plagiado. O tema *globalização* pertence a uma realidade que toda obra das disciplinas de história ou geografia tem obrigação de abordar. Ainda que o colega tivesse inventado o conceito, este teria status científico, não recebendo a proteção da LDA. E mesmo que um segundo autor expusesse as mesmas ideias do primeiro sobre o tema, a reclamação de plágio só faria sentido se houvesse similaridade formal entre os textos de ambos, porque, reiteramos, “a proteção recairá sobre a forma literária ou artística, não abrangendo o seu conteúdo científico ou técnico”. (NICOLA & LELLIS, s/d, p 5-6).

Nicola e Lellis também estabeleceram uma série de pré-requisitos (ainda que provisórios) para caracterização de plágio da obra didática:

Folheando obras da área de língua portuguesa, encontramos o exemplo seguinte. Na primeira, o autor, pretendendo caracterizar a linguagem como forma de representação da realidade, dá o exemplo de uma imagem do pintor René Magritte. Trata-se da tela intitulada “*Isto não é um cachimbo*”, que retrata... um cachimbo. Ele explica que o título do quadro não poderia ser mais verdadeiro, dado que um retrato não é mesmo um cachimbo, apenas sua representação. Na segunda obra, publicada posteriormente, temos uma imagem do mesmo pintor, a tela intitulada “*Isto não é uma maçã*”, a qual evidentemente, em termos de ideia, é gêmea da primeira.

Nesta situação, consideramos que:

- (i) tratar da linguagem como representação é uma coincidência absolutamente natural em obras voltadas à língua portuguesa, que não pode constituir plágio;
- (ii) usar exemplos imagéticos pode ser considerado um recurso didático original do autor da primeira obra, mas seu uso por terceiros não configura plágio porque a LDA não protege métodos pedagógicos;
- (iii) valer-se do quadro gêmeo na exemplificação da mesma ideia, sem dúvida sugere plágio – e um plágio não muito disfarçado -, porque o segundo autor dispunha de inúmeras escolhas diferentes;
- (iv) se, porém, este for o único ponto comum entre as duas coleções, pode-se argumentar que houve coincidência, ainda que improvável, e dificilmente

prosperaria um processo de plágio; neste exemplo cabe, porém, uma observação resultante de análise posterior, que reforça a sugestão de plágio: na primeira obra, discute-se a linguagem como representação a partir do quadro de Magritte; na segunda, essa discussão não acontece, a não ser na legenda do quadro, mostrando que a ilustração foi lá colocada de maneira meramente decorativa.

As duas obras em questão haviam sido publicadas pela mesma editora. Por isso, foi sugerido por alguns colegas que a repetição do exemplo em obras diferentes teria se originado no departamento editorial, onde, no afã de colaborar com os autores, gera-se, algumas vezes, certa promiscuidade em termos de ideias. A hipótese condiz com o fato de o exemplo pertencer organicamente à primeira obra, mas não à segunda, como observamos acima. NICOLA & LELLIS, s/d, p 6)

É evidente o novo *status* da autoria dos livros didáticos. No entanto, a propositiva “*não há autor*” parece demasiado radical. Se, como reconhecem os próprios autores da ABRALE, “*há um forte trabalho coletivo nas editoras*”, ele não é suficiente para dissipar a autoria. Nicola e Lellis advogam a existência de “*elementos mais pessoais do trabalho de um autor*”. O próprio PNLD exige a identificação de um autor, quando se trata de obras coletivas deve constar o nome do editor responsável como traço de autoria.

Circe Bittencourt nos mostra que durante o século XIX muitos livros de história eram importados da França. Essa prática manteve-se por muitas décadas até que no entre guerras o livro nacional passou a ser bem mais barato que os importados. Essa mudança no circuito influi na autoria decisivamente, pois havia livros que eram meras traduções que continham “apêndices” de história do Brasil. Um livro produzido no Brasil, por brasileiros, certamente oferece espaço diferente e decisivo ao autor brasileiro, sobretudo em relação à História do Brasil.

Outra mudança datada do fim do XIX que altera radicalmente o *circuito* se refere ao consumo. Até meados do XIX o livro didático era confeccionado para ser usado exclusivamente pelo professor, a partir do fim do XIX ele passa a ser produzido para ser manuseado pelos alunos. Essa mudança substancial faz com que os editores passem a valorizar cada vez mais os autores com notável experiência pedagógica e invistam em recursos gráficos que se mostrem mais “eficientes” do ponto vista pedagógico.

As inovações tecnográficas passam a interferir cada vez mais na organização e disposição do texto. Isso significa que o autor não é o responsável pela organização final da disposição material que dá suporte a leitura.

Outra questão, mais de ordem metodológica, é da definição de autor de livro didático. Em suma, ele é uma noção referencial no sentido que Foucault descreveu e que Lellis e Nicola argumentaram: há um *estilo*. Esse estilo não é composto apenas pelas qualidades redacionais do autor, mas também pela maneira como ele articula informações científicas, exemplos práticos, recursos narrativos, recursos pedagógicos e outros dispositivos que formam *o estilo*. Porém, este autor não é um sujeito individual, ele não só não domina a disposição final do texto nas páginas, como o próprio texto passa por intervenções que variam num grau que vai da revisão técnica à quase coautoria. Paralelo a isso, há a questão da elaboração dos exercícios, da inserção das imagens e do suporte pedagógico dos “manuais dos professores”. Todas estas etapas formam o “estilo” pelo qual responde apenas o “autor”. A rigor, é uma autoria coletiva, mas a tradição intelectual ocidental privilegia a figura do escritor – o responsável pelo texto –, além disso, o livro didático está ligado a uma matéria, uma ciência de referência pela qual o “autor” é o especialista e não o diagramador, pedagogo, pesquisador de imagens e etc. Somam-se estes argumentos, a proteção jurídica que os *autores* recebem. Ela não deve ser subestimada, pois é o elemento jurídico (legal) que alavanca a noção de *autoria* na Europa ocidental de acordo com Foucault (2001).

O que é um LD?

Allain Choppin em seus trabalhos de amplitude internacional nos proporciona uma visão bastante abrangente sobre os livros escolares. Na França, sua terra natal, o termo mais utilizado é “*manuel scolaire*”, mas as diferenças entre países não são apenas problemas de idioma e tradução. Há de se prestar muita atenção, pois:

Como todo objeto de pesquisa, o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual: não pode então ter uma definição única. É, ao contrário, indispensável explicitar os critérios que presidem esta elaboração conceitual, porque uma das principais insuficiências – muitas vezes denunciadas – da pesquisa histórica sobre os manuais escolares, e especialmente da pesquisa comparada, reside sempre, como assinala ainda recentemente Annie Bruter, “no caráter de alguma forma *natural*, ahistórico, dos manuais escolares aos olhos de muitos historiadores”. (CHOPPIN, 2009, 74-75)

Como aponta Choppin, é difícil trabalhar com uma definição única e o problema se agrava quando se procura fazer uma análise mais ampla – temporalmente falando – ao mesmo tempo em que uma análise comparativa no âmbito internacional também deve ser conduzida com cuidado. Como já exposto, isto marca a importância de olhar o circuito no qual o livro está inserido e atentar para suas características materiais e institucionais. O foco na “Era PNLD” minimiza – dada a regularidade do programa – alguns destes problemas, no entanto o recorte proposto não esgota a necessidade de uma análise mais atenta, pois há etapas diferentes no circuito. Portanto, há de se estar atento às clivagens que perpassam essas fases institucionais.

Atentar-se para a materialidade do impresso e para seu circuito de comunicação é justamente restituir a historicidade do objeto para uma análise mais frutífera. Contudo, a análise não se esgota nestes dois pontos, como assinala Chris Stray: “*é um produto cultural complexo... [que] se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade*” (apud CHOPPIN, 2004).

O levantamento das quatro funções básicas (Referencial, Instrumental, Ideológica ou Cultural e Documental) dos livros escolares por Choppin demonstra a necessidade de também estar atento aos aspectos internos (textuais, imagéticos ou simbólicos) dos livros escolares.

Hoje, ainda, os termos aos quais recorrem as diversas línguas para designar o conceito de livro escolar são múltiplos, e sua acepção não é nem precisa, nem estável. Percorrendo a abundância bibliográfica científica consagrada no mundo do livro e da edição escolar, constata-se que são utilizadas conjuntamente hoje várias expressões que, na maioria das vezes, é difícil, até impossível, de determinar o que as diferenciam. Tudo parece ser uma questão de contexto, de uso, até de estilo. Os franceses utilizam assim indiferentemente, entre outros termos, *manuels scolaires*, *livres scolaires* ou *livres de classe*; os italianos recorrem especialmente à *libri scolastici*, *libri per la scuola* ou *libri di testo*; os espanhóis hesitam muitas vezes entre *libros escolares*, *libros de texto* ou *textos escolares*, apesar que os lusófonos optem por *livros didáticos*, *manuais escolares* ou *textos didáticos*. Nos países anglosaxões, *textbook*, *schoolbook* e por vezes *school textbook* parecem ser empregados indistintamente, o mesmo que *Schulbuch* e *Lehrbuch* nos países de língua germânica [...]. (CHOPPIN, 2009, p19-20)

Como demonstra Choppin por vezes, o nome é uma falsa evidência, é o caso do termo espanhol *cartilla* que inicialmente designava um folheto dobrado duas ou três vezes formando um caderno *in quarto* ou *in oitavo* destinado a apresentar as

primeiras letras para crianças em alfabetização. No Brasil temos o estranho formato “apostila” designado inicialmente como um “caderno pré-pronto” com textos e exercícios que alunos devem fazer integralmente no próprio material. Aclamado nas escolas particulares como baluarte da “qualidade de ensino”, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo preferiu omitir o termo sob a alcunha “caderno do aluno” na proposta *São Paulo Faz Escola* (2008) conquanto insista no caráter aberto e não prescritivo de seu novo material didático. Isto posto, optamos aqui por tomar a designação oficial “livro didático”, não só por este atributo, mas por ser conhecido nas escolas como tal e por outros aspectos que aqui listamos:

- Tem uma *intencionalidade didática* que se expressa numa série de dispositivos que vão desde adaptações do tamanho dos textos, vocabulário escolhido, exercícios à disposição gráfica de textos e imagens;
- É um gênero que difere de outros produtos similares (que de algum modo também poderiam ser considerados livros escolares), como as antologias, por exemplo, marcado por uma narrativa autoral (ou supostamente) permeada de citações e referências externas paralelas;
- Tem um formato físico peculiar padronizado por edital: peso, tipo de papel, dimensões;
- É marcado por um forte caráter institucional que rege sua produção, distribuição/acesso e consumo;
- Está ligado obrigatoriamente a uma disciplina escolar - ou componente curricular - (por exemplo, História, Química, etc.)

Estes elementos diferem-no, portanto, de outros manuais não só porque não existe a palavra “manual” no PNLD – salvo nos apêndices “Manual do Professor”, mas também porque no Brasil o termo “manual” remete a outra série de publicações que, *a priori*, têm a ver com a transmissão de um *savoir-faire*, enquanto os LD embora também *transmitam*, são marcados pela *intencionalidade* (atingida ou não) de produzir conhecimentos.

Matriz curricular

Como já exposto, a matriz curricular é um dos elementos que dá identidade ao livro didático ao mesmo tempo em que corrobora certa padronização dos mesmos. Há livros escolares que não pertencem a uma disciplina (componente curricular) específica, porém, todo livro didático pertence ao domínio de uma matéria (História, Matemática, Química, etc.). Justamente por pertencer ao domínio de alguma matéria, ou se preferir, ciência de referência, a matriz curricular produz um “padrão”, ainda que mínimo, e fixa um “cânone” da matéria.

O estudo coletivo *As Propostas Curriculares Oficiais* produzido em 1995 pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, coordenado por Elba Siqueira de Sá Barreto no âmbito geral e por Circe Bittencourt, Ilmar de Mattos e Sylvia Basseto em relação à disciplina de História, constatou que predomina (salvo poucas exceções) nas matrizes curriculares Brasil afora, seja nas redes estaduais, seja nas municipais (ousaríamos acrescentar ainda as redes particulares) o modelo de história universal quadripartite à francesa. Classicamente dividida em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. O resultado deste predomínio é expresso também nos livros didáticos atuais (PNLD EM 2012), poucos fogem dessa articulação do saber histórico. *Imposição do PNLD?* De modo algum, há uma série de dispositivos e agentes que perpetuam esse modo de *estudar/ensinar história*.

Em geral, a maioria dos professores foi ensinada nestes moldes seja nas escolas, seja nas universidades – que, majoritariamente, ainda mantém essa estrutura em sua grade curricular – e assim tendem a conceber este modelo arbitrário como *natural*. Os Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam uma reflexão crítica a este modelo, não tem exercido impacto neste quesito. Em geral tem se incorporado outras questões postas pelos PCN, mas de maneira fragmentária. Em suma, tem se mantido uma tradição.

Célia Cassiano (2007) expõe em sua tese doutoral, a celeuma criada em torno das primeiras avaliações de livros didáticos no PNLD a partir de 1995. Os livros que eram mais bem avaliados – “*recomendados*” - não eram escolhidos pelos professores, rompiam de algum modo com o fazer ordinário das escolas. A relação permaneceu conflituosa até que nas edições posteriores no PNLD os livros “*não recomendados*” já não podiam ser escolhidos.

Mudanças na *cultura escolar*²⁰ tendem a ocorrer muito lentamente e quando leis e programas institucionais tentam operar mudanças abruptas, a cultura escolar mostra seu peso através de seus *agentes* e tendem à organização de resistência e subversões mobilizando seus diversos dispositivos.

A instituição das avaliações dos livros didáticos irá acrescentar mais um destinatário a receber a mensagem impressa. Já não bastará agradar professor e aluno, terá de se passar pelo crivo da banca avaliadora, composta por professores universitários a serviço do Ministério da Educação.

Isso provocará uma reorganização nas fileiras das editoras que passarão a constituir equipes cada vez mais especializadas e recrutar novos autores. Esta reorganização também se expressará nas páginas dos livros didáticos: o acréscimo de *boxes*, imagens, mapas, adscrições e recortes nos textos, citações e referências bibliográficas para legitimação.

Em suma, a cultura escolar e, neste caso específico, talvez possamos falar em cultura do ensino do ensino de História, perpetua a permanência do modelo quadripartite (imiscuímo-nos de qualquer valoração), pois não podemos dizer que são os programas curriculares que determinam o padrão dos livros, e nem que os livros determinem os programas curriculares, a relação é de mão dupla, bem mais complexa e imersa na cultura escolar.

Os PCN surgem como uma tentativa de quebrar o monopólio do quadripartismo, mas suas proposições não fixam um novo cânone, ao contrário, as indicações dos PCN que são importantes para a elaboração dos livros integrantes do PNLD são mais de caráter de metodológico e é dessa forma que são incorporadas – dentro dos moldes do quadripartismo.

²⁰ Apoiamo-nos no conceito de cultura escolar, ou melhor, culturas escolares proposto por Antonio Viñao Frago (2000): *Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas — formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos — sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse em dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos — por ejemplo, las disciplinas escolares — que la configuran como tal cultura independiente.*(Viñao Frago, 2000, p. 2-3) (*apud* FARIA FILHO & AL, p148-9)

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996, inspirada na Comissão Internacional “Educação para o século XXI” aponta que a Educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural. Também propõe a estruturação da Educação em quatro pilares: “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*”²¹(PCN-EM, 1999, p27).

A mesma lei passou a considerar o Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica e por tanto, o EM deveria ser universalizado progressivamente. Todavia, propunha-se um novo EM contraposto ao antigo “Segundo Grau”, definido como:

Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará por se marginalizar (BRASIL, PCN EM, 1999, p 24)

Já o novo Ensino Médio seria baseado numa perspectiva que privilegiaria a construção da cidadania, a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, por meio da aprendizagem por competências²²:

De que competências estamos falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentária dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Essas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 1999, p 24)

Fruto desse novo projeto para a Educação nacional e desse novo Ensino Médio, em progressiva universalização desde então, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio pelas mãos do Ministério da Educação e da Secretaria de

²¹ Em outros documentos aparecem: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”; optamos pela citação *ipsis litteris* contida nos PCN 1999.

²² Apoiada em intelectuais como Phillipe Perrenoud, por exemplo.

Educação Média e Tecnológica que também contaram com a ajuda de professores universitários – na forma de consultoria especializada – e promoveram diálogos com professores das redes públicas de São Paulo e Rio de Janeiro durante a elaboração dos PCN EM.

Os PCN EM propõe uma reorganização do saber por áreas: *Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias*. A inclusão das *tecnologias* nas áreas curriculares é justificada por uma dupla perspectiva: de um lado o desenvolvimento acelerado das tecnologias no mundo contemporâneo implicando mudanças nos processos produtivos e nas comunicações e a necessidade de conhecê-las e dominá-las, por outro a necessidade de pensar o uso das novas tecnologias em favor do lado humano. Quanto às Ciências Humanas, incluindo a Filosofia, lhe são dadas uma missão importante: *Filosofia e História, assim, tornam-se instrumentais para a compreensão do significado social e cultural das linguagens, das ciências – naturais e humanas – e da tecnologia*. (BRASIL, 1999, p 286). Com relação à História, assim definem os PCN EM:

Os conhecimentos de história são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB -, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de auto-construção e auto-reconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo. (BRASIL, 1999, p290)

“*Ler nas entrelinhas*” parece ser a principal contribuição da história no nível médio (BRASIL, 1999, p301). A partir dessa noção geral, devem ser trabalhadas categorias como tempo histórico, cidadania e identidade.

Hoje em dia, a percepção do ‘outro’ e do ‘nós’ está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. (BRASIL, 1999, p 302)

Com relação às competências que a disciplina História deve desenvolver no EM, estão subdivididas em três grupos: Representação e Comunicação, Investigação

e Compreensão e Contextualização Sociocultural. A tabela abaixo mostra de forma mais detalhada.

Tabela 1.1²³

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História (PCN EM 1999)	
Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. • Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.
Investigação e Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas. • Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos • Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos. • Atuar sobre os processos de construção da memória social partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

²³ Extraída de BRASIL. Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Ministério da educação, Brasília, 1999.

<p>Contextualização Sociocultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. • Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e /ou de simultaneidade. • Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. • Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
---------------------------------------	--

Embora os PCN EM não sejam um cânone e nem mesmo apresentem um rol de conteúdos mínimos, apresentam as competências supralistadas como indispensáveis e constituintes de uma “base nacional comum” que deve estar presente em todas as propostas curriculares e, indiretamente, em todos os livros didáticos.

A partir de 2003, quando o Ensino Médio passa a fazer parte do PNLD, gradativamente através do PNLD-EM (2005-2007) os PCN EM irão desempenhar importante papel, pois os LD do PNLD e as novas propostas curriculares dos estados e municípios têm de observar suas recomendações. As competências dos PCN-EM crescerão em importância conforme o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) passa a ser prestigiado por oferecer facilidade de acesso a universidades públicas e à concessão de bolsas em universidades privadas a partir de 2005.

O quê lê ou o quê cita um autor de livro didático

Não é habitual que um autor de LD componha todo seu texto a partir de pesquisa com fontes primárias, portanto, estes autores têm de escrever seus textos baseando-se em referências bibliográficas e isso não é, *a priori*, nenhum demérito.

Ainda não podemos esquecer que entre a escrita do texto por parte do autor e a materialização em livro, o texto passará por uma série de adaptações: será fatiado em tópicos, acrescido de *boxes*, exercícios, imagens que por vezes alteram o significado da mensagem inicial sem que o “autor” tenha participação na alteração.

Isto posto, ainda é possível rastrear os referenciais bibliográficos dos autores, muitas vezes não lidos, mas citados, em outras lidos, mas não citados. O jogo de referências faz parte das estratégias de legitimação da *autoridade de autor* e tem a ver com os leitores múltiplos que tem um livro didático na “Era PNLD”: ele é produzido para o aluno, mas para chegar até as mãos deste, terá de passar por uma banca avaliadora oriunda das universidades e ser escolhido pelos professores nas escolas.

Com todas essas ressalvas iniciais, podemos então chegar à análise dessas referências que embasam os autores de livros didáticos. Obviamente que fizemos aqui a opção por nosso recorte temático, história do Islã.

O levantamento inicial²⁴ (BARCHI, 2012), observando um número total de quinze livros didáticos publicados entre 1985 e 1995, aponta a preponderância de algumas obras e autores, a saber: *A Expansão Muçulmana* de Robert Mantran (1977) e *Maomé e Carlos Magno* de Henri Pirene (2010), além da obra coletiva *História Universal* dirigida por Maurice Crouzet (1965).

Estas três obras podem ser consideradas paradigmáticas pela longevidade que alcançaram. A coleção *História Geral das Civilizações* apresenta uma visão relativamente avançada para sua época, ressaltando valores positivos da civilização islâmica:

A nova civilização resultante destas conquistas alinhar-se-ia entre as mais brilhantes e seria, de vários pontos de vista, a preceptora do Ocidente, depois de ter por sua vez recolhido, vivificando-a, grande parte do legado antigo. Por todos estes motivos, é indispensável que a História do mundo muçulmano ocupe na cultura do homem moderno um lugar considerável: é indispensável, também, que este homem supere uma concepção de civilização estritamente associada a povos e a espaços privilegiados: que ele saiba que, antes de São Tomé, nascido na Itália, houve um Avicena, nascido no Turquestão, e que as mesquitas de Damasco e Córdoba são anteriores a Notre-Dame de Paris; que esqueça o seu descaso pelos povos muçulmanos modernos, provocado por um esmaecimento, talvez transitório; que não encare também esta História através de uma miragem das Mil e Uma Noites,

²⁴ Mais de dez autorias foram observadas neste levantamento, notando que há livros creditados a um só autor e outros a dois ou três. Vale destacar que este levantamento observou livros de “Primeiro e Segundo Graus” (atuais Ensinos Fundamental e Médio).

como episódio exótico, já passado, objeto de uma vaga nostalgia, e sim como pedaço da História humana, diversa segundo os locais e as épocas, mas no seu total amplamente una e solidária. [...]

Precisamos lembrar, inicialmente, que logo após a sua conquista verificou-se a respectiva organização, dentro de um quadro unitário muito frouxo, mediante uma série de acordos particulares respeitando os usos locais, e cujo exemplo foi importante fator de submissão para as populações. Resta ainda que, enquanto as conquistas germânicas esfacelaram a Europa, a conquista árabe unificou o Oriente Próximo. [...]

A bem dizer, poucas conquistas, talvez, apresentaram, de maneira imediata, menos efeitos perturbadores sobre as populações conquistadas. Para os não-árabes, não havia o problema de perseguição religiosa: judeus e cristãos, tendo recebido de Deus um livro, Antigo e Novo Testamento, apresentavam um irrefutável título à tolerância. Praticamente, impôs-se procedimento semelhante frente aos Zoroastrianos, aos Maniqueus, aos Budistas, aos “Sabianos” de Harrã (entre Mesopotâmia e Síria), seita adoradora dos astros, e muitas outras de que voltaremos a falar. Era necessário apenas que todos esses não-muçulmanos admitissem a supremacia política do Islã, materializada, sobretudo no pagamento de impostos especiais, na interdição de qualquer proselitismo junto a muçulmanos e no caráter puramente árabe do exército. Sob estas reservas, que pouco afetavam a vida corrente, eram eles “protegidos” por uma espécie de contrato tácito (*dimmis*). De mais a mais, seria difícil para os árabes muçulmanos, tão minoritários, a práticas da intolerância; esta poderia mesmo anular suas conquistas. (CROUZET; PERROY ET al, 1974, p 93,97,99)

Como podemos observar nos trechos acima, a coleção *História Geral das Civilizações dirigida* por Maurice Crouzet e os volumes aos quais nos referimos (Idade Média) por Edouard Perroy em colaboração com Jeannine Auboyer, Claude Cahen, Georges Duby e Michel Molat apresenta muitos avanços com relação à interpretação que fazem do Islã e suas relações com a Europa. Isto fica evidente nos índices dos dois volumes sobre Idade Média em que podemos encontrar o Islã nos seguintes capítulos: *IV Os inícios do Islã* e *VI Surto e Crises no Oriente Próximo* no primeiro volume e *II Recuos e lutas do Islã e de Bizâncio (séculos XI-XIII)* no segundo volume.

Henri Pirenne, historiador belga ligado aos *Annales* escreveu antes da década de 1930, um livro que só seria publicado postumamente. *Maomé e Carlos Magno: O Impacto do Islã sobre a civilização europeia*²⁵ tornou-se um clássico – como já dissemos – muito citado pelos autores de livros didáticos. A tese fundamental deste trabalho de Pirenne é que as migrações bárbaras para o Império Romano não puseram fim a unidade mediterrânica estabelecida por Roma. Esta unidade só teria sido rompida

²⁵ Utilizamos aqui a edição de 2010 das editoras Contraponto e PUC-Rio.

com o “fechamento” do Mediterrâneo após a expansão islâmica. *“Eis aí o fato mais essencial da história europeia desde as guerras púnicas. Trata-se do fim da tradição antiga. É o começo da Idade Média, no mesmo momento em que a Europa estava em via de se bizantinizar”* (PIRENNE, 2010, p155).

Pirenne vê na era de domínio islâmico o início de uma bifurcação civilizacional que separa Europa, de um lado e, Islã, de outro:

A ruptura da tradição antiga teve como instrumento o avanço rápido e imprevisto do Islã. Sua consequência foi separar definitivamente Oriente e Ocidente, pondo fim à unidade mediterrânica. Territórios como a África e a Espanha, que continuavam a participar da comunidade ocidental gravitam doravante na órbita de Bagdá. Outra religião e outra cultura, em todos os domínios surgem aí. O Mediterrâneo ocidental, transformado em um lago muçulmano, deixa de ser o caminho das trocas e das ideias que ele não havia deixado de ser até então.

O Ocidente é obstruído e forçado a viver por conta própria, com um vaso fechado. Pela primeira vez o eixo da vida histórica é empurrado do Mediterrâneo para o norte. Como consequência disso o reino Merovíngio entra em decadência. Surge uma nova dinastia, originária das regiões germânicas do Norte, a carolíngia. (PIRENNE, 2010, p 269-270)

Robert Mantran é outro dos autores mais citados e sua especificidade reside no fato de ser realmente um especialista em história islâmica, mais precisamente história do Império Otomano. Em seu livro *“A Expansão Muçulmana (séculos VII-XI)”* faz um levantamento da bibliografia especializada sobre o tema, depois se dedica às questões fundamentais da história do Islã entre os séculos VII e XI e, por fim, debate *“Problemas, enfoques e perspectivas de pesquisas”*. O primeiro problema para Mantran é como apresentar o mundo muçulmano. Tarefa vasta e de múltiplas possibilidades que, de acordo com ele, numa obra de caráter geral com certeza dependerá do conhecimento acumulado pelos orientistas, porém, seria necessário dedicar-se aos dois maiores temas: a unidade e diversidade do mundo muçulmano.

Com relação ao tema de seu livro, a expansão muçulmana, Mantran difere contundentemente da quase totalidade das versões apresentadas nos LD, em que a noção de “jihad” é traduzida como “guerra santa” e a causa fundamental da expansão árabe nos séculos VII-X, assim expõe:

As conquistas empreendidas por Abu Bekr e, em seguida, por Omar, coroada de êxitos inesperados, sempre implicaram em problemas. Como é possível que tropas beduínas, em número reduzido, sem as tradições militares dos bizantinos e sassânidas, e pobremente equipadas, tenham conseguido derrotar

exércitos de renome, apoderar-se de cidades de prestígio, criar um novo império e propagar em todo o Oriente Próximo a religião pregada por Maomé?

Por muito tempo foram aventadas duas teses para explicar tal fenômeno: uma de fundo religioso realçava o entusiasmo da fé que deu aos árabes a vontade de levar o Islã para a terra dos infiéis e afirmar a superioridade da nova religião; a outra, materialista, considerava que foi por necessidade econômica que os árabes, ocasional e superficialmente unidos pelo Islã, se lançaram à conquista de territórios, a fim de garantir os meios de subsistência, encontrados na Arábia em escala gradativamente menor. Mesmo que estas duas hipóteses fossem válidas, nem uma nem outra, tampouco as duas juntas, representavam todos os motivos que induziram à conquista. Primeiro, porque a divulgação da fé não era tarefa de beduínos ainda mal assimilados à nova religião, mas dos companheiros de Maomé, que foram os primeiros a correr os riscos e triunfar sobre os infiéis; decerto o exemplo do êxito dos muçulmanos mantiveram sua influência sobre os não-muçulmanos e os que eram apenas convertido de nome. (MANTRAN, 1977, p 79)

Como veremos adiante, se Mantran é o especialista mais citado, paradoxalmente é o menos lido, ou compreendido.

Nos últimos anos aumentam as referências a livros nacionais, sobretudo das séries paradidáticas ou de apoio ao professor, como por exemplo, *Islã: um enigma de nossa época*, de José Arbex Junior (1996). Mas estes também não são baseados em fontes primárias. Outra constatação é a presença de autores de língua inglesa que se torna cada vez mais forte no século XXI, Albert Hourani, Bernard Lewis, Edward Said e Karen Armstrong, para ficar com os mais citados²⁶. Contudo, novas referências bibliográficas não irão obrigatoriamente produzir novas narrativas da história do Islã nos LD, em muitos casos a tradição cristaliza a história do Islã sob um determinado prisma. Por isso é imprescindível a análise dos textos e dos suportes que lhe garantem vida, ao circuito que lhe serve de *habitat* e as redes de pessoas e instituições envolvidas.

No livro de 1997 de Cláudio Vicentino, as duas referências fundamentais sobre a história árabe e/ou islâmica são “*O Oriente Médio*” de Isaac Ackerlud (1991) e “*Uma história dos povos árabes*” de Albert Hourani (2007). Também figuram obras de caráter geral como “*História Universal*” de Maurice Crouzet. Na versão de 2002, permanece o mesmo referencial acrescido de “*O Oriente Médio e o Mundo Árabe*” de Maria Yeda Linhares (1989) e “*O choque de civilizações*” de Samuel Huntington (1997). Também podemos levar em conta livros como “*O imperialismo*” de Hector Bruit (citado nas duas versões) ou, por exemplo, “*Era dos extremos*” de Hobsbawm

²⁶ Baseando-nos numa observação mais ampla de todas as coleções de História inscritas no PNLD(EM)2012, transcendendo, portanto, o rol de livros analisados nesta dissertação.

(1995). Vale lembrar que, conforme pode ser observado nas datas, há uma preocupação constante em estar atualizado historiograficamente, ao menos quanto à lista de referência bibliográficas.

A coleção de 2011 apresenta ao fim do livro uma lista de sugestões de leitura para alunos (articulando os capítulos e temas) e uma bibliografia básica específica para cada volume (embora alguns livros apareçam nas referências bibliográficas dos três volumes). No volume I, por exemplo, sugere-se aos alunos três livros que tratam do Islã: “*Uma história dos povos árabes*” de Albert Hourani (Companhia das Letras, São Paulo, 1994), o “*Livro das mil e uma noites*” traduzido por Mamede Mustafá Jarouche (Globo, Rio de Janeiro, 2007) e “*A Espanha muçulmana*” de Yasbek Mustafá (Ática, São Paulo, 1987). Já na bibliografia básica vale destacar que há a presença de livros relacionados ao Ensino de História como, por exemplo, “*O saber histórico na sala de aula*” organizado por Circe Bittencourt (Contexto, São Paulo, 1997), livros dedicados ao “pensar a história e historiografia” como “*Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores*” (Ática, São Paulo, 1995) e “*O roubo da história*” de Jack Good (Contexto, São Paulo, 2008) e outras de caráter mais geral, sendo a coleção organizada por Maurice Crouzet o destaque pelo fato de ser citada por muitos autores de livros didáticos ao longo das últimas décadas e devendo-se levar em conta o fato de sua primeira edição brasileira ter sido publicada pela DIFEL em 1958 (embora a edição citada seja a da Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, de 1996). Outras obras de caráter geral citadas são “*Civilização Ocidental: uma história concisa*” organizada por Marvin Perry (Martins Fontes, São Paulo, 1985) e “*Uma breve história do homem*” de Michael Cook (Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2005). O livro já citado de Hourani aparece nas referências bibliográficas dos três volumes. No volume II temos o livro de Isaac Ackerlud “*O Oriente Médio*” (Unicamp, Campinas, 1985) e no terceiro volume temos a presença de “*O Oriente Médio e o mundo árabe*” de Maria Yeda Linhares (Brasiliense, São Paulo, 1982), “*O choque de civilizações e a reconquista da Orem Mundial*” de Samuel Huntington (Objetiva, Rio de Janeiro, 1997) e “*Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*” de Eric Hobsbawm (Companhia das Letras, São Paulo, 2008).

Quanto aos livros de Gilberto Cotrim, as edições de 1994 e 2004 não apresentam uma lista de referências bibliográficas, contudo a versão de 1994 traz em

notas de rodapé as referências ao livro “*Antigo Islã*” de Desmond Stewart (José Olympio, Rio de Janeiro, 1973) e “*A expansão muçulmana (séculos VII a XI)*” de Robert Mantran (Pioneira, São Paulo, 1977), enquanto o livro de 2004 não traz nenhum tipo de referência externa.

Já a coleção de 2010 traz em notas de rodapé a tradução do Alcorão feita por Mansur Chalita²⁷, o livro de Neuza Neif Nabhan “*Islamismo – De Maomé a nossos dias*” (Ática, São Paulo, 1996) e o artigo de Safa Jubran “*Fontes do Islamismo*” (Revista da Folha, São Paulo, 23/11/2001). No fim do primeiro volume a bibliografia apresenta “*Gramática das Civilizações*” de Fernand Braudel (Martins Fontes, São Paulo, 2004) e os já citados Robert Mantran e Neuza Nabhan. O volume II cita novamente Braudel e “*O Imperialismo*” de Héctor Bruit (Atual, São Paulo, 1986) e o terceiro volume traz novamente Braudel, o já citado livro de Hobsbawm e o livro de Marc Ferro “*A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*” (Ibrasa, São Paulo, 1983).

É, portanto, notório que o rol de referências sobre o Islã foi – em termos gerais – reformulado e ampliado consideravelmente após o advento PNLD (EM). No entanto, essas mudanças de referências bibliográficas não indicam mudança de perspectiva historiográfica e inserem-se num contexto de legitimação “acadêmica” dos livros didáticos. Elas têm a função de sinalizar que os autores e editores estão “constantemente” revisando e melhorando seus livros e, como observaremos adiante, algumas mudanças textuais são pouco relevantes ou ainda que avancem em algum ponto não alteram a abordagem histórica e historiográfica do Islã numa perspectiva mais ampla.

Passamos agora – no próximo capítulo - à análise interna, ao conteúdo textual e imagético apresentado pelos LD.

²⁷ Divulgada pela Associação Internacional Cultural Gibran (Rio de Janeiro, s/d).

Capítulo II

O Islã nos livros didáticos: construindo e desconstruindo representações e interpretações

Descreveremos as linhas mestras das representações do Islã nos livros de Vicentino e Cotrim seguindo a ordem de publicação e fazendo remissões quando pertinentes. Os dois primeiros tópicos apresentam as características gerais das edições e os tópicos posteriores estão dispostos de acordo com os temas mais importantes observados em nossa pesquisa, a saber: Maomé; Os pilares do Islã; Jihad; Apogeu e declínio da civilização islâmica; O Islã na era moderna e contemporânea. Outros temas perpassam os tópicos supracitados e a articulação proposta é de nossa inteira responsabilidade, pois nem sempre os livros didáticos apresentaram o Islã nos moldes dos tópicos elencados. Contudo, esta organização segue a lógica do argumento desta pesquisa.

Os livros de Cláudio Vicentino

O livro de 1997 caracteriza-se por ser exclusivamente de “História Geral” (sem conteúdos de história do Brasil), fator que revela a destinação do livro: alunos de escolas particulares que irão (iriam) prestar os exames vestibulares. Evidentemente, a Scipione também conta – à época - em seu catálogo um livro exclusivo de história do Brasil. Isso reserva certo grau de liberdade ao *professor e equipe escolar* que podem distribuir de acordo com sua preferência a proporção de “História Geral” e “do Brasil” que desejarem em cada série do Ensino Médio.

O livro é dividido em seis unidades, o Islã aparece nas unidades III (capítulo “*A alta idade Média*” – tópico “*a expansão árabe*” p. 118-122), V (capítulo “*O imperialismo no século XIX*”) e VI (tópicos “*A questão marroquina*”, “*a questão balcânica*” e “*descolonização*” p. 436). Esta inserção do Islã na história geral é muito comum nos livros didáticos como veremos adiante.

A divisão dos capítulos merece alguma reflexão. Segue-se uma linha basicamente cronológica, mas o Islã vem à pauta depois do capítulo “Império

Bizantino” (que, cronologicamente, estende-se até 1453, ano em que os turco-otomanos tomam Constantinopla).

No livro de 2002, são fundidos os conteúdos de “História Geral” e história do Brasil o que faz com que o autor “enxugue” o número de páginas dado ao tema de seis para duas. As proporções de cobertura dada ao Islã são:

6/495 (1997)

2/688 (2002)

A entrada dos livros para Ensino Médio no PNLD (PNLD-EM) em 2003²⁸ não induz mudanças drásticas nas primeiras edições do programa. É só no PNLD-EM 2012 que, obrigatoriamente, os livros para E.M não poderão mais ser do tipo “volume único” como o exemplar acima citado e terão de ser elaborados no padrão “coleção” com três volumes seriados.

A coleção *História – Geral e do Brasil* de Vicentino e Dorigo de 2011 (PNLD 2012) traz a seguinte proporção dedicada ao Islã:

2/248²⁹ (Volume I) /888(total da coleção)

Portanto, na coleção onde há maior possibilidade de cobertura ao tema (em número de páginas), ocorre exatamente o inverso. Merece atenção o fato de isto contrariar nossa hipótese inicial de maior abrangência ao Islã após 11 de setembro de 2001.

O *Volume I* da coleção está dividido em três unidades, sendo a terceira delas intitulada “Europa, a periferia do mundo”, apresentando os capítulos “6 – *O Império Bizantino, o Islã e o panorama mundial*” (p165), “7-*O surgimento da Europa*” (p187), “8-*Economia, sociedade e cultura medieval*” (p205) e “9- *O mundo às vésperas do século XVI*” (p224).

²⁸ Gradativamente a partir de 2003.

²⁹ O conteúdo sobre os “árabes e o islamismo” está disposto em 3 páginas, porém em 2 delas ocupa pequena proporção da página (todo o conteúdo caberia em 2 páginas)

O capítulo em questão, *Seis*, dá maior cobertura ao Império Bizantino (5 páginas) e mesma cobertura (2 páginas) para os Reinos de Axum, China, Islã e quatro páginas à vida na América a esta época; todos os outros capítulos da Unidade III tratam da Europa. A ideia de “Europa como periferia do mundo” perante as civilizações chinesa e islâmica durante a Idade Média é quase consensual entre historiadores do período. Contudo, é de se estranhar o fato de o autor propor esse fio condutor e negligenciar o Islã que ao lado da China - era uma das grandes civilizações da época, sobretudo porque os intercâmbios entre o mundo islâmico e cristão foram muito maiores e, inclusive, determinantes para a constituição da ideia de Europa e cristandade.

Os livros de Gilberto Cotrim

Entre seus quarenta capítulos, o livro *“História e Consciência de Mundo – 2º grau”* (1994) de Gilberto Cotrim dedica um desses capítulos ao Islã no fim da sessão “Antiguidade”. São dez páginas dedicadas ao tema, expressando a proporção 10/445. Os capítulos de história contemporânea não dão atenção ao Islã embora haja capítulos dedicados ao imperialismo e a descolonização.

O livro *“História para o Ensino Médio - Brasil e Geral”* (Volume único, 3ª edição 2004 [1ª edição 2002]) é dividido em cinco partes: *“Introdução e Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.”* Na Idade Média temos o capítulo 12 *“Islão”* e o Islã só voltará à pauta nos tópicos de Idade Contemporânea: capítulo 40 *“Expansão Imperialista”*; capítulo 53 *“Descolonização e Conflitos Regionais”* e capítulo 54 *“Terceiro Mundo”*.

Considerando que apenas o “capítulo 12” é realmente dedicado ao Islã, ou mais precisamente, a uma história do Islã e que os outros capítulos apenas citam de passagem as palavras “Islã” e “muçulmanos”, ou tratam de países muçulmanos ou de maioria muçulmanas, temos a seguinte proporção de cobertura do tema:

6/528 (páginas 88-93, capítulo 12)

A coleção de 2010, integrante do PNLD-EM 2012-2014, está dividida em três volumes, o primeiro deles tem 320 páginas, o segundo, 304, e o último, 256. O volume I é dividido em sete unidades que vão da Pré-história à Idade Moderna (séculos

XV e XVI). A primeira delas é “Refletindo sobre História” e a partir da segunda unidade, retoma-se a sequência cronológica: Pré-História; As primeiras civilizações; Antiguidade Clássica; Bizâncio, Islã e Mundo Africano; Idade Média Ocidental e Idade Moderna.

O capítulo 11 “Mundo Islâmico” contém catorze páginas, estabelecendo uma proporção de cobertura de:

14/320/880 (total da soma dos três volumes da coleção)

Nos outros volumes o Islã ganha pauta nos moldes do livro de 2002. No capítulo 17 do volume II “*Expansão do Imperialismo*” são citados alguns países muçulmanos que foram submetidos, mas o adjetivo muçulmano não é enfatizado. No volume III, que é dividido em quatro unidades, há os capítulos: “10- *Independências Afroasiáticas e conflitos árabe-israelenses*” e “12- *Desigualdades e Globalização*”.

O capítulo “*Mundo Islâmico*” (volume I) inicia-se com uma imagem (gravura feita por Bechellier no século XIX) da Mesquita *Mesadijd-l-Shah* em Isfaham (Irã). Há uma breve introdução que trata “Islã” e “islamismo” como sinônimos e após listar uma série de palavras portuguesas de origem árabe, o autor deixa a pergunta: “*Como passaram a fazer parte da Língua Portuguesa?*” Após a introdução o autor descreve as características geográficas da Arábia.

O projeto gráfico é bastante inovador, além da imagem já citada, a segunda página traz um mapa da Arábia Pré-islâmica, a página 153 uma pintura em cerâmica da Caaba, ilustração de uma página do Alcorão, uma pintura da Batalha de Karbala de Abbas Al-Musavi, um mapa da expansão árabe (632-850), foto da mesquita de Omar Ibn Al-Katab em Foz do Iguaçu, foto do pátio dos Leões em Alhambra (Andaluzia/Espanha) e novamente a ilustração “Astrônomos no observatório” (século XVI).

O autor revê pontos críticos de outras edições, adota outra perspectiva ao tratar da *hégira*, desta vez, a tradução é alterada de “fuga” (1994 e 2002) para “emigração” (2010). Também apresenta o cuidado de explicar que “Alá” é a tradução árabe para “Deus”. Nesta edição, o autor apresenta um novo rol de referências sobre o tema. A página 154 traz um *box* de Mansur Chalita intitulado “Corão ou Alcorão” e na

página 155 um *box* de Safa Jubran “Fontes do Islamismo” – o que explica a insistência de Cotrim em tratar como sinônimos “Islã” e “Islamismo”³⁰, Jubran também o faz.

Cotrim mantém “as guerras santas contra os “infieis”, ou seja, a luta para difundir e preservar o islamismo” como uma das razões para a expansão árabe e a página 160 traz um excerto de Betty Millan entrevistando Juliete Minus sobre a condição das mulheres sob o Islã atual. Ao fim do capítulo, há quatro páginas de exercícios que os alunos devem cumprir, três delas são oriundas de vestibulares das principais universidades do país.

Maomé

No Ocidente por muitos e muitos séculos o Islã foi – e ainda é para parte da população – a religião do profeta Maomé. Isto é ao mesmo tempo exato e inexato. É evidente que o Islã surge com a revelação feita ao/pelo profeta, mas o tipo de ênfase posta na pessoa de Maomé conduzida no Ocidente é um desvio.

Muitos foram os eruditos ocidentais que “enxergaram” Maomé como um messias impostor e chamaram o Islã de religião maometana. Como aponta Karen Armstrong (2002), se fosse necessário estabelecer uma correlação entre Islã e cristianismo, é o Corão que desempenha o papel similar ao de Jesus e, de forma alguma, Maomé. “[...] como Cristo é a base do credo cristão, supunha-se - de forma totalmente incorreta – que Maomé fosse para o islã o que Cristo era para o Cristianismo. Daí o nome polêmico “maometismo” dado ao islã, e o epíteto automático de “impostor” aplicado a Maomé.” (SAID, 2007, p 99). O profeta proibiu sua representação imagética

³⁰ Ao longo dos séculos utilizou-se “islamismo” como sinônimo de “Islã”, amparando-se numa perspectiva que põe lado a lado as três religiões monoteístas, desse modo, ao lado de cristianismo e judaísmo, utilizou-se correntemente o termo “islamismo”. Contudo, no século XX, intelectuais árabes ou mesmo especialistas ocidentais têm enfatizado que “islamismo” refere-se a uma vertente política baseada na religião. Há quem contraargumente que o islã pressupõe uma justiça social que torna necessária a ação política calcada na religião e assim poderia-se usar indistamente “islã” como sinônimo de “islamismo”. Porém, enfatizamos que há importantes intelectuais que trabalham com a distinção e até mesmo religiosos islâmicos que consideram errôneo “islamismo”. Ver Hamit Bozarslam (2004) “*L’islam de uns et l’islamism de autres*”.

a fim de evitar a tão combatida idolatria e deixou clara em palavras e gestos sua humanidade. É um profeta, o último – segundo a tradição islâmica.

Historicamente, Maomé assume dois papéis aos olhos ocidentais: o de inimigo cristão e o de impostor. Como aponta Said, esta tradição remonta a Dante Alighieri:

“Maometto” – Maomé – aparece no canto 29 do *Inferno*. Está localizado no oitavo dos nove círculos do inferno, na nona das dez Malebolge, um círculo de valas sombrias que circundam a cidadela de Satã no Inferno. Assim, antes de chegar a Maomé, Dante passa por círculos que contêm pessoas cujos pecados são de uma ordem menor: os lascivos, os avarentos, os glutões, os hereges, os coléricos, os suicidas, os blasfemos. Depois de Maomé existem apenas os falsificadores e os traidores (que incluem Judas, Brutus e Cassius) antes de se chegar ao próprio fundo do inferno, que é onde se deve encontrar o próprio Satã. Maomé pertence assim a uma hierarquia rígida de males, na categoria do que Dante chama *seminator di scandalo e di scisma*. (SAID, 2007, p 109)

Nos livros didáticos o nome de Maomé é citado em média dez vezes mais que outros personagens importantes para os primórdios do Islã e para a expansão do império. Grosso modo, Maomé é o unificador da Arábia, chefe político e religioso e hábil negociante. A primeira era do Islã é toda associada à figura de Maomé e neste período há muitas controversias como as revelações, a *hégira*, a conquista de Meca e o lançamento das bases de um estado islâmico.

Maomé (570-632) pertencia à tribo dos coraixitas, que tinha como missão zelar pela Caaba de Meca.

O avô de Maomé, além de possuir cargo religioso importante, era um comerciante bem-sucedido. Entretanto, Maomé sofreu dificuldades econômicas em sua infância e adolescência: aos sete anos, tendo perdido os pais, passou a ser criado por um tio e, muito cedo, teve que começar a trabalhar como pastor de carneiros. Menciona-se que Maomé, em sua juventude, teria feito viagens à Síria e, talvez aí, tenha estabelecido seus primeiros contatos com o cristianismo e com o judaísmo.

Aos 25 anos de idade Maomé casou-se com Khadija, uma rica viúva que o incumbiu de dirigir seus negócios comerciais. Com esse casamento Maomé deixou a vida de pobreza, subindo na escala social. Mas, apesar da riqueza, Maomé sentia-se interiormente insatisfeito e, por isso, dedicava-se à **meditação**. Aos 40 anos, passou a ter uma série de visões que o convenceram de que ele era o **profeta** escolhido por Deus (Alá) para anunciar aos homens uma nova doutrina religiosa.

Iniciando suas pregações religiosas, Maomé entrou em conflito com os sacerdotes de Meca, que eram politeístas e estavam interessados em manter a cidade de Meca como centro religioso e comercial dos árabes. Devido a esse

conflito, Maomé foi obrigado a deixar a cidade, em 622, e a fugir para Yathrib, posteriormente denominada **Medina**, a cidade do profeta. Essa data denomina-se **Hégira** e marca o início do calendário muçulmano.

Aos poucos Maomé estruturou sua religião e organizou um exército de seguidores, que, em 630, conquistou Meca. A Caaba foi transformada num centro de orações, e Maomé proibiu todos os cultos idólatras que antes existiam. (COTRIM, 1994, p 124³¹)

No livro de 2002, a ênfase de Cotrim recai mais na vida pública de Maomé:

Maomé (570-632) foi o fundador do islamismo, religião monoteísta, também chamada de religião muçulmana ou maometana.

Em suas pregações religiosas, Maomé dizia que todos os ídolos da Caaba deviam ser destruídos, pois havia um único deus criador do universo. Isso provocou a reação dos sacerdotes de Meca, que eram politeístas e tinham interesse em manter a cidade como centro religioso e comercial dos árabes.

Devido a suas pregações, Maomé foi obrigado a fugir de Meca para Yathrib (posteriormente denominada Medina, “a cidade do profeta”), em 622. Esse episódio, conhecido como hégira, marca o início do calendário muçulmano.

Aos poucos, Maomé conseguiu difundir sua religião em Medina e organizar um exército de seguidores que, em 630, conquistou Meca e destruiu os ídolos da Caaba. A Caaba foi transformada num centro de orações, e a crença politeísta foi proibida.

A partir daí, Maomé expandiu o islamismo por toda a Arábia, unificando as diversas tribos em torno da religião. Assim, através da identidade religiosa, criou para os árabes uma nova organização política e social. (COTRIM, 2002, p 88-89)

A versão de 2010 traz detalhes mais precisos:

Segundo a tradição islâmica, aos 40 anos de idade Maomé ou Muhammad (“O mais louvado”) teria sido escolhido por Deus para ser o último profeta enviado à humanidade.

Quando iniciou suas pregações, Maomé dizia que os ídolos do templo deviam ser destruídos, pois havia um só deus criador do Universo, Alá. Isso provocou a reação dos sacerdotes de Meca, já que, além de atacar a religião que eles representavam, o profeta poderia prejudicar o comércio gerado pelos rituais politeístas na cidade. Obrigado a deixar Meca em 622, Maomé refugiou-se em Yatrib (posteriormente denominada Medina, ou “a cidade do profeta”). Esse episódio é chamado de Hégira (palavra de origem árabe que significa “emigração”) e marca o início do calendário muçulmano.

³¹ Grifos constantes no original.

Maomé e seus seguidores difundiram a nova religião em Medina e organizaram um exército de fiéis. Em 630, conquistaram Meca e destruíram os ídolos da Caaba, exceto a Pedra Negra, considerada símbolo de união. A partir daí, o islamismo expandiu-se pela Arábia, e os diversos povos foram unificando em torno da nova religião.

Assim, por meio da identidade religiosa, criou-se uma nova organização política e social entre eles e formou-se o Estado islâmico, de governo teocrático. Após a morte de Maomé, em 632, o Estado muçulmano passou a ser governado pelos **califas**, que concentravam poder religioso, político e militar. (COTRIM, 2010, 153)

Para os muçulmanos, Maomé é uma figura de caráter exemplar. Em torno de seus gestos, atitudes e discursos criou-se certo patrimônio moral. Embora haja divergências entre as tradições islâmicas, um ponto é consensual: Maomé é o “homem perfeito” e não só a mensagem revelada, como também sua *persona* é alvo de codificação e exegese religiosa (PINTO, 2010). Maomé é o “homem perfeito”, não é uma divindade, por isso, dentro de sua “perfeição humana”, cabem gestos e atitudes extremamente humanas como participar de guerras, amar as mulheres e outros gestos tipicamente humanos que alguns encaram como “corrupção moral” perante a figura de Cristo, por exemplo.

Vicentino apresenta uma versão semelhante à de Cotrim, mas utiliza algumas palavras de forma polêmica. Após dar o contexto da Arábia pré-islâmica, assim expõe:

Membro da tribo coraixita, mas oriundo de família pobre, a hashemita, Maomé nasceu em Meca, em 570, e desde a infância participou de caravanas comerciais pelo deserto, tomando contato com as várias crenças religiosas da região, especialmente as monoteístas do judaísmo e do cristianismo.

Em 610, após longos anos de meditação, Maomé, dizendo-se profeta, iniciou um trabalho de pregação religiosa, revelando ao mundo árabe o **islamismo**, religião que condenava o politeísmo e apresentava um sincretismo dos dogmas cristãos e judaicos, considerando Alá o único Deus.

Condenando a idolatria da Caaba, motivo da peregrinação anual dos árabes à Meca e fonte de grandes lucros, o islamismo colocava em risco o domínio dos coraixitas. Por isso, Maomé foi perseguido, sendo obrigado, em 622, a fugir para Iatreb. Essa fuga, chamada de **hégira**, marca o início do calendário árabe.

Em Iatreb, Maomé conquistou grande popularidade, tornando-se em pouco tempo governador da cidade. Em sua homenagem, o próprio nome desse centro comercial foi alterado para Medina, que significa “cidade do profeta”. Posteriormente, contando com o apoio dos comerciantes de Medina e utilizando os beduínos como combatentes, Maomé converteu-se em chefe guerreiro.

Depois de vários confrontos, Maomé conseguiu conquistar Meca em 630, estabelecendo, assim, a unificação política e religiosa da Arábia. Preservou a Caaba e um dos seus principais ídolos – a pedra negra. Segundo a tradição árabe, esta pedra fora oferecida por Deus ao filho de Abraão, e era branca, escurecida pelos pecados e beijos dos milhões de peregrinos. (VICENTINO, 1997, p119)

Essa versão traz dois problemas graves, pois “*dizendo-se profeta*” e “*sincretismo dos dogmas cristão e judaico*” fazem ressoar a figura de Maomé como “impostor” porque é aquele “que se diz profeta” – portanto, não é profeta – e, além disso, mixou aspectos da tradição judaica e cristã, nada de novo lhe foi revelado, é por isso um oportunista que se apossou de ideias de outrem e as trouxe à Arábia como se fossem suas.

Novamente temos de lembrar e questionar a singularidade do Islã como única religião sistematicamente estudada nos livros didáticos. Não temos a possibilidades de traçar paralelos com o cristianismo, nem com o judaísmo ou budismo para observar se a abordagem destas religiões traz algo do tipo “Jesus, dizendo-se filho de Deus”, ou mesmo o fato ignorado de Jesus ser judeu.

O livro de Vicentino & Dorigo de 2002 apresenta uma versão resumida:

Nascido em 570 e membro da tribo coraixita, apesar de oriundo de família humilde, Maomé passou a pregar uma nova fé, após anos de meditação. Reunindo elementos judaicos e cristãos no Corão, livro sagrado escrito após a morte do profeta, o islamismo pregava a existência de um deus único, Alá.

Maomé condenava a peregrinação das tribos até Meca para idolatrar os vários deuses (politeísmo) representados na Caaba. Sentindo-se ameaçados, os coraixitas repudiaram a nova religião e expulsaram Maomé e seus seguidores para a cidade vizinha de Iatreb (que teria seu nome mudado para Medina, “a cidade do profeta”). Essa fuga caracterizou a Hégira, em 622, que deu início ao calendário muçulmano.

Bem recebido em Iatreb, o profeta conseguiu o apoio de comerciantes locais e a ajuda dos beduínos como soldados para conquistar Meca, em pouco tempo, todos os povos árabes da península converteram-se ao islamismo, que os unificou. (VICENTINO, 2002, p 109)

O sentido explicitado é de que Maomé apenas mixou elementos cristãos e judaicos numa nova religião. Nenhuma especificidade é conferida ao Islã e não se enfatiza que as três religiões abraâmicas prestam culto ao mesmo deus. Trechos como “*islamismo pregava a existência de um deus único, Alá*” parecem informar que o Islã

adora um deus diferente do cristão. O livro de 2011 de Vicentino e Dorigo é bastante breve ao tratar do Islã, o texto não tem grandes diferenças em relação a versão anterior:

Nascido em 570 e oriundo de uma família humilde da tribo coraixita, Maomé passou a difundir uma nova fé. Seus ensinamentos continhas influências judaicas e cristãs e pregavam a existência de um deus único, Alá. Depois da morte de Maomé, os fundamentos de sua crença – denominada islamismo – foram reunidos em um livro sagrado, o Corão.

Maomé condenava a peregrinação das tribos até Meca para idolatrar os vários deuses (politeísmo) representados na Caaba. Sentindo-se ameaçados, os coraixitas repudiaram a nova religião e expulsaram Maomé e seus seguidores, os quais se instalaram na cidade vizinha de Iatreb (que teve seu nome mudado para Medina, que significa “a cidade do profeta”). Essa fuga caracterizou, em 622, a Hégira, evento que foi tomado como marco do início do calendário muçulmano. (VICENTINO & DORIGO, 2011, p180).

De volta ao problema da “influência” do cristianismo judaísmo para o Islã, observemos esta questão de vestibular que aparece nos livros de 1997, 2002 e 2011 de Vicentino e Dorigo:

9- (UFJF) O islamismo, religião fundada por Maomé e de grande importância na Unidade árabe, tem como fundamento:

a- o monoteísmo, influência do cristianismo e do judaísmo, observado por Maomé entre povos que seguiam essas religiões.

b- o culto dos santos e profetas através de imagens e ídolos.

c- o politeísmo, isto é, a crença em muitos deuses, dos quais o principal é Alá.

d- o princípio da aceitação dos desígnios de Alá em vida e a negação de uma vida pós morte.

e- a concepção do islamismo vinculado exclusivamente ao árabes, não podendo ser professado pelos povos inferiores.

Novamente a revelação corânica recebida por Maomé é totalmente desconsiderada. A resposta correta – *alternativa ‘a’* – enfatiza a observação do monoteísmo por parte de Maomé e a conseqüente “importação” deste tipo de crença. O Islã respeita os credos judaico e cristão, chamam estes de “*povos do livro*”. As gerações de profetas judaicos e cristão são também consideradas numa linhagem que culmina em

Maomé, mas do ponto de vista da revelação, ou seja, da religião *per se*, o Islã independe das religiões monoteístas anteriores, pois a revelação corânica é “completa”.

Os pilares do Islã

Neste ponto, o Islã tem uma particularidade que nenhuma outra religião tem: espaço para divulgar suas principais ideias religiosas nos livros didáticos. Não temos os “Dez Mandamentos” sistematizados nos livros didáticos, nem mesmo a maiores esclarecimentos sobre o Budismo, por exemplo. O Islã é a única religião sistematicamente estudada nos livros didáticos. Após a morte de Maomé, consolida-se uma práxis religiosa e nela que se concentram os livros didáticos. A religião islâmica não é altamente institucionalizada com a católica, por exemplo, ela permite certo grau de liberdade e historicamente constituíram-se tradições ligeiramente diferentes, contudo, como aponta Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto, há um “denominador comum” seguido por todas as correntes que definem o pertencimento ao Islã:

Essas referências são a figura do profeta Muhammad, também conhecido como Maomé; o texto sagrado do Alcorão; as injunções doutrinárias e rituais conhecidas com os “5 pilares” do islã; as coleções de tradições sobre a vida do profeta conhecidas como *Hadith*; e a lei islâmica ou *sharia*. (PINTO, 2010, p 37)

Nos livros didáticos a ênfase recai nos “*cinco pilares do Islã*” e no *jihād* (que será tratado no tópico seguinte). É válido lembrar que a *sharia* (lei islâmica), historicamente, tem um grau de variabilidade grande e que nem todo país muçulmano a adota nos mesmos moldes, existem tradições interpretativas distintas e já consolidadas. As realidades jurídicas de Turquia e Irã, por exemplo, são muito diferentes. O modo de se incorporar o Islã à vida cotidiana também tem um grau de variabilidade grande. É o que demonstra Clifford Geertz (2004) em *Observando o Islã*, ao analisar “duas sociedades islamizadas”, Marrocos e Indonésia³². Como já dissemos, a vida religiosa

³² Especialistas como Geertz, Pinto, Demant e Said são acordes em relação à pluralidade que a práxis religiosa islâmica apresenta em países como Indonésia, Turquia, Marrocos, Gabão, Índia e outros. As diferenças entre os arranjos culturais oriundos da fusão do islã com os diferentes elementos locais compreendidos pelo mundo muçulmano é evidente e não se restringe a práxis religiosa, mas também ao papel social desempenhado e as relações estabelecidas na política.

islâmica nos livros didáticos está centrada na ideia dos “*cinco pilares do islã*” (*khans al-arkan*). São eles:

Shahada (Profissão de fé): de acordo com Pinto (2010) Ela é o único elemento doutrinal entre os “*cinco pilares*” no Islã. “*Não existe deus, além de Deus, e Muhammad é o profeta de Deus*”(La ilah ila Allah wa Muhammad rasul Allah). É também o mínimo consenso doutrinal entre os muçulmanos exigindo a crença na fé monoteísta e na profecia de Maomé. “*Shahada*” significa literalmente “testemunho” e é uma espécie de rito de passagem (não há batismo no Islã). Deve ser repetida três vezes na presença de dois adultos para que a pessoa seja universalmente aceita como muçulmana.

Salat (cinco orações diárias): de acordo com Pinto são:

[...] o principal ritual coletivo do islã, mobilizando os muçulmanos em uma atividade que produz de forma performática a comunidade moral da *umma*. Cinco vezes ao dia – de madrugada (*fajr*), ao meio dia (*zuhud*), no meio da tarde (*asr*), ao pôr do sol (*maghrib*) e à noite (*isha*) – o *muezin* faz a chamada dos fieis (*adhan*) para a oração coletiva (*salat*). As chamadas para a oração imprimem um ritmo na vida cotidiana das sociedades de maioria muçulmana, inscrevendo a presença do islã na paisagem social (PINTO, 2010, p 56).

Antes da oração os fiéis devem fazer uma preparação que inclui a ablução – *wudu* – e a purificação física e simbólica do corpo através da lavagem das mãos, braços, rosto, boca, orelhas e pés. A intenção é condição definidora da validade dos rituais. Como assinala Pinto: *a articulação entre obrigatoriedade, espontaneidade e intencionalidade faz com que a oração seja um poderoso instrumento disciplinar de formas de subjetividade e corporalidade dentro de um quadro de referências dado pela tradição islâmica.* (PINTO, 2010, p 57).

Sawm (Jejum de Ramadã): o *Ramadan* é o nono mês do calendário lunar islâmico. Neste mês os fieis devem manter jejum de comidas, bebidas e relações sexuais entre a alvorada e o pôr do sol.

Zacat (dízimo): a maioria dos livros didáticos apresentam o *zacat* como “esmola”, mas é mais do que isso. É uma doação ao bem estar da *umma* (comunidade). Deste modo, talvez seja melhor encará-lo como um dízimo.

Hajj (Peregrinação a Meca): se tiver condições financeiras e de saúde, todo muçulmano deve ir à Meca ao menos uma vez na vida. Contudo o *hajj* é feito em dias específicos do mês islâmico de *Dhu al-Hijja*, e a *umra* são as peregrinações opcionais feitas em outras épocas do ano.

Gilberto Cotrim apresenta os “*cinco pilares*” no tópico “*Doutrina Islâmica*”:

O islamismo prega a submissão total do homem a vontade de **Alá**, o deus único, criador de todo universo. Essa submissão é chamada de **islão**, e aquele que tem fé em Alá é denominado **muçulmano** (do árabe muslim).

Os princípios básicos do islamismo estão contidos nas seguintes regras fundamentais:

Crer em Alá, o deus único, e em Maomé, o seu grande profeta.

Fazer cinco orações diárias

Ser generoso para com os pobres e dar esmolas

Cumprir o jejum religioso durante o **ramadã** (mês do jejum)

Ir em peregrinação a Meca, pelo menos uma vez vida. (COTRIM, 2002, p 89)

Vicentino e Dorigo em seus livros de 2002 e 2011 não se dedicam a doutrina islâmica e nem mesmo citam os “*cinco pilares*”. Embora Vicentino dedique mais páginas ao Islã em seu livro solo de 1997 também não se atêm a doutrina islâmica. Tal estratégia revela uma fuga dos temas religiosos. No entanto, seria impossível falar do Império Islâmico medieval sem mencionar aquilo que foi sua força motriz – a religião - e o principal agente da religião nos primórdios, Maomé. Os autores fazem menções em tímidos comentários ao longo do pequeno texto.

Jihad

A noção de *jihad* é peça central para o entendimento da pertinência de uma pesquisa sobre as representações do Islã nos livros didáticos. Como já exposto, não

raro o Islã é associado a um estereótipo árabe-belicista de modo obscurantista. O conceito traz em si uma série de interpretações diferentes quer se trate de intelectuais muçulmanos, árabes ou ocidentais. Não há consenso, mesmo se considerarmos Albert Hourani, Edward Said e Karen Armstrong como intelectuais ocidentais contemporâneos que escreveram em língua inglesa a partir de uma perspectiva não orientalista não há consenso. Entre intelectuais árabes também há diversas interpretações, bem como entre Gilles Keppel e Bernard Lewis – considerados os baluartes do neo-orientalismo – também não há visão acorde.

A priori, devemos admitir a polissemia da palavra *jihad* à direita e a esquerda de Marraquesh e ao norte e sul de Meca. Youssef Cherem³³ assim intitulou seu artigo no qual trata de acepções contemporâneas do conceito “*Jihad: duas interpretações contemporâneas de um conceito polissêmico*”.

A princípio, nos livros analisados encontramos a definição de *jihad* como “Guerra Santa” sem nenhuma preocupação maior. Em livro de 1994, Gilberto Cotrim assim expõe:

“Entre os principais fatores que podem ser apontados para explicar a rápida expansão muçulmana, podemos destacar:

Fatores internos – crescimento demográfico da população árabe, que pressionava o povo a procurar terra favoráveis à agricultura; e estímulo à guerra, coordenado pelos califas, em nome da expansão da fé islâmica. Era a chamada **Guerra Santa** (dijhad). Que tinha por base as seguintes palavras de Maomé: *a espada é a chave do céu e do inferno. Quem a desembainhar pela causa da fé islâmica será recompensado por Alá.* (COTRIM, 1994, p 127[grifos do original])

À exemplo de Cotrim, Vicentino apresenta o mesmo significado:

“Maomé morreu pouco depois da conquista de Meca, em 632, deixando os árabes unidos no ideal comum de realizar a **dijhad** (“guerra santa”), que consistia na luta pela conversão dos “infieis” (não-islâmicos) e que, nas décadas seguintes, propiciaria a expansão islâmica” (VICENTINO, 1997, p 120[grifos do original])

Predomina, à esta época, uma representação do Islã como uma religião disposta a impor seu proselitismo através das armas. Maomé teria deixado o *jihad* como

³³ CHEREM, Youssef. *Jihad: Duas interpretações contemporâneas de um conceito polissêmico*. Campos, 2009, p83-89.

ideal comum, traduzido literalmente como “guerra santa”, para que os árabes ampliassem sua esfera de influência e área de dominação estimulados por este suposto ideal religioso. Em livro de 2001, Vicentino e Dorigo mantêm a mesma versão:

Após a morte de Maomé, em 632, a expansão religiosa prosseguiu, agora no contexto da *djihad*, a guerra santa, visando à conversão dos infieis, ou seja, daqueles que não seguiam o islamismo. (VICENTINO & DORIGO, 2002 p.109)

No livro de 2004, Cotrim mantêm o mesmo significado, apenas omitindo a expressão árabe:

No século VII, porém, esses povos uniram-se em torno de uma religião fundada por Maomé – o islamismo – e, através da guerra santa, expandiram seus domínios, conquistando um imenso império. (COTRIM, 2004, p 88)

A observação dos trechos acima citados nos permitem inferir que basicamente não há alteração desempenhada pelo “11 de setembro de 2001” na caracterização do *jihad* e, por conseguinte do Islã³⁴. Embora o “11 de setembro” já passe a fazer parte do livro de Cotrim, em 2004, em uma cronologia resumida ao final do livro, nenhuma revisão historiográfica é empreendida. Os dois autores observados mantêm a mesma versão da história do Islã baseada num referencial historiográfico já há muito tempo estabelecido. É bom notar, que os trechos expostos acima pertencem a livros publicados pelas editoras tendo em vista um mercado privado de livros didáticos. Não se trata de livros dirigidos ao PNLD (EM) e, portanto, trata-se de livros não submetidos à avaliação de conteúdo por parte do Ministério da Educação.

Como já dito, em 2007 chegam às escolas os primeiros livros didáticos de História do Ensino Médio adquiridos via PNLD (EM). Neste primeiro momento (até 2011) trata-se de livros do tipo “volume único”, bastante compactos, muito similares aos anteriores (Pré-PNLD - EM). Mudanças mais decisivas na abordagem da história do Islã aparecem nos livros inscritos para o terceiro triênio PNLD (EM) (2012-2014). A

³⁴ A influência desempenhada pelo “11 de setembro” é indireta. De lá pra cá, esta é a terceira dissertação sobre o tema produzida no Brasil, há outra dezena de trabalhos produzidos na Europa e, como veremos adiante, Jacques Wainberg mostra que houve grande aumento no número de traduções editadas no Brasil sobre o islã. O quê justificaria o pouco interesse apresentado pelos autores de LD e suas equipes no tema que ganhou tanto destaque da mídia e dos estudiosos das humanidades em geral? É neste ponto que se fazem presentes as outras forças que impulsionam os currículos, a recorrência do tema no ENEM e vestibulares é um ponto, a “tradição curricular” outra.

começar pela exigência da divisão em volumes seriados (1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio) que impõe ou, ao menos, materializa uma articulação do saber histórico de acordo com as séries de forma mais rígida. Com a seriação dos volumes, as edições ganham maior número de páginas e a cobertura e detalhamento dado a muitos temas torna-se mais ampla.

Além das alterações que dão base às produções dos livros didáticos, há de se reconhecer que o Islã ganhou pauta na sociedade brasileira em geral: telenovelas como “O Clone” (2001-2002) e eventos que trouxeram novamente o Islã à mídia aumentaram o número de informações à respeito do Islã, como por exemplo, a série de manifestações e revoluções conhecida como “Primavera Árabe”. Em pesquisa concentrada sobre o período 11/09/2001 e 04/2008, Jacques Wainberg³⁵ definiu as seguintes palavras-chave “11 de setembro”; *Bin Laden, Orientalismo, Ocidentalismo, terrorismo, islã, fundamentalismo islâmico, guerra no Iraque, guerra do Afeganistão, Al-Qaeda, Talibã e imperialismo*, para traçar um panorama das traduções editadas no Brasil sobre esta temática e quais as orientações ideológicas das mesmas. O autor conclui que a corrente descrita genericamente como “Ocidentalista” capitaneada por Edward Said e Noam Chomsky teve um predomínio no número de edições. A tendência “orientalista” de acordo com Wainberg é encabeçada por Buruma e Margalit (2006), autores do livro “*Ocidentalismo: o Ocidente aos olhos de seus inimigos*”. De um grande rol elencado pelo autor dentro desta corrente destacamos as presenças de Noam Chomsky, Edward Said, Homi Bhabha, Immanuel Wallerstein e Tariq Ali.

Entre os orientalistas listados, destacamos Gilles Kepel, Bernard Lewis, Peter Demant, Andrew Wheatcroft e Slavoj Žižek. Para tal enquadramento, Wainberg apresenta a seguinte justificativa:

Os autores da corrente rotulada pejorativamente como orientalista revelam mal-estar com o Oriente, sendo, atualmente, seu principal alvo teórico o fundamentalismo islâmico. Priorizam em suas obras a denúncia da ação teológica e doutrinária do islamismo político, assim como a situação social, cultural e econômica das sociedades dos estados árabes e muçulmanos em geral. Tal acervo critica os valores autoritários e conservadores da ortodoxia islâmica, especialmente sua vocação messiânica, evangelizadora e terrorista. Julga com demérito a posição da mulher nessa teologia e nas sociedades

³⁵ WAINBERG, Jacques. *O viés ideológico das traduções de livros no Brasil: o caso do terrorismo e do fundamentalismo islâmico*. Comunicação, mídia e consumo: São Paulo. vol. 6 n . 15 p. 49-81 MAR. 2009.

islâmicas, sua falta de respeito aos direitos humanos, considerados por esses autores como valores universais (WAINBERG, p 68).

Contraposta a definição de orientalismo proposta por Said, as palavras de Wainberg deixam clara sua posição, Para Said:

Ao contrário dos americanos, os franceses e os britânicos – e em menor medida os alemães, os russos, os espanhóis, os portugueses, os italianos e os suíços – tiveram uma longa tradição do que vou chamar de *Orientalismo*, um modo de abordar o Oriente que tem como fundamento o lugar especial do Oriente na experiência ocidental europeia. O Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, ideia, personalidade, experiência contrastantes. Mas nada nesse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura *material* europeia. O Orientalismo expressa e representa essa parte em termos culturais e mesmos ideológicos, num modo de discurso baseado em instituições, vocabulário, erudição, imagens, doutrinas, burocracias e estilos coloniais. (SAID, 2007, p, 27-28)

Nas palavras do erudito palestino “*O Orientalismo é um estilo de pensamento baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre o ‘Oriente’ e (na maior parte do tempo) o ‘Ocidente’*”. (SAID, 2007, p29)

Em suma, o que nos interessa aqui, é que de acordo com o levantamento de Wainberg, há em primeiro lugar – pós 11 de setembro de 2001 – um aumento do número de traduções e publicações de livros de ciências sociais e humanas relacionados à temas como *Islã, Oriente Médio, Fundamentalismo* e outros mais supracitados, tanto dos ditos “orientalistas”, quanto dos “ocidentalistas”, que ampliam os estudos sobre o Islã no Brasil. Isto se manifesta nos livros didáticos do PNL (EM) 2012 e de certo modo, “a ligeira vantagem dos autores ocidentalistas” se manifesta. Vicentino e Dorigo em seu mais recente livro (2011) explicam o *jihad* com um cuidado bem maior:

Após a morte de Maomé, em 632, o esforço de expansão religiosa prosseguiu. Esse empenho é chamado no islamismo de *jihad*, que significa a dedicação, a luta por conseguir a fé perfeita em sua própria consciência e na daqueles que ainda não a conhecem. Também foi tida como a “guerra santa” contra infiéis ou inimigos do islã. (VICENTINO & DORIGO, 2011, vol.I, p 180)

Insistimos na importância da definição de *jihad* pela implicação que ele gera. Tópicos do tipo “Expansão Islâmica” estão presentes em muitos livros e esta expansão foi, e, ainda é, explicada majoritariamente pelo argumento do *jihad*, o que cria um terreno fértil para o crescimento dos estereótipos belicistas associados ao Islã.

Paralelo aos dois movimentos anteriores que apontamos – as mudanças no PNLD (EM) e o aumento do interesse midiático dado ao Islã – temos um terceiro movimento: A produção acadêmica sobre livros didáticos e, neste caso especificamente, a produção acadêmica sobre o Islã nos livros didáticos. Esta sim, com certeza, após os atentados de 11 de setembro de 2001 cresceu no Brasil e no Mundo. É o caso das dissertações produzidas no Brasil por Ana Gomes de Souza (2005) e João Bertolini (2011) que encontram similares internacionais como os trabalhos da Fundação Atman (2008), Georg Eckert Institut (2010) e Elisabetta Pagnossin (2009).

A produção acadêmica de análise dos livros didáticos influi no circuito como exporemos aqui. Ana Gomes de Souza defendeu sua dissertação intitulada “*O Islã nos Livros Didáticos de História de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental de 1985 a 2004*” no Departamento de Letras Orientais sob a Orientação da professora Doutora Safa Jubran. Poucos meses depois, a dissertação ganhou algum destaque na mídia, pois a conclusão era de que livros didáticos brasileiros distorciam o Islã. Após a “denúncia” dos vários erros encontrados nos livros didáticos a respeito do Islã, a equipe do site Ciência Hoje (UOL) entrevistou Gilberto Cotrim, à época presidente da Abrale, para que defendesse a classe de autores de LD, assim segue o trecho da reportagem:

O escritor de manuais didáticos de história para o ensino médio Gilberto Cotrim explica que, para a confecção dos livros, os autores consultam obras de historiadores especializados em cada temática abordada. “Um bom autor deve escolher fontes de estudo confiáveis, legitimadas pelo meio acadêmico”, conta Gilberto. “Eu não ousaria ler o Alcorão para escrever meus livros. Não posso confiar numa tradução qualquer e não sei ler em árabe. Além disso, os livros religiosos são cheios de convicções filosóficas muito específicas. Prefiro ler obras de historiadores especialistas na cultura islâmica.” “O campo da história é muito arenoso, cheio de dúvidas e diferentes versões para os fatos”, continua Gilberto. “O islamismo é um tema carregado de ideologia, o que direciona o foco dos autores de maneiras diferentes”. No entanto, nosso objetivo é ser o mais neutro possível, deixando de lado, no momento da escrita, crenças pessoais.³⁶

³⁶ In MATTOS, Rosa Maria. *O Bando de Maomé e outros equívocos*. Ciência Hoje On-line (19/04/2006). Disponível em:

A “defesa” de Cotrim é uma resposta à crítica elaborada por Ana Gomes de Souza de que os autores de livros didáticos não consultam – em geral – as fontes islâmicas oficiais. Como bem explicou Cotrim, os livros didáticos de história pautam-se em historiografia³⁷ e não em livros religiosos. No entanto, podemos notar que o trabalho de Souza provoca alterações nos livros didáticos deste autor (não imediatas, evidentemente).

No livro de 2010, participante do PNLD (EM) 2012-2014, Cotrim apresenta um novo rol de referências sobre o Islã e uma série de modificações no “texto-base”. Nas edições anteriores o autor traduzia literalmente “hégira” como “fuga”, na última edição é dado o significado de “emigração”. É enfatizado que “Alá” é apenas a palavra árabe para “Deus” e que se trata do mesmo “Deus” monoteísta de judeus e cristãos. Também é dedicado um *box* a explicação do porque se usa “Corão” e “Alcorão”. Todas estas “correções” foram observadas por Ana Gomes de Souza em sua dissertação e, como sabemos, Cotrim tomou conhecimento delas. A partir disso, empreendeu uma revisão geral dos conteúdos sobre o Islã que inclui um *box* de Safa Jubran – orientadora da dissertação de Souza – intitulado “*Fontes do Islamismo*” publicado na Revista da Folha em setembro de 2001.

Porém, nem tudo é modificado na nova coleção, “*as guerras santas contra os “infieis”, ou seja, a luta para difundir e preservar o islamismo*” (COTRIM, 2010, p 156) ainda são consideradas razões para a expansão islâmica, mas desta vez Cotrim não as aponta como se fossem uma doutrina de Maomé exposta no Alcorão.

Cabe deixarmos claro que *jihad* deriva da raiz árabe **j-h-d** e significa literalmente “esforço”. Nem sempre adquire conotação religiosa e é traduzida para o inglês, por exemplo, como *to strive*, *struggle*, ou *exert oneself*. Retomando a polissemia

<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/pedagogia/o-bando-de-maome-e-outros-equivocos/> (acesso em 26 de dezembro de 2013)

³⁷ Conforme apontamos durante este capítulo, é evidente que “pautam-se em historiografia” equivale à não se basear em livros religiosos. A historiografia que é citada como referência nem sempre é lida, ou adotada. É o caso por exemplo do trabalho de Robert Mantran (1977) “A Expansão muçulmana (séculos VII-XI)” que é muito citada, mas seu principal argumento para a expansão é omitido em detrimento de uma perspectiva que privilegia a noção de *jihad* como fundamento para a expansão.

do conceito de *jihad* é válido observar as diferentes versões – religiosas, políticas e acadêmicas - que temos do mesmo. Albert Hourani assim define:

O senso de pertencer a uma comunidade de fiéis expressava-se na ideia de que era dever dos muçulmanos cuidar das consciências uns dos outros, proteger a comunidade e estender seu âmbito onde possível. A *jihad*, guerra contra os que ameaçavam a comunidade, fossem eles infiéis hostis de fora ou não-muçulmanos de dentro que rompessem seu acordo de proteção, era em geral encarada como uma obrigação praticamente equivalente a um dos Pilares. O dever da *jihad*, como outros, baseava-se nas palavras do Corão: “Ó tu que crês, combate o infiel que tens perto de ti”. A natureza e a extensão da obrigação eram cuidadosamente definidas pelos autores legais. Não era uma obrigação individual de todos os muçulmanos, mas da comunidade, de fornecer um número suficiente de combatentes. Após a grande expansão do Islã nos primeiros séculos, e com o início do contra-ataque da Europa Ocidental, a *jihad* tendeu a ser encarada mais em termos de defesa que de expansão. (HOURANI, 2007, p 205-207)

Karen Armstrong difere sensivelmente de Hourani:

O Corão começou a incentivar os muçulmanos de Medina a participar da *jihad*. Isso envolveria luta e derramamento de sangue, mas a raiz JHD abrange mais que “guerra santa”. Significa um esforço físico, moral, espiritual e intelectual. Há muitas palavras árabes denotando combate armado, como *harb* (guerra), *sira'a* (combate), *ma'araka* (batalha) ou *qital* (matança), que o Corão facilmente poderia ter usado se a guerra fosse a principal modalidade de os muçulmanos se engajaram nesse esforço. Ao contrário, escolhe uma palavra mais vaga e rica, com ampla gama de conotações. A *jihad* não é um dos cinco pilares do Islã. (ARMSTRONG, 2002, p 190-191)

Vale destacar o fato de o Corão ter sido “compilado-editado” alguns anos após a morte de Maomé. Youssef Cherem (2009) aponta que Maomé não deixou nenhuma doutrina sistematizada do *jihad*. Possivelmente nunca proferiu a palavra com as conotações atuais, contudo os eruditos da religião islâmica preferiram utilizar o termo mais “vago”, embora não conste no Corão. As doutrinas do *jihad* ganharam apelo com a condição colonial. O ápice da doutrina e sua aplicação pode ser considerada a campanha *jihadista* no Afeganistão contra os soviéticos nos anos 1970-80.

Cherem (2009) apresenta uma contextualização mais completa. *Jihad* é - em primeiro lugar - uma construção jurídica, promovida pelos doutores da lei islâmica, sobretudo a partir do século IX. Não é um “mandamento religioso” e a tradição mística (sufi) desenvolveu a ideia de *jihad* da alma. Em suas palavras:

Com significado religioso, o *jihad* pode incluir uma luta contra as tentações (“*jihad* do coração”, “*jihad* da alma”). Pode significar também o proselitismo do islã (*da'wa*) ou a defesa da moralidade (“comandar o bem e proibir o mal”, *al-'amr bilma'ruf wal-nahy 'an al-munkar*) A noção de *jihad* desenvolvida pelos juristas islâmicos é de “guerra com significado espiritual” – *jihad fi sabilillah* (*jihad* no caminho de Deus), *jihad al-sayf* (*jihad* da

espada), sendo sinônimo, no Alcorão de *qital fi sabili 'llah* (“luta”, do verbo *qatala*, “matar”). A palavra árabe para “guerra”, *harb*, geralmente é usada em contextos políticos.

A doutrina do jihad só se desenvolveu com o tempo (a partir do século II/ VIII). O termo jihad, embora com raízes profundas, é uma construção, em primeiro lugar, *jurídica*. Não há evidências, por exemplo, de guerras religiosas na Arábia pré-islâmica. Como lembra David Cook, o profeta Maomé nunca declarou um jihad (pelo menos não com esse termo), embora suas campanhas possam ser consideradas jihads prototípicos. Da mesma forma, as conquistas islâmicas dos séculos VII e VIII só foram classificadas como jihad depois, e não sabemos como os muçulmanos da época as chamavam (Cook 2005: 2). As narrativas da vida do Profeta (*Sira*) que contêm uma parte dedicada às suas expedições (*maghazi*). Os livros dos historiadores árabes medievais sobre a expansão do islã chamavam-se “Livro das Conquistas” (*Kitab al-Futuh*). As conquistas do império otomano na Europa não eram chamadas, pelos turcos, de jihad. Isso dissipa, por outro lado, afirmações de que o jihad é uma característica “essencial” das civilizações muçulmanas ou da religião islâmica. (CHEREM, 2009, p 83)

Como expõe Chherem, o *jihad* não é uma característica “essencial” do Islã que será reproduzida em qualquer situação. O *jihad* foi mobilizado historicamente para determinados fins e em algumas dessas vezes não se utilizou essa palavra. O próprio Maomé não sistematizou nenhuma doutrina ou ensinamento em torno dela.

Na Era Moderna, período de apogeu dos europeus – através de seu modelo de Estado-nação - e de seus consequentes colonialismos, o *jihad* passou a ter um caráter apologético fundido a outras formas de ativismo político, sendo por vezes mobilizado para guerras e guerrilhas anticoloniais.

A grande confusão que existe em torno do conceito de *jihad* reside no fato de que grupos de resistência ou até mesmo terroristas declararam estar praticando *jihad* e muitos deles se valeram de palavras do Alcorão que admitem ou encorajam o uso da espada, se necessário. Todavia, esta suposta fundamentação corânica é tão forçosa quanto supor que não deveria existir sistema punitivo-penitenciário no Ocidente cristão porque Jesus deixou o exemplo de “dar a outra face”.

Além das diferentes versões para definir *jihad* e situar historicamente, há outro problema. Existem protocolos de leitura que induzem a fixação de um significado. É o caso dos exercícios constantes nos livros didáticos, o mesmo exercício aparece nos livros de 1997, 2002 e 2011 de Vicentino e Dorigo:

14 (FASP) “Quando vós encontrardes infiéis, matai-os a ponto de fazer uma grande carnificina e apertai a corrente dos cativos. Quando cessar a guerra, vós os colocareis em liberdade ou os entregareis mediante um resgate. Agi

assim. Se Alá o desejar, ele mesmo triunfará sobre eles. Mas ele vos manda combater para vos pôr a prova.”

O texto acima extraído do Corão, ilustra o pensamento que norteava:

- a- as cruzadas
- b- a Guerra Santa
- c- a peregrinação a Meca
- d- a perseguição aos muçulmanos

A resposta correta para a questão é dada por seus realizadores como a *alternativa 'b'*. Guerra Santa, com maiúscula, denotando certa singularidade em relação à Guerra Santa do Islã apologizada pelo Corão, diferente de outras possíveis “guerras santas” que podem eventualmente acontecer.

Muitos autores de livros didáticos se apegaram a citações deste tipo. Passagens corânicas em que Maomé encoraja ou aceita o uso da força para expandir o Islã ou defender seus territórios. Como nos lembra Karen Armstrong:

Visto que o mundo cristão é dominado pela imagem de cristo crucificado, que disse que seu reino era deste mundo, tendemos a ver fracasso e humilhação como a marca de um líder religioso. Não esperamos que nossos heróis espirituais alcancem um deslumbrante sucesso em termos terrenos.

Em especial, tendemos a achar escandaloso, e até perverso, Maomé ter tido de lutar para alcançar a paz, o poder e a vitória. O islã vem sendo chamado de religião da espada, uma fé que abandonou a verdadeira espiritualidade por meio da sacralização da violência e da intolerância. Essa é uma imagem que persegue o islã no Ocidente desde a Idade Média, embora os cristãos travassem nesse período suas próprias guerras santas no Oriente Médio. Hoje, livros populares e programas de televisão frequentemente apresentam títulos como: a Ira do Islã, a Espada do Islã, a Ira Sagrada ou o Terror Santo. Mas isso é uma distorção da verdade. [...]

Diferentemente de Jesus, contudo, Maomé não teve o luxo de haver nascido “quando o mundo todo estava em paz”. Nasceu em meio ao banho de sangue da Arábia do século VII, onde os velhos valores estavam sendo minados pela raiz e nada aparecia para substituí-los. No início, Maomé insistiu que não tinha missão política, embora, como os profetas hebreus, pregasse uma mensagem de justiça social. Mas acontecimentos que não pôde prever compeliram-no a aceitar um novo desafio quando foi convidado a emigrar para Medina. Talvez ele já começasse a conceber um ideal de unidade árabe, em que tribo não lutaria contra tribo, mas se juntariam num novo tipo de comunidade. Havia a necessidade urgente de uma nova solução política e no século VII tal solução era inevitavelmente religiosa. (ARMSTRONG, p186-188)

A controvérsia em torno do *jihad* gira, portanto, em torno de quatro pontos fundamentais:

1º - O significado da palavra: dantes traduzida literalmente como “guerra santa” atualmente os ocidentais (incluindo os autores de didáticos) passaram a admitir a conotação de “esforço”.

2º - As situações de aplicação do conceito: Cook (2005) e Cherem (2009) apontam que Maomé nunca declarou um *jihad*, ou ao menos nunca utilizou a palavra. Entretanto, muitos viram em atos e palavras do profeta um *corpus* que embasaria a noção.

3º - O fato de o *jihad* ser ou não uma característica essencial do Islã: Maomé não sistematizou nenhuma doutrina em torno do *jihad*, portanto, embora a noção possa ter sido muito utilizada na era dos califas não é uma prescrição nem corânica, nem profética e muito menos algo inerente à religião ou a civilização islâmica. Como já exposto acima, as guerras para expansão do Império Otomano não eram vistas por eles como *jihad*.

4º - As apropriações contemporâneas do conceito e as novas significações adquiridas: grupos militantes – por vezes armados - elaboraram suas propostas ideológicas em torno de leitura particulares do Corão e da situação histórica do Islã e da *umma* - a comunidade de crentes muçulmanos. Alguns deste diziam combater em nome de Alá, através do *jihad* – segundo eles uma noção fundamental para o Islã. Alguns ocidentais compraram esta ideia sem um cuidado maior em observar o complexo arranjo político, cultural e religioso que abrange o chamado “Mundo Islâmico”.

Apogeu e declínio da civilização islâmica

As descrições e representações da civilização islâmica seguem um padrão bastante regular. Na origem desta regularidade poderíamos encontrar a tese de Ibn Khaldun acerca da história cíclica do estado. Neste tópico trataremos mais de como os livros didáticos caracterizam a civilização islâmica e retomaremos algumas ideias lançadas aqui no capítulo final. Como bem demonstrou João Bertolini (2011), ao longo de todo século XX os livros escolares brasileiros iniciam suas lições sobre o Islã com

uma descrição geográfica da Arábia. Assim também o fazem nossos autores em questão:

Na península Arábica, cinco sextos do território correspondem a áreas desérticas, só havendo condições propícias para a concentração humana nos oásis e nas proximidades do mar, especialmente nas regiões do Iêmen e Hedjaz (margem árabe do mar vermelho) (VICENTINO, 1997, p 118).

Há um esforço em retratar as durezas da vida no deserto e o modo de vida árabe, principalmente o nomadismo beduíno e as caravanas comerciais. Caracterizado o modo de vida árabe, seguem-se descrições a cerca da situação política: tribal e não unificada.

A civilização islâmica teve suas origens na península Arábica (entre Ásia e África). Com clima extremamente quente e seco, 80% de seu território era constituído por desertos. Habitadas por diferentes povos, organizados em tribos, a Arábia não tinha unidade política. No século VII, porém, esses povos uniram-se em torno de uma religião fundada por **Maomé – o islamismo** – e, através da **guerra santa**, expandiram seus domínios, conquistando um imenso império. (COTRIM, 2002, p 88)

Tópicos do tipo “Expansão e Declínio Muçulmano” ou “Expansão” e “Declínio” estão presentes em todos os livros analisados. Até mesmo Fernand Braudel o expressa em termos “*Grandeza e recuo do Islã (séculos VIII-XVIII)*” (Braudel, 2004, p 85).

Neste ponto é interessante determo-nos, pois, produz muito das confusões atuais sobre o Islã.

O “apogeu do Islã” é considerado estritamente o período do auge do Império Árabe. No entanto, por civilização islâmica entende-se algo mais abrangente, Braudel fala na fusão do Islã com os povos do Oriente Próximo. Desse modo, o período de grande influência do Império Otomano está desconectado da “civilização islâmica” fator que implica a associação estrita do Islã com a Arábia e os árabes. Fica esquecido ou omitido que, por exemplo, a Indonésia é o país com maior número de adeptos do Islã, que a Turquia e o Irã não são países árabes, mas são muçulmanos.

Num nível mais profundo, estas omissões e interditos revelam uma atitude tipicamente orientalista: “*O Oriente é o Oriente, jamais será o Ocidente*”, não é

necessário fazer distinções mais precisas, pois o *“Oriente é arcaico, teocrático, despótico e, no caso de algum país oriental se modernizar, retraçamos a fronteira e ele passa a ser considerado Ocidental”*.

Observemos este exercício de vestibular constante em Cotrim (2010):

1 (FUVEST)

“A Idade Média europeia é inseparável da civilização islâmica já que consiste precisamente na convivência, ao mesmo tempo positiva e negativa, do cristianismo e do islamismo, sobre uma área comum impregnada pela cultura Greco-romana.”

José Ortega y Gasset (1883-1955)

O texto acima permite afirmar que na Europa ocidental medieval:

a- formou-se uma civilização complementar a islâmica, pois ambas tiveram um mesmo ponto de partida.

b- originou-se uma civilização menos complexa que a islâmica devido a predominância da cultura germânica.

c- desenvolveu-se uma civilização que se beneficiou tanto da herança Greco-romana quanto da islâmica.

d- cristalizou-se uma civilização marcada pela flexibilidade religiosa e tolerância cultural.

e- criou-se uma civilização sem dinamismo em virtude de sua dependência de Bizâncio e do Islã.

Há muito tempo os europeus reconhecem a importância dos avanços científicos do Islã na Idade Média. Esse reconhecimento está explícito nos livros didáticos do ponto de vista técnico, ou seja, reconhece-se que o Islã desenvolveu e aperfeiçoou ciências e tecnologias e esteve na dianteira da cultura, economia e ciência durante a Idade Média. Entretanto, a importância da herança islâmica para a Europa foi e continua sendo admitida em diferentes níveis que podem variar de um reconhecimento estrito dos inventos tecnológicos e avanços científicos à ideia de complementaridade cultural. Temos ainda de reconhecer que a questão acima reproduzida tem um nível elevado de dificuldade, devido à diversidade de interpretações que temos para os *itens-resposta* listados, pois a civilização islâmica e a ocidental foram em certa medida complementares (embora não partilhem o mesmo ou os mesmos pontos de partida), formou-se uma civilização menos brilhante dinâmica que a islâmica o que abre precedentes para as respostas “b” e “e” e quanto a alternativa “d” há de ser lembrado

que a época dos califados andaluzes foi permeada de momentos de convivência pacífica e tolerância cultural³⁸.

A ideia de declínio e apogeu dos estados ainda é muito latente nos livros didáticos. Nesta perspectiva, “o Islã” ou a “civilização islâmica” aparece nos conteúdos de Idade Média como a grande civilização dotada de terras, riquezas, tecnologia, ciência e alta cultura, enquanto a Europa Ocidental passa por período obscuro. Contudo, é errôneo pensar num papel elogioso ao Islã, pois todo o seu legado será incorporado, consumido e multiplicado durante a Renascença, período em que se lançam as bases do domínio científico, militar, econômico, político e cultural da Europa Ocidental sobre todo o mundo.

Em livro de 2011, Vicentino e Dorigo dão o título a *Unidade 3* de “*A Europa, periferia do mundo*”. Contudo, isso só reforça a perspectiva eurocêntrica. Quando a Europa é o centro de poder é estudada a exaustão, pois é ela que importa, quando ela é periférica, também ela é estudada, pois é ela que importa.

“*Procuramos possibilitar que os alunos vejam a história para além da visão eurocêntrica*”³⁹ é o que dizem os autores, porém se a frase não soa de forma cínica, parece estar impregnada de um discurso comum de relativismo cultural tacanho. Das três unidades que compõe o *volume I* da coleção, duas são basicamente dedicadas a Europa, e a primeira trata da Pré-história. A perspectiva da coleção centra-se naquilo que Jack Good chamou de “suposta excepcionalidade europeia”, tendo a Europa inventado ideias-chave como democracia, capitalismo mercantil, individualidade e amor. Para Goody estas ideias-chave não são de forma alguma exclusividades europeias (ou se preferir cristandade ocidental).

Outra ideia bastante difundida nos livros didáticos é a de que a “Civilização Islâmica” é essencialmente distinta da “Civilização Ocidental”. No início da década de 1990, surgiu com grande alarde a teoria do “*choque de civilizações*”

³⁸ Quanto ao período dos califados na Andaluzia também é necessário lembrar que trata-se de uma presença “Oriental” em terras europeias, fato que também põe em evidência a arbitrariedade das distinções Ocidente/Oriente.

³⁹ VICENTINO & DORIGO (2011) p 165.1 do suplemento “Assessoria Pedagógica”.

proposta pelo economista norte-americano Samuel Huntington⁴⁰. Seu argumento fundamental é de que a composição da atual ordem geopolítica mundial obedece a uma separação civilizacional. A crítica a Huntington partiu de vários lados, Said observou que o economista descreve uma civilização como exatamente tudo o que ela não é: algo estático e estanque. Cabe aqui, lembrar que a obra de Huntington é razoavelmente recente, mas já foi incorporada por alguns livros didáticos, sobretudo para o “entendimento” dos conflitos contemporâneos, contudo, queremos chamar atenção para outro ponto.

Luis da Câmara Cascudo (1984), intelectual potiguar dedicado ao folclore e ao estudo das manifestações culturais populares no Brasil, escreveu um ensaio intitulado “*Mouros, judeus e franceses: três presenças no Brasil*”. Cascudo revela neste ensaio, parte do legado “mouro” deixado ao Brasil. É importante notar que há muita influência árabe na língua portuguesa, tradições culinárias e literárias que chegaram até nós via Portugal, mas de origem “moura”. Todavia, nenhum destes pontos é lembrado pelos livros didáticos. A abordagem da “Civilização Islâmica” é algo estanque, os intercâmbios culturais não são trabalhados. Insiste-se no velho modelo de história que vai do nascimento e expansão do Islã ao começo do declínio que é a Batalha de Poitiers na qual os francos “*defendem a Civilização Ocidental*”.

Essa abordagem não é exclusivamente brasileira. No trabalho produzido pelo George Eckert Institut (2010) fica evidenciada a mesma coisa: as ligações atuais com o Islã (e com a grande quantidade de imigrantes muçulmanos vindos do Irã, Turquia e outros países rumo a Alemanha) são omitidas nos livros alemães e o Islã é abordado na condição de civilização medieval, distante e diametralmente oposta à Europa.

O Islã na Era Moderna e Contemporânea

⁴⁰ HUNTINGTON, Samuel. O Choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial. Objetiva, Rio de Janeiro, 1997.

Não temos nos livros didáticos nada de mais sistemático e organizado sobre o Islã na Idade Moderna ou Contemporânea. Sua aparição se dá em *flashes* espalhados em vários capítulos e é na maioria dos casos irrelevante. Porém, há dois tópicos recorrentes que não conseguem escapar ao Islã: A Revolução Iraniana e o Conflito Árabe-Israelense.

Paradoxalmente, o Islã é o responsável pelo rompimento da Idade Média e a consequente “passagem” para a Moderna, mas fica excluído desta última. No clássico modelo quatripartite a Era Moderna inicia-se com a tomada de Bizâncio pelos otomanos, idade do início do predomínio dos estados europeus – ou, ao menos é esta ideia que os livros didáticos e a historiografia ocidental passam em geral. Jack Good rejeita esta perspectiva, apoiado nos estudos de Joseph Needham (1981) sobre a civilização chinesa, o historiador inglês afirma que até o século XVIII a China esteve no mesmo estágio (ou até mesmo num estágio superior) em que as potências europeias.

Quanto ao Império Otomano que durante muitos séculos esteve em “pé de igualdade” com as potências europeias (PINTO, 2010) sua condição de “islâmico” é omitida. Predomina o estereótipo orientalista de que um estado moderno – como em muitas ocasiões foi considerado o Império Otomano – não possa ser “islâmico”.

Para exemplificar, nos livros de Vicentino e Dorigo no capítulo “O imperialismo do século XIX” (1997, p193) há os tópicos “O imperialismo na África” e “O imperialismo na Ásia”. Há citações em *boxes* de Hector Bruit e Marc Ferro, contudo a ênfase recai no papel desempenhado pelas grandes potências europeias e países com população muçulmana são apenas citados, não é dado relevo à religião ou etnia da população desses países (como veremos abaixo: “A Questão Marroquina”).

Na unidade VI, os tópicos “*A Questão Marroquina*” e “*A Questão Balcânica*” são tratados dentro do enquadramento da Primeira Guerra Mundial, quanto à religiosidade ou confissões dos povos envolvidos nada é mencionado, transparece a ideia do geoplano terrestre como um “tabuleiro amorfo” aberto à expansão europeia como num desses jogos *infanto-juvenis* de conquistas territoriais.

É só no tópico “*A descolonização Afro-asiática*” que “*o Islã*” surge – ainda que secundariamente. Entretanto, é complicado considerar estes capítulos e

tópicos como referentes ao Islã, já que apenas o citam rapidamente ao falar de países como Argélia ou Indonésia.

Tal narrativa do século XX (1997) revela-se problemática, pois pouco oferece sobre a realidade dos países árabes ou islâmicos. No fim do capítulo “*A descolonização Afro-Asiática*” o tópico “*O Oriente Médio*” ganha seis páginas de cobertura. Os autores assim apresentam:

“considerada uma das regiões mais tensas do pós-guerra, devido a conflitos religiosos e políticos, o Oriente Médio também se transformou em palco da disputa entre as superpotências pela supremacia na região. Sua posição estratégica, aliada à existência de imensas reservas petrolíferas, caracterizam historicamente a região com uma área sujeita a impasses e guerras. Os focos geradores desses impasses têm sido, principalmente, o conflito árabe-israelense, a guerra civil do Líbano e conflitos como o do Irã-Iraque e a invasão iraquiana sobre o Kuwait” (VICENTINO, 1997, p 447)

Tal enquadramento narrativo parece tornar ainda mais turvo o entendimento daquilo que se convencionou chamar “Oriente Médio”

A fase dos acordos para viabilizar uma paz duradoura continuou nos anos 90, mas esbarrou em dificuldades herdadas de séculos de confrontação, como o radicalismo político e religioso (fundamentalismo) tanto de árabes quanto de israelenses [...] (VICENTINO, 1997, p 449).

Pouco relevo é dado à ação imperialista para o entendimento da “*Questão Palestina*”. O autor apresenta o conflito Israel-Palestina como “*ad aeternum*” calcado em questões religiosas. Os efeitos desastrosos da aventura imperial anglo-francesa, a omissão e tendenciosidade da ONU e outros fatores desencadeantes de animosidades entre israelenses e palestinos ficam em segundo plano ou nem mesmo são relacionados.

No livro de 2002, está presente – de forma resumida – a mesma distribuição capitular “32 – *O imperialismo no século XX*” e “41 – *Da Guerra Fria aos nossos dias*”, onde o “Oriente Médio” recebe um tópico. O mesmo tom é mantido, observando a redução para duas páginas de cobertura. O conflito árabe-israelense é considerado a tônica do Oriente Médio. São apresentados dois mapas auxiliares, enquanto a versão de 1997 traz apenas um. Também é mostrada – com certo destaque – a foto de Yitzhak Rabin e Yasser Arafat mediados por Bill Clinton em 1993 em Washington.

Evidentemente, um livro didático não é incorporado *ipsis litteris*, porém, isto não exime autores e equipe editorial da responsabilidade das construções simbólicas que apresentam.

Figura 2.1 – Rabin, Clinton e Arafat em fotografia constante no livro *História Geral* de Cláudio Vicentino (1997)

IDADE CONTEMPORÂNEA (SÉCULO XX)

Outro fator foi a derrota eleitoral de Shimon Peres, do Partido Trabalhista, em 1996, vencido pelo Likud de Benjamim Netanyahu (Bibi), defensor de um endurecimento na política externa com os vizinhos árabes, acrescentando dificuldades ao avanço da pacificação na região.



A Paz de Washington, assinada por Rabin e Arafat, não foi o estabelecimento de uma era de paz para a região, mas a abertura de um caminho para a pacificação.

Em 1993 "Arafat, como Tarquínio". Em 1995, Rabin como Hammami

"Um dos mais convincentes mitos da Antiguidade é a história da Sibila, de Cumas (antiga cidade grega perto de Nápoles). Ela ofereceu nove livros de profecias a Tarquínio, o Soberbo, último legendário rei de Roma. Mas o rei os recusou, e (a profetisa) Sibila queimou três livros, oferecendo ao rei os seis restantes pelo mesmo preço. O rei recusou novamente, então ela queimou mais três e ofereceu os três restantes, ainda pelo mesmo preço. Dessa vez o rei os comprou.

Por que Tarquínio rejeitou a primeira e a segunda oferta de compra? Evidentemente porque o preço pedido era abusivo. Mas por que ele aceitou a terceira oferta, que evidentemente era ainda mais exorbitante? Porque compreendeu que da próxima vez não haveria mais livros para comprar.

Os palestinos receberam uma série de ofertas vergonhosas desde 1917, quando o governo britânico se encarregou pela primeira vez de indicar a terra em que viviam 'como lar nacional para o povo judeu'. Cada oferta apresentada era – segundo o ponto de vista deles – mais revoltante do que a anterior.

[...]

O preço ainda é o mesmo: o reconhecimento de Israel, a aceitação de seu direito de viver em paz e a cessação de toda luta armada ou do terrorismo contra os israelenses. Mas Yasser Arafat, como Tarquínio, decidiu pagar o preço.

Muitos palestinos acham que ele é um louco, ou mesmo um traidor, para aceitar tão pouco, depois de ter lutado tanto. Ele poderá até sofrer o destino de Said Hammami, assassinado em 1978 por um extremista palestino pago por Saddam Hussein.

Mas certamente ele está com razão, ao entender, embora tardiamente, que o mútuo reconhecimento e a coexistência pacífica são um bem que vale a pena pagar, muito embora o preço seja exorbitante."

MORTIMER, Edward. Arafat, como Tarquínio – Financial Times. In: *Gazeta Mercantil*, 20/9/1993. p. 1 e 2.

Em 1995, contudo, Yitzhak Rabin foi assassinado por um extremista israelense.

Guerra do Líbano

O Líbano, que se libertou da França em 1945, é outra região do Oriente Médio sujeita a constantes conflitos político-religiosos. De um lado, estão os muçulmanos – sunitas e xiitas –, que correspondem à maioria da população, e, de outro, os vários grupos cristãos – maronitas, ortodoxos e armênios católicos e protestantes –, que controlam as atividades econômicas e detêm a hegemonia política. Agravando a situação, acrescenta-se a interferência de grupos estrangeiros apoiando cada uma das facções. Os palestinos, representados pela OLP, apoiavam os muçulmanos, e os israelenses alinhavam-se aos cristãos.

450

Tal foto, seguida pelos textos, reafirma a “diplomacia, cordialidade e esforço de paz” por parte do carismático Bill Clinton, enquanto que a responsabilidade

pela animosidade e conflitos entre israelenses e palestinos é atribuída aos “antiquados fundamentalismos religiosos judaico e islâmico”⁴¹ – lembrando que nem Arafat, nem Rabin seriam bons exemplares da estirpe *religiosa-fundamentalista*.

A ação imperialista *anglo-francesa-ianque* é eximida de qualquer responsabilidade sobre o conflito.

Na coleção de 2011, no volume II, na página 283 há o capítulo “*A África e a Ásia no século XIX*”. A tônica do capítulo é a descrição do sistema neocolonial e a dominação europeia nos grandes continentes, há apenas breves menções de países muçulmanos do tipo “*os russos submeteram os turcomenos, os cazaques, os quirguis, povos muçulmanos*” (VICENTINO & DORIGO, 2011, p287).

As remissões ao Islã nestes capítulos são do tipo: “*As resistências coloniais não foram poucas. Na Argélia, as forças armadas do chefe muçulmano Abd El-Kader conseguiram resistir por dez anos ao exército francês*”. (VICENTINO & DORIGO, 2011, p 287)

Há no capítulo boxes com excertos de Ferro (2004) e Headrick (1981). Embora o adjetivo “muçulmano” seja citado duas vezes no capítulo, nada, além disso, é mencionado. É plausível que o adjetivo passe despercebido numa leitura mais desatenta ou mais preocupada com o cerne da questão do capítulo que é a ação do colonialismo europeu dezenovista na África e Ásia.

No terceiro volume temos duas unidades subdivididas em treze capítulos: “9 - *O pós-guerra e a Guerra Fria*” (p162), “10 - *Descolonização e lutas sociais no Terceiro Mundo*” (p184) e “12- *O fim da Guerra Fria e a nova ordem mundial*” (p225) são capítulos que poderiam (não quer dizer que deveriam) tratar de temas da história do Islã contemporâneo ou assuntos que envolvam países ou populações muçulmanas imbricadas em questões históricas contemporâneas.

⁴¹ Quanto ao termo “fundamentalismo” aplicado aos movimentos islâmicos, Karen Armstrong (2009) questiona o “arcaísmo” dos mesmos. Ao contrário do movimento fundamentalista cristão norte-americano, o fundamentalismo islâmico é recente e moderno. Quanto ao termo “extremista” que muitas vezes é imputado ao islã, Yusuf al-Qaradawi (*in* Abu Rabi’ et al, 2011) aponta que o islã é a religião da moderação e que a tradição islâmica condena todos os tipos de extremismos: *ghuluw* (excesso), *tanattu’* (religiosidade detalhista) e *tashdid* (severidade, austeridade).

No primeiro deles, a ênfase recai no pós-guerra europeu (Alemanha, principalmente) e do leste asiático (China, Coreias e Japão). Cabe ressaltar que não há nenhuma menção a existência de populações muçulmanas na Europa nesse período, “vende-se a falsa ideia”, ou a idealização de uma Europa branca, cristã “moderada”(religiosa, mas laica) e racional.

É no capítulo “*Descolonização e lutas sociais no ‘Terceiro Mundo’*” que o Islã toma parte a “História Universal” dentro do contexto da “Questão Palestina”. A mesma perspectiva das edições anteriores é mantida: “*Os dois povos [judeus e palestinos] reivindicavam o território, baseados em disputas milenares que remontavam aos tempos bíblicos*” (VICENTINO & DORIGO, 2011, p188)

Os autores insistem na eternidade do conflito e apresentam uma visão bastante condescendente com o imperialismo inglês: “*Submetendo os dois lados, a colonização inglesa atenuou os conflitos. Entretanto em 1948, por determinação das Nações Unidas, os ingleses se retiraram da região.*” (VICENTINO & DORIGO, 2011, p188)

Tal versão historiográfica coroa a Inglaterra como redentora universal, capaz de “pacificar” a região (há larga bibliografia acadêmica especializada que prova justamente o contrário) e retira toda a responsabilidade dos “civilizadores ingleses” já que só pararam de “pacificar” a região a pedido da ONU em 1948.

A iconografia é similar a do livro de 2002, seria idêntica não fosse pelo acréscimo de uma foto que mostra parte da construção do muro israelense na divisa com a Cisjordânia.

Todavia, há de se ressaltar que o Islã, bem como o judaísmo não é representado neste capítulo, nem mesmo é citado. Os autores dão destaque a uma sequência cronológica que narra as sucessões de guerras e acordos envolvendo Israel e seus vizinhos árabes de 1948 até o presente.

Nesta sequência, surgem dois problemas:

“Depois da morte de Yasser Arafat (dezembro de 2004), o novo líder palestino e presidente da Autoridade Nacional Palestina (ANP) passou a ser o moderado Mahmoud Abbas, da facção Fatah, que retomou as negociações com o primeiro-ministro israelense Ariel Sharon. Em 2005, houve um breve

cessar-fogo, quando Sharon deu início à retirada dos assentamentos judaicos da Faixa de Gaza e Cisjordânia. Nos anos seguintes foram feitos novos ensaios de entendimento, seguidos de confrontação, em parte devido à vitória do Hamas, partido extremista, que obteve a maioria nas eleições legislativas palestinas de 2006.” (VICENTINO & DORIGO, 2011, p)

Por mais que “moderados” e “extremistas” sejam correntes num vocabulário midiático-político, as noções são posicionais, se é moderado ou extremista com relação a algo, este algo não fica explícito no texto e abre margem para as mais amplas e variadas interpretações.

No entanto, é no capítulo doze “*O fim da Guerra Fria e nova ordem mundial*” que o Islã volta à pauta com a “Revolução Islâmica no Irã” (p229). Os autores dão ampla cobertura ao terrorismo contemporâneo e vale ressaltar que em nenhum momento é estabelecida qualquer ligação entre Islã e terror de forma explícita.

Já nos livros de Gilberto Cotrim, há diferenças na articulação da sequência narrativa e distribuição dos tópicos e capítulos, mas, como nenhum livro didático é radicalmente diferente neste quesito, há muitos pontos comuns. O capítulo 40 “Expansão Imperialista” (COTRIM, 2002) aborda o tema com uma grande “neutralidade”, ou asepsia no vocabulário, destaca a dominação neocolonial europeia na Ásia e África. É a típica história dos vencedores, em nenhum momento as palavras “Islã” e “muçulmanos” são citadas, nem mesmo há qualquer tipo de imagem.

O Capítulo 53 “*Descolonização e Conflitos Regionais*” mantém o mesmo tom de “neutralidade linguística”, porém há uma fotografia (Figura 2.2) na página 440 que merece atenção: “*Tropas Francesas na Tunísia*” onde contrasta-se os soldados franceses em seus tanques de guerra, enquanto na direção contrária aparece um tunisiano coberto por um manto ao lado de seu burro de carga.

Contrastar “progresso” técnico e cultural ocidental (tanques franceses) e “atraso” econômico, científico e cultural (o tunisiano pobre junto a seu burro de carga) é uma constante nas mídias ocidentais. Daniel Meirinho de Souza⁴² (2010) analisou o conteúdo imagético das edições da *National Geograph* depois do “11 de setembro de

⁴² SOUZA, Daniel. *A Fotografia Enquanto Representação do Real: A identidade visual criada pelas imagens dos povos do Médio-Oriente publicadas na National Geographic*. Observatorio (OBS*) Journal, vol.4 - nº4 (2010), 117-137. Disponível em: <https://www.sopcom.pt/sub/investigador/5dfde28d424df9d770ba7c801f951529>

2011” e também constatou esta ênfase que pode ser descrita como “representação orientalista do oriental”. Argumenta Souza:

Os povos médio-orientais tornaram-se personagens e rostos frequentes dos media a partir da década de 1970. Nas décadas de 80 e 90, novos e velhos conflitos preencheram as agendas mediáticas, sendo objecto de cobertura pela imprensa internacional. Esta, frequentemente veiculava uma imagem destes povos bastante violenta, irracional, primitiva e carregada de preconceitos e fanatismos religiosos e políticos.

Após os atentados terroristas de 11 de Setembro de 2001 ao World Trade Center, e ao Pentágono, o interesse em relação aos povos do médio oriente passou a ser cada vez mais intenso. Como o mentor dos ataques e os 19 acusados de perpetrá-los eram muçulmanos, nascidos em países do Médio Oriente, o interesse dos órgãos de imprensa ocidental parece ter-se intensificado.

Com o constante aumento da circulação de jornais e revistas, a popularização da rádio e da televisão e o surgimento da Internet como meio democrático de informação, os media “devem ser encarados como a principal propagadora da representação de árabes, islâmicos e muçulmanos, actualmente” (MOITA LOPES e FABRICIO, 2005: 254). Segundo Walter Lippmann (1946), “primeiro as pessoas definem as coisas e só depois as vêem, e não o contrário. Elas imaginam as coisas antes de experimentá-las, ouvem sobre o mundo antes de vê-lo” (LIPPMANN, 1946: 61). E é justamente neste aspecto de interpretação que o intelectual palestino, radicado nos EUA, defensor dos direitos palestinos, Edward Saïd, desenvolveu um estudo de análise da produção cultural e teórica europeia (sobretudo francesa e inglesa) acerca do Oriente que teria constituído a “tradição orientalista”, alvo das suas profundas críticas. Segundo ele, o Orientalismo é “um estilo de pensamento baseado em uma distinção ontológica e epistemológica feita entre ‘o Oriente e o Ocidente’” (SAÏD, 1996: 2). Para o autor, o sistema colonial e de dominação europeu sobre o Oriente foi a grande causa da distorção do conhecimento da cultura árabe. (SOUZA, 2010, p125)

Figura 2.2 “Tropas francesas na Tunísia”



A palavra “muçulmana” só aparece na página 441 para tratar da “Liga Muçulmana” na Índia, durante o processo de independência que culminou na criação do estado do Paquistão. Na página 445 há o tópico “Conflitos Regionais” e dentro dele “O

Conflito Árabe-israelense” ganha pauta. O autor mostra o conflito como “regionalizado” causado pela disputa do mesmo território entre judeus e palestinos. Adverte que o estado palestino nunca saiu do papel, mas não menciona nenhum responsável por isso.

A ação neocolonial inglesa não é mencionada, a omissão da ONU também não. É o tipo de texto que confunde mais do que explica. O tópico seguinte é “*Guerra do Iraque*”, nenhuma referência ao Islã é feita, embora sejam citados os xiitas – sem nenhum tipo de detalhamento - como opositores de Sadam Hussein. No tópico “*Desmembramento da Iugoslávia e guerra civil*” não é feita nenhuma referência às populações muçulmanas.

O capítulo 54 “*Terceiro Mundo*” que poderia conter tópicos que tocassem o Islã de alguma forma, nenhuma ligação é feita. A atenção volta-se para a política econômica e financeira e na dominação que os países desenvolvidos exercem sobre os subdesenvolvidos.

Nenhuma referência bibliográfica é citada dentro dos capítulos que analisamos, bem como não há no fim do livro uma bibliografia sistematizada. Há, contudo, uma *cronologia*⁴³ no fim do livro em que o Islã aparece em alguns momentos:

622 – Maomé deixa Meca.

846 – Roma é saqueada pelos muçulmanos.

1095 – Cruzadas.

1258 – Conquista de Bagdá pelos Mongóis.

1453 – Os turcos conquistam Constantinopla.

1967 – Guerra dos Seis Dias.

1973 – Yom Kippur.

1993 – Acordos de paz.

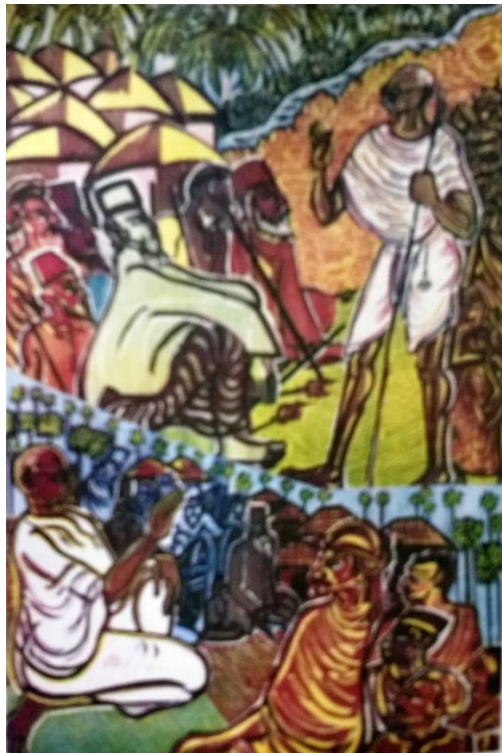
⁴³ Extraímos apenas os eventos que envolvem o islã de forma direta ou indireta.

2001 – 11 de setembro.

A cronologia revela mais do que está escrito. Se considerada como uma síntese dos eventos importantes da história mundial, o Islã só aparece na condição de adversário ocidental e toda sua história se resume a disputas territoriais tacanhas. Os avanços culturais e científicos muçulmanos não são citados.

Não há nenhuma sistematização com relação ao Islã na era moderna ou contemporânea. Por exemplo, no *Volume III* (Cotrim, 2010), capítulo 10, dentro do contexto da “*Descolonização da África e Ásia*”, o Islã não é mencionado em nenhum momento. No tópico “*Independência da Índia (1947)*” há um quadro que mostra Gandhi falando a muçulmanos e hindus para “pacificar” a Índia.

Figura 2.3 Gandhi fala aos muçulmanos e hindus em Litografia de Anil Sengupta



O tópico “*Independência da Argélia*” não faz nenhuma menção ao Islã. Mas, ao tratar da Independência da Índia cita Paquistão e Bangladesh e nesse contexto o adjetivo muçulmano volta a ser utilizado:

Nem toda a Índia, porém, estava unida em torno das propostas de Gandhi e Nehru. Havia no país outros grupos de oposição ao colonialismo inglês,

destacando-se a Liga Muçulmana, fundada em 1905 e liderada por Muhammad Ali Jinnah. Seu objetivo era a criação de um Estado muçulmano, independente dos hindus ligados ao Partido do Congresso (COTRIM, 2010, vol. 3, p 143)

Cotrim dedica as páginas 150 e 151 ao “Conflito Árabe-Israelense”:

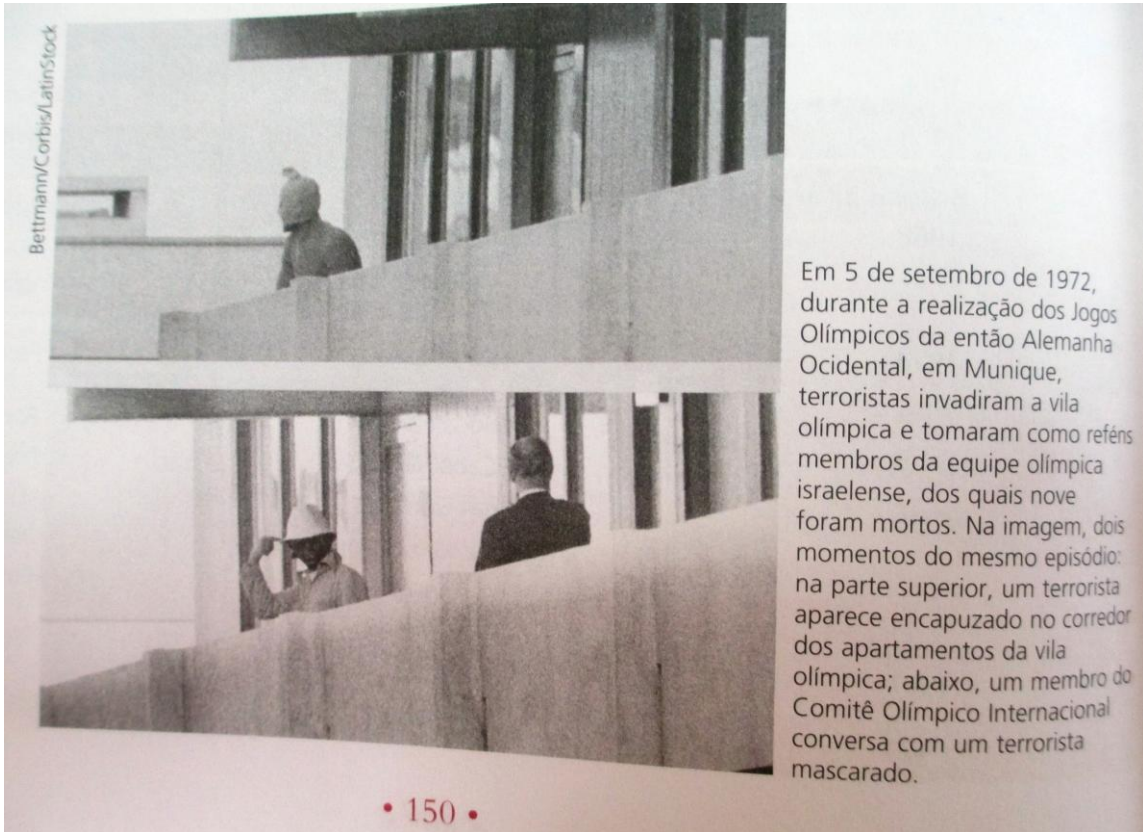
Para entendê-lo, precisamos recuar no tempo até o fim do século XIX, quando teve início na Europa o movimento sionista, sob a liderança do jornalista judeu austríaco Theodor Herzl (1860-1904).

Os sionistas defendiam a ideia de reunir o povo judeu, disperso pelo mundo, num “lar judaico”, onde se formaria um estado judaico independente. O local escolhido foi a Palestina, considerada a área de origem dos ancestrais do povo judeu, os hebreus. (COTRIM, 2011, p 150)

Para Cotrim não é preciso entender as consequências do neocolonialismo inglês na região. Todo o conflito é fruto do sionismo e de sua vontade em retornar ao seu lar de origem. O fato da Inglaterra, mandatária da Palestina à época, ter facilitado a entrada de judeus no local e privilegiar este segmento social neste território não é mencionado, nem mesmo sugerido. O autor parece corroborar o *slogan* sionista de que “*os judeus eram um povo sem terra e a Palestina uma terra sem povo*”.

O capítulo traz duas fotografias do sequestro dos atletas israelenses em Munique (1972), não cita o Islã como fonte de violência; porém, é justamente aí que reside o problema, no interdito. Não há uma indicação de leitura das fotografias. A legenda é “neutra”, asséptica. As associações das imagens com o texto ficam por conta do leitor. Nunca é demais lembrar que leitores não são receptáculos vazios, mas elaboram suas interpretações e compreensões com base em seus conhecimentos prévios e no caso dos leitores contemporâneos, já estão saturados de imagens que associam Islã e terror, o que nos dá uma ideia de como possivelmente poderão abordar as fotografias.

Figura 2.4 Ação terrorista em Munique (1972)



Em relação às informações que o leitor tem a disposição no texto, a ideia que emerge é que judeus e palestinos são povos belicosos incapazes de promoverem acordos políticos de forma pacífica por suas crenças religiosas não permitirem este entendimento. Além disso, fica implícita a ideia de Israel como povo superior, pois em poucas gerações chegaram à Palestina, fundaram um estado com alto poder bélico, tecnológico e econômico. Em nenhum momento é mencionada a ajuda decisiva norte-americana para a construção dessa hegemonia regional.

A chamada “*Questão Palestina*” transforma-se numa amorfa cronologia política que privilegia o viés anglo-americano legitimador de Israel que marginaliza os palestinos. A omissão da ONU e Inglaterra e as decisivas interferência norte-americanas não são levadas em conta.

Vale lembrar que o texto é 90% “igual” *ipsis litteris* ao da edição de 2002, mas o novo projeto gráfico e a inserção de um grande número de imagens dão “frescor” a edição.

Ao fim da página 151, temos um *box* chamado “*Organizando*” que traz duas perguntas para que os alunos sistematizem a aprendizagem: “1. *Explique as causas*

do conflito árabe-israelense” e “2. *Pesquise a situação atual entre palestinos e israelenses*”.

No manual do professor, é dada a seguinte *resposta correta*:

O conflito árabe-israelense está vinculado à criação do Estado de Israel na região da Palestina, onde há muitos séculos viviam populações árabe-palestinas, e à não criação de um estado árabe-palestino independente, antiga promessa não cumprida pela comunidade internacional. Isso originou uma intensa disputa pelo território da região, que se iniciou desde o final do século XIX, quando muitos judeus começaram a adquirir terras na região, tendo por objetivo estabelecer um Estado judeu independente. Essa situação agravou-se durante a Segunda Guerra, quando milhares de judeus, fugindo do terror nazista, migraram para a Palestina. Após a guerra, com a opinião pública abalada diante da morte de cerca de 6 milhões de judeus pelos nazistas, a ONU aprovou a criação de um estado judeu na Palestina, em 29 de novembro de 1947 (proclamada em maio de 1948). Também estabeleceu que seria criado um estado árabe palestino na região – o que nunca chegou a ocorrer. Milhares de judeus, de todas as partes do mundo, migraram para Israel, provocando o choque com a população árabe que habitava a região e discordava da criação do estado judeu. Iniciou-se, então, longa série de conflitos, que se prolonga até os dias atuais. (COTRIM, 2010, p 51.b)

O texto acima reproduzido que serve de referência aos professores usuários do livro é basicamente um resumo das informações que estão presentes no texto do livro didático. Não se aprofunda nas discussões acerca das interpretações para o conflito e nem oferece maiores subsídios para os professores.

Imagens do Islã

Com relação às imagens, nos livros de Vicentino e Dorigo podemos ver o mesmo mapa “*A expansão Muçulmana*” (fonte não citada) e a gravura (muçulmanos ao redor da Caaba) nas versões de 1997 e 2002. O livro de 2011 traz o mapa “*A Expansão Muçulmana*”, mas não a gravura. Também estão presentes nas três versões fotos atuais do *Hajj* em Meca. As fotos diferem em alguns elementos, mas pode-se observar em comum: a multidão de fiéis, os minaretes e a Caaba. O livro de 1997 traz ainda uma foto do “*Pátio dos Leões*” em Alhambra (Al-Andaluz) e o de 2011 um mosaico com quatro fotos nas quais estão retratadas duas mulheres com véu e outras duas com burca.

A pesquisa iconográfica é assinada por Lourdes Guimarães e Edson Rosa em 1997 e ambos compõem o trio responsável pela edição de 2002 ao lado de Vanessa Manna. Já no livro de 2011 a responsabilidade é de Vanessa Manna, Lia Mara Milanelle e Rosa André, a composição da equipe – observando as edições subsequentes - revela certa continuidade na equipe que se manifesta também na abordagem e temática utilizadas.

Ainda que os recursos iconográficos disponibilizados não sejam tão substanciais, reforçam estereótipos. Não é “falsa” ou “falaciosa” a fotografia que retrata as mulheres muçulmanas fazendo uso do véu ou mesmo a burca em alguns lugares. Porém é absolutamente verdade que em alguns países há mulheres muçulmanas que não as utilizam. Toda uma realidade múltipla e complexa é encoberta por esses estereótipos que apresentam o véu e a burca como sinal de submissão feminina *sob* o Islã.

Figura 2.5 – Mulheres Muçulmanas



De acordo com Karen Armstrong, após a celebração de seu casamento com Zaynab, Maomé recebeu a revelação conhecida como “Versículos da Cortina”. O *hijab* (em geral traduzido como “véu”) deveria ser utilizado apenas pelas esposas de Maomé. As explicações, segundo a historiadora, variam:

Alguns dizem que foi Umar, que tinha uma visão agressivamente chauvinista, quem incitou a Maomé a isolar suas esposas atrás de uma cortina. Recentemente ocorreram incidentes desagradáveis em que os Hipócritas insultaram as esposas de Maomé quando saíam a noite para urinar. Outros dizem que Maomé, ao se tornar mais importante e mais atento à vida nos países civilizados, quis adotar o costume persa e bizantino de isolar as

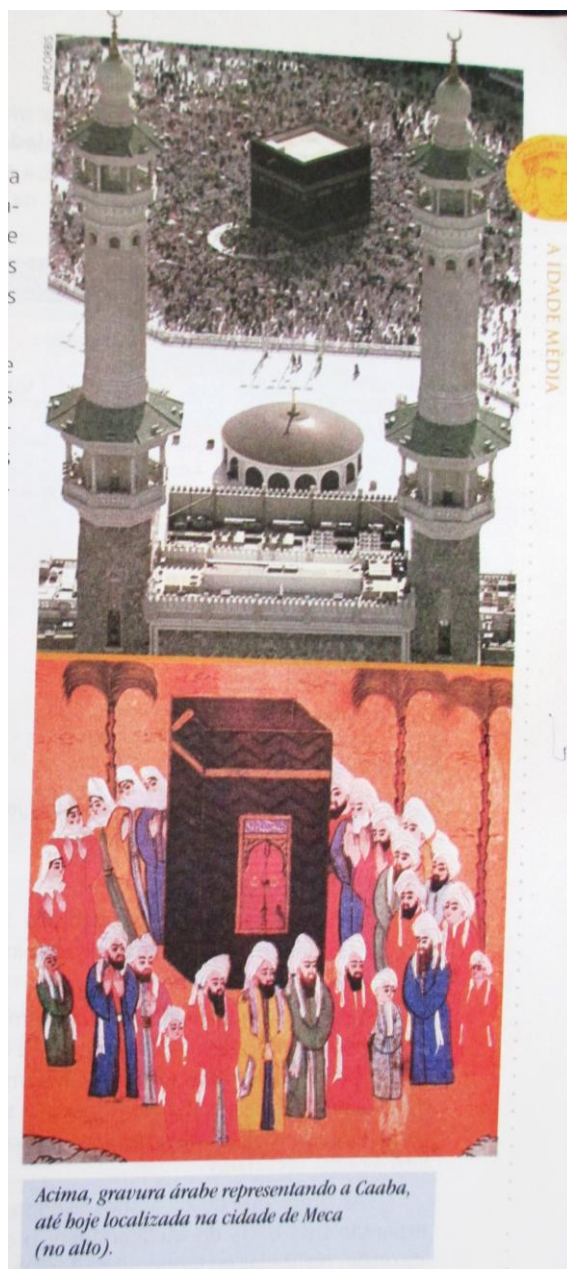
mulheres das classes altas, como marca da nova dignidade de suas esposas. Todos, contudo, indicam que a moral sexual na Arábia era branda durante o período pré-islâmico. Havia muita conversa indecente, insinuações, flertes e propostas indecorosas. Numa sociedade tradicional, um escândalo sexual pode ser extremamente sério e provocar fortes emoções na comunidade. Maomé provavelmente tinha perfeita consciência de que Ibn Ubbay e seus partidários adorariam poder prejudicar a causa muçulmana revelando um escândalo em sua própria família. (ARMSTRONG, 2002, p 223)

É costume na mídia ocidental apresentar o véu como imposição corânica e sinal da submissão feminina no Islã. Porém, como aponta Armstrong (2002), o *hijab* não foi planejado para ser algo opressivo, era antes uma proteção dada às mulheres e, além disso, restringia-se as esposas de Maomé. Às fieis comuns é solicitado apenas que se vistam com discrição – assim como os homens – e não que tenham de viver segregadas ou encobertas.

A variedade das vestimentas e outros costumes são imensas naquilo que podemos chamar de mundo islâmico. Esse mundo compõe-se de uma infinidade de sociedades diferentes que comportam desde um alto grau de laicidade como a Turquia e outras estritamente fechadas como a afegã sob o Talibã. Seria errôneo supor uma homogeneidade imposta pelo Corão às sociedades islâmicas (ou de maioria muçulmana), mesmo a *Sharia* (Lei Islâmica) não é um código estritamente definido a ser aplicado. Foi construída de acordo com várias tradições intelectuais e religiosas diferentes.

Outra imagem que se repete nos livros (1997 e 2002) de Vicentino e Dorigo é uma iluminura na qual vários fiéis – homens, mulheres e crianças - aparecem em torno da Caaba em Meca. As vestimentas coloridas e os turbantes brancos, além dos traços característicos dos personagens indicam que se trata de uma iluminura turca. Em nenhum dos livros essa imagem é problematizada de algum modo, embora revele-se muito rica em seus detalhes icônicos e históricos, pois trata-se de uma imagem do século XV produzida no Império Otomano.

Figura 2.6 A Caaba



Em ambos os livros, a iluminura é posta ao lado de uma foto atual da Caaba. Como não há a prescrição de um protocolo de leitura das imagens intrínseco ao texto, os significados a se extrair aumentam sua multiplicidade. Pode-se exaltar o crescimento do número de adeptos do Islã numa comparação diacrônica ou numa mesma perspectiva demonstrar a tradição ou o retrógrado do ritual: milhões de pessoas peregrinando em torno de um meteorito.

A parte imagética dos livros de Gilberto Cotrim apresenta um número maior de figuras, mas também aponta uma continuidade. Seu livro de 1994 traz a imagem de uma página do alcorão e ao fim do capítulo uma foto de uma tapeçaria de

inspiração amorosa. Também há o mapa “Expansão Islâmica” e a pesquisa iconográfica é assinada por Antônia Terra de Calazans Fernandes.

Já no livro de 2002, não são conferidos os créditos da pesquisa iconográfica. A gerência de Arte fica por conta de Nair de Medeiros Barbosa. A página do alcorão também aparece (desta vez em tamanho menor) e aparece outra iluminura “Observatório astronômico”. As imagens aparecem de acordo com o tema tratado no texto, na qualidade de “ilustração exemplar”. Os significados que podem ser extraídos são múltiplos. Entretanto, há de ressaltar que a equipe editorial não se presta a veiculação de estereótipos, nem a representações pitorescas do Islã.

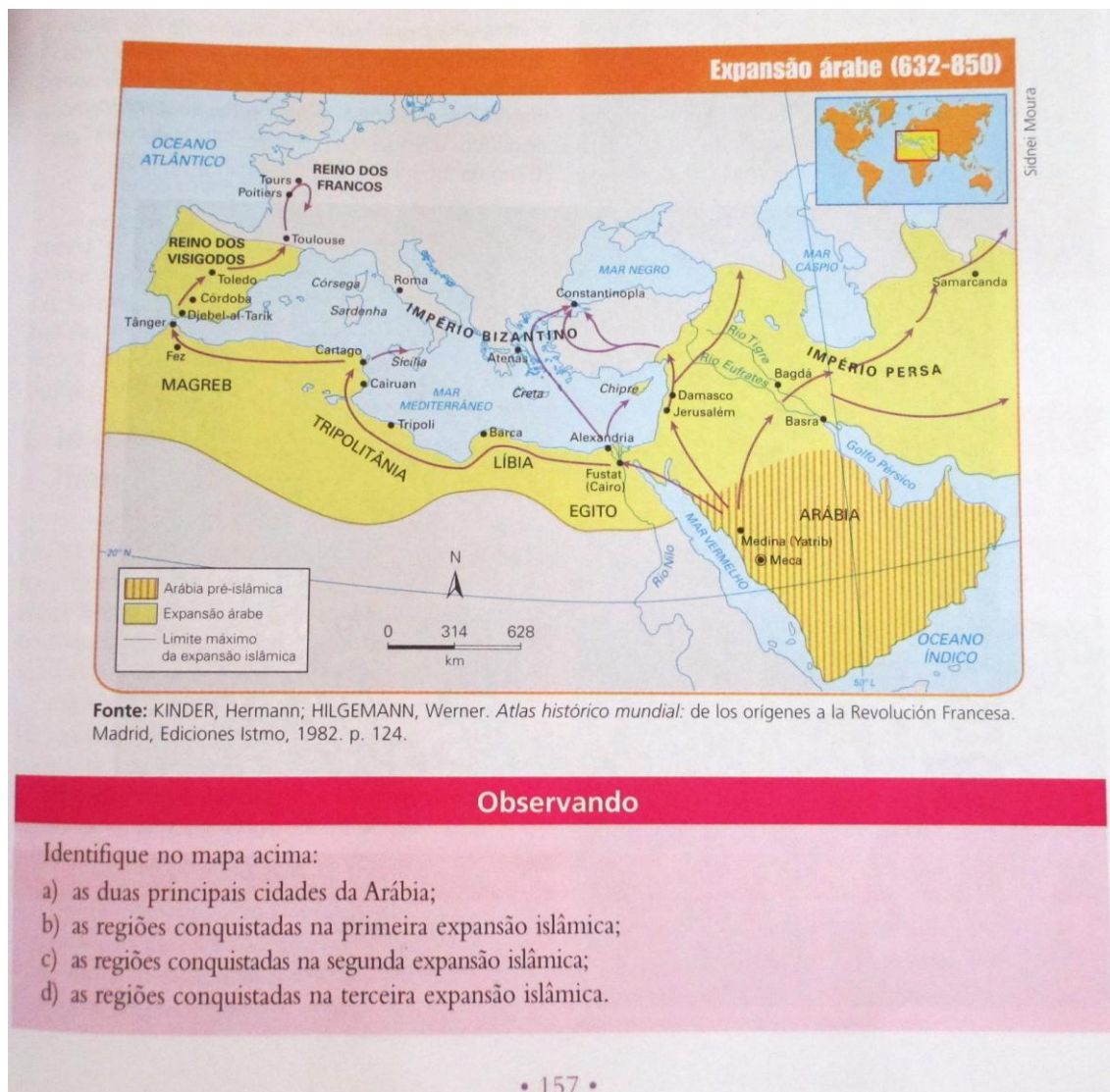
Figura 2.7 - Observatório Astronômico



O livro de 2010 tem um número bastante superior de imagens. A pesquisa iconográfica é assinada por Angelita Cardoso e Iron Mantovanello, há dois mapas “*Arábia pré-islâmica*” (p152) e “*Expansão árabe*” (p 157), na página 153 há uma representação em cerâmica da Caaba (datada em 1729), novamente a página do Alcorão e a iluminura “Observatório astronômico”, foto da Mesquita Omar Ibn Al-

Khatab em Foz do Iguaçu e do Pátio dos Leões em Alhambra e a reprodução do quadro de Abbas Al-Musavi no qual retrata a Batalha de Karbala.

Figura 2.8 – Mapa “Expansão Árabe (632-850)”



É comum às coleções de Cotrim (2010) e Vicentino e Dorigo (2011) a falta de cuidado em problematizar a imagem como fonte histórica, *representação*, e, por conseguinte, recurso didático para aulas de história. O uso que se faz é na qualidade de “ilustração exemplar”. É só no último livro de Cotrim que se explicita uma proposta de trabalho com as imagens como, por exemplo, a análise dos mapas e análise da iluminura “Observatório Astronômico”. Entretanto, esta última proposta destitui a historicidade da imagem, esvaziando-a de seu conteúdo icônico-histórico e o utiliza na qualidade de “ilustração exemplar”.

No manual do professor da edição de 2010, há um tópico dedicado ao trabalho com a iconografia. Nele são ressaltadas as noções de representação e documento histórico e a pertinência do trabalho didático com a iconografia. Entretanto, não há uma proposta mais sistematizada de trabalho. Nem sempre é oferecido ao leitor o *status* da iconografia como representação ou documento histórico o que não induz necessariamente à apreensões equivocadas, mas amplia geometricamente as construções de significação icônica e histórica.

Podemos dizer que os livros de Cotrim não se prestam a veiculação de estereótipos e é justamente neste ponto que cabe uma crítica à coleção de Vicentino e Dorigo. Ao apresentar as fotografias das mulheres de véu e burca sem nenhuma proposta sistematizada de trabalho com a iconografia e com a iconologia, a imagem se presta a extração de significados múltiplos. No livro do aluno não é disponibilizado nenhum texto de apoio, apenas a legenda acima reproduzida, porém no “Manual do Professor” está disponibilizado o texto “Surata das Mulheres” no qual são reproduzidos os versículos 3 e 34:

3. Se temerdes ser injustos para com os órfãos, podereis desposar duas, três, ou quatro das que vos aprouver entre as mulheres. Mas, se temerdes não poder ser equitativos para com elas, casai, então, com uma só, ou conformai-vos com o que está ao alcance de vossas mãos (cativas de guerra). Isso é mais adequado para evitar que cometais injustiças.

34. Os homens são os encarregados das mulheres, porque Deus os preferiu a elas e porque elas as sustentam de seu pecúlio. As boas esposas são obedientes, conservam seu pudor na ausência dos esposos em cumprimento à ordem de Deus. Quanto àquelas, de quem suspeitais deslealdade, admoestai-as (na primeira vez), vedai-lhes vossos leitões (na segunda vez) e castigai-as (na terceira vez); porém, se vos obedecerem, não as provoqueis. Sabei que Deus é Excelso, Magnânimo. (El HAYECK, Samir. *Os significados dos versículos do Alcorão Sagrado*. São Paulo: Centro de Divulgação do Islam para a América Latina, 1989. In VICENTINO & DORIGO, 2011, p165.2)

Como pode ser observado, o professor tem nas mãos um material de trabalho que oferece uma visão simplificada da condição feminina no Islã. O estereótipo do véu e burca e a extração de passagens corânicas sem contextualização reforçam os estereótipos veiculados na grande mídia acerca da condição feminina nos países muçulmanos.

A poligamia era praticada na Arábia pré-islâmica, Maomé não foi um apologeta da poligamia como muitos o descrevem, ao contrário, ele a limitou e “formalizou” no Alcorão o dever do homem de sustentar suas esposas. O Islã representou à época avanços para as mulheres da Arábia (ARMSTRONG, 2002). Após a expansão islâmica para além da península, os arranjos sociais e as consequentes *situações femininas* variaram de acordo com os lugares e sociedades.

As imagens são um ponto bastante sensível dos LD. Primeiramente porque não ficam a cargo do *autor*, estes têm a responsabilidade de escrever um texto que sirva de base para o livro. A partir desse texto, a equipe editorial irá acrescentar imagens, *box*, exercícios e realizará uma série de intervenções que podem alterar substancialmente as intenções do autor. Com a especialização do conjunto de atividades editoriais e aumentos das exigências e pré-requisitos impostos pelo PNLD, passa-se também a um novo modelo de composição, onde a equipe define um “projeto de livro didático” para o qual o *autor* é elencado para escrever. Pode-se estabelecer um paralelo com o cinema, no qual o *autor* de LD estaria para o *roteirista*, tanto quanto o *editor*, desempenharia o papel do *diretor*.

Desse modo, as imagens “escapam” ao controle do autor e podem, por vezes, construir significações paralelas aos textos. É o caso da imagem das mulheres de véu e burca (Figura 2.5 [p84]) que aparece no livro de Vicentino e Dorigo (2002). A imagem não tem ligação orgânica com texto do capítulo, não é uma “ilustração exemplar” que corrobore as linhas escritas pelos autores, contudo é produtora de significações tão importantes quanto às registradas em palavras pelos autores. A iconografia dos livros didáticos tem ficado a cargo de “especialistas” em imagens que nem sempre estão atentos as implicações que elas podem gerar. Daniel Meirinho de Souza recolheu resultados de pesquisas com jornalistas estadunidenses, assim apresentados:

Basyouni Hamada (2001) desenvolveu uma pesquisa sobre qual seria o retrato de árabes e muçulmanos entre os jornalistas, aos quais chama “image-makers” (formadores de imagem). O investigador entrevistou 168 jornalistas – entre editores, repórteres e jornalistas freelancers. De entre as conclusões mais alarmantes da pesquisa, evidencia-se que 89,7% dos entrevistados consideram que os media ocidentais transmitem uma imagem tendenciosa ou distorcida do Médio Oriente. A mesma pesquisa detectou que 40% dos entrevistados afirmaram que árabes e muçulmanos são o mesmo. Ou seja, uma grande parte daqueles que produzem o noticiário não sabe distinguir etnia de religião.

Apesar de tratar da imagem dos norte-americanos de ascendência árabe, um outro estudo, feito por Mary Ann Weston (2003), mostra que esse desconhecimento é regra e não excepção entre os próprios jornalistas dos Estados Unidos. Realizada após 11 de Setembro de 2001, a pesquisa revelou que muitos dos artigos pesquisados em jornais regionais do país ignoravam a distinção entre os termos “árabe” e “muçulmano”, fazendo-se uso indiscriminado de ambos. Desde as suas primeiras publicações, a *National Geographic* retrata, os povos médio-orientais, árabes e islâmicos como uma sociedade a ser desvendada pelos olhares ocidentais. Linda Steet (2000) analisou as reportagens sobre árabes em todas as edições da revista *National Geographic*, entre 1888 e 1988. A autora levantou uma série de estereótipos recorrentes, principalmente relativos à mulher árabe. A característica que mais se associou à imagem dos árabes foi a da violência. “Década após década, na *National Geographic*, nós temos lido e visto as mesmas representações de árabes e violência e, excepto pelas datas, pouco se não nada mudou” (STEET, 2000, 67). (SOUZA, 2010, p125-126)

É evidente que há diferenças entre os cenários americano e brasileiro, no entanto a *National Geographic* é uma referência importante no cenário midiático internacional e os Estados Unidos são a sede de grandes impérios midiáticos que vendem imagens para outros canais de todo o mundo, canais e empresas que não têm o mesmo poder económico para financiar expedições ou manter correspondentes em muitas localidades estrangeiras e, devemos incluir neste ponto, as editoras brasileiras de livros didáticos que compram acervos imagéticos de agências internacionais como Reuters, Corbis, Latin Stock, Nick Ut ou AFP e Getty Images (estas duas últimas detêm os créditos da supracitada Figura 2.5).

As imagens veiculadas pelos livros didáticos têm, portanto, uma ligação orgânica com as veiculadas pela grande mídia internacional. Souza mostrou que esta última (sobretudo, a mídia americana) demonstrou incompetência para tratar de assuntos relacionados ao Oriente Médio e que seus agentes (*image-makers*) reconhecem que as imagens veiculadas são tendenciosas ou distorcidas.

Souza (2010) conclui que este desconhecimento e despreparo podem ser enquadrados dentro da definição daquilo que Edward Said denominou *orientalismo*.

Orientalismo, eurocentrismo e suas infiltrações nos livros didáticos – em particular - e na historiografia - em geral - são temas do próximo capítulo.

Terceiro Capítulo

História e historiografia: O Islã nos livros escolares⁴⁴ entre orientalismo e eurocentrismo

Neste capítulo nos deteremos nas implicações gerais e num nível mais profundo – da longa duração – das representações do Islã dentro do debate sobre eurocentrismo e orientalismo a partir dos trabalhos de Chesneau⁴⁵, Said⁴⁶ e Goody⁴⁷. Traçaremos também um paralelo com trabalhos já realizados sobre Islã em livros escolares, embora haja diferenças no *corpus* de livros analisados.

Em 2005, Ana Gomes de Souza defendeu sua já citada dissertação de mestrado no Departamento de Letras Orientais da FFLCH – USP, na qual conclui que:

a) a maior parte do *corpus* destinou um dos seus capítulos e/ou sub-capítulos para abordar exclusivamente a história do Islã; b) os livros com mais de uma edição optaram por realizar a revisão na parte gráfico-editorial com a reorganização das disposições internas de figuras e de textos, substituindo apenas termos que não alteram o sentido e o significado do texto; c) a utilização de algumas palavras árabes transliteradas, sem a preocupação com seu significado original, ou seja, os livros estudados reproduziram apenas os significados errados que corriqueiramente são imputados a tais palavras árabes; d) a utilização de certos temas que indicaram certo “desleixo” no uso da linguagem e esses são incompatíveis com a linguagem esperada em materiais de uso didático, isto é, isenta de rótulos que possam gerar ou induzir a formação de preconceitos sobre o conteúdo abordado; e) a maioria do corpus, ao abordar o Islã, contrariou a lógica e o bom senso que sugerem a consulta aos eixos norteadores do tema abordado para evitar descontextualizações, erros, distorções e a construção de estereótipos no assunto estudado ou apresentado; f) alguns livros não verificaram nem certificaram todas as informações recolhidas (nas fontes consultadas) antes de fazê-las constar em seus textos didáticos, por isso, foram encontrados erros crassos sobre o Islã que não são compatíveis com o livro didático de História porque a História, ciência investigativa, preza pela exatidão dos fatos. [...]

Após análise dos dois tipos de divergência [factuais e conceituais], considera-se que foram resultado da imperícia, da falta de acuidade na pesquisa e do desconhecimento das Fontes Oficiais do Islã, por isso, tais divergências não devem, em momento algum, ser observadas como uma “ideologia de ataque”

⁴⁴ Advogamos a especificidade do termo “livro didático” no primeiro capítulo desta dissertação. O termo “livro escolar” se faz necessário para uma análise que transcende as fronteiras nacionais e remete a um *corpus* mais variado de livros.

⁴⁵ A edição original “*Du passé, faisons table rase? À propos de l'histoire et des historiens*” é de 1976.

⁴⁶ A edição original “*Orientalism – Western conceptions of the Oriente*” é de 1978.

⁴⁷ A edição original “*The Theft of History*” é de 2006.

ou mesmo como um “panorama hostil” ao Islã porque tão-somente revelam o despreparo de quem está por trás desses livros. (SOUZA, 2005, p (97-98)

As conclusões de Souza são claras: Há *erros* e estes são derivados da imperícia dos autores e equipes editoriais que se preocupam mais com inovações gráficas que com a atualização dos conteúdos. Por outro lado, como justificado por Gilberto Cotrim, os autores se pautam em pesquisas bibliográficas “consagradas pelo meio acadêmico” e não em um estudo de fontes primárias, sobretudo com relação ao islã, cuja maioria das fontes foi escrita em árabe. Ademais, temos de olhar as duas faces da “atualização” dos livros didáticos. Como mostramos acima, Cláudio Vicentino citara em seu livro didático de 1997 Albert Hourani como uma de suas referências; mais que isso, havia naquela edição vários trechos da obra de Hourani *Uma História dos Povos Árabes*⁴⁸ que é atualmente bibliografia básica para ingresso na Pós-graduação do Departamento de Letras Orientais da FFLCH da USP e isso nos leva a crer que não seja plausível falar em desatualização ou imperícia, neste caso.

Há várias forças político-sociais agindo sobre os livros didáticos, não se trata apenas de vontade ou perspectiva autoral. Como já mencionamos, o ENEM e os vestibulares têm alguma influência na seleção de temas importantes para os LD, bem como há os imperativos do PNLD. João Bertolini (2011) nos mostra que no Brasil há muito tempo (mais de um século) o Islã faz parte do rol de conteúdos dos livros escolares de história, portanto a influencia de ENEM e vestibulares na inclusão do Islã no rol de conteúdos é restrita, mas certamente é decisiva na proporção da cobertura dada ao tema. Critérios do PNLD como a veemente proibição da veiculação de estereótipos preconceituosos também se fazem valer. Ao observar os livros do início do século XX elencados por Bertolini podemos ver que preconceitos como denominar explicitamente Maomé como “impostor” foram extirpados dos LD. No entanto, as linhas mestras da representação do Islã permanecem as mesmas: a ênfase no império árabe “medieval” entendido como uma alteridade oposta à cristandade e que conquistou grande poder no período medieval graças ao *jihad* (usando ou não a palavra, vale-se da ideia de uma “guerra santa” para expansão das fronteiras islâmicas). Esta estabilidade do papel desempenhado pelo Islã na história tornou-se típica dos livros escolares não só no

⁴⁸ A primeira edição brasileira é 1994, feita pela Companhia das Letras.

Brasil, mas no mundo. Para entendermos esta permanência não basta atermo-nos aos livros e seus autores, temos de observar atentamente o lócus para o qual o livro é fabricado e o público destinado. Assim, emerge o conceito de *cultura escolar* como peça fundamental da análise.

Os estudos aqui citados, bem como este próprio, revelam um padrão de continuidade nas representações do Islã que na perspectiva puramente acadêmica revela-se injustificável. No entanto, ao retermos nosso foco na escola e no ensino de história numa perspectiva diacrônica entendemos esta estabilidade como inerente a cultura escolar da qual os livros são peça fundamental.

Nesse sentido, vale destacarmos nossa concepção de *cultura escolar* ancorada em Viñao Frago (1995) em que a mesma se apresenta como viva e não estática, porém apresentando um ritmo lento de mudança. Desse modo, o LD - enquanto um dos elementos estruturantes da cultura escolar – apresenta uma lentidão no ritmo de mudanças proporcional ao ritmo das mudanças na *cultura escolar*⁴⁹ à que pertence.

“Os seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, a sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos como as disciplina escolares. A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo de tempo. Um sedimento mesclado por capas mais mescladas que sobrepostas que, em jeito arqueológico, é possível desenterrar e separar” (VIÑAO-FRAGO, 2006, p 74).

Os autores que se tornam “grifes” - e esse é o caso dos autores aqui estudados - mantêm certa continuidade em sua obra didática ao longo das décadas. Conquanto o item “atualização” seja um componente importante aos olhos das bancas avaliadoras e dos professores que escolhem os livros, os LD apresentam considerável estabilidade e continuidade de uma edição à outra.

A análise das sucessivas edições de livros didáticos mostrou uma lenta, porém gradual, renovação dos referenciais historiográficos que fica evidente quando se contrasta os livros de 1994 e 2010 de Gilberto Cotrim. Evidentemente, a edição de 2010 trouxe ainda mais revisões por parte de Cotrim e sua equipe devido às críticas de Souza

⁴⁹ Viñao Frago (1995) adverte que o plural “*culturas escolares*” possivelmente seja mais adequado para a definição que apresenta do conceito dada às especificidades que podem adquirir como, por exemplo, uma *cultura escolar do primário* distinta de uma *cultura escolar do secundário*.

que se tornaram públicas através dos jornais. Tal fato revela a importância e o peso que a crítica acadêmica dos livros didáticos pode adquirir.

Porém, se o Islã é uma preocupação fundamental para nossa pesquisa, é evidente que ele não exerce a mesma importância nos livros didáticos e entre estes comporta diferenças significativas. Vimos que os livros de Vicentino e Dorigo encolheram o espaço dado ao Islã com o avançar do tempo, enquanto Cotrim prestou muita atenção ao tema em 2010 devido à celeuma já narrada. Talvez seja necessário antes de nos perguntarmos *como* e *quanto* o Islã é representado, perguntarmos *por que* é que o Islã é representado nos livros didáticos brasileiros. Bertolini (2011) conduziu seus esforços nesse sentido, o pesquisador destaca, primeiro, a afluência de livros franceses - manuais de história universal - e, num segundo momento, a partir de 1930, com a consolidação do parque gráfico brasileiro, a influência dos livros, autores e historiadores franceses manteve-se ativa, sendo o quadripartismo sua mais manifesta característica:

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 [...] (BERTOLINI, 2011, p 152).

A divisão quadripartida da história é bem conhecida de todos e raros são os livros didáticos que ousaram não utilizá-la. Dividido em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea o quadripartismo originário da França tem no Brasil um *status* quase sagrado. Temos então uma dupla relação - das ideias e de seus veículos - que conduz ao predomínio da influência francesa no Brasil. No século XIX e início do XX a “importação” era de livros e ideias. Porém, mesmo depois da consolidação do parque gráfico-editorial brasileiro - com autores e editoras majoritariamente nacionais - o modelo de história quadripartite permanece como um dos elementos mais estáveis do ensino de história praticado no Brasil. Nesse modelo de história:

O Islã se torna um tema importante e digno de ser incorporado a 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 XV entre outros acontecimentos, e principalmente quando passam a fazer parte do Império Inglês e Francês [...]. (BERTOLINI, 2011, p 154)

Esse modelo quadripartido sofreu críticas dentro e fora da França ao longo das últimas décadas, de acordo com Jean Chesneaux (1995):

É preciso advertir desde já que esse sistema quadripartite de organização da história universal é um fato francês. Em outros países, o passado está organizado de modo diferente, em função de pontos de referência diferentes. Na Grécia, a Antiguidade chega até o século XV, e a ocupação turca corresponde a uma espécie de Idade Média. Na China, a história “moderna” (jindai) vai das guerras do ópio ao movimento patriótico de maio de 1919. Começa com este último a história “contemporânea” (jiandai). Nos Estados Unidos, a história nacional se organiza em três blocos, em função dos eixos fundamentais que são a Guerra de Independência, em fins do século XVIII, e a Guerra de Secessão, em 1860-1864.

Mas é talvez na França que a sistematização da história universal numa estrutura rígida, quadripartite, é mais extremada, mais acabada. Esse quadripartismo cumpre certo número de funções precisas, ao mesmo tempo no nível das instituições universitárias e no nível da ideologia. Desempenha o papel de um verdadeiro aparelho ideológico de estado. (CHESNEAUX, 1995, p 93)

Entre as várias funções que esse modelo cumpre, vale destacar a função pedagógica que se desdobra ao se institucionalizar ampliando o poder de perpetração do mesmo:

Essas quatro grandes seções formam a armação dos programas de ensino secundário, dos cursos e programas universitários de história, dos concursos de admissão nas escolas normais superiores, dos concursos “de recrutamento”. O que implica de imediato, a mesma organização para os manuais escolares ou as coleções de obras históricas. (CHESNEAUX, 1995, p 93)

Como pode ser observado se compararmos um índice de um livro de história “universal” do século XIX a um livro didático atual, as mudanças nas linhas “macro” da narrativa são muito pequenas e grande parte delas circunscritas aos últimos séculos da história. As razões para isto vão além das importações de livros franceses. Há de se lembrar, por exemplo, da decisiva participação de intelectuais franceses na criação da Universidade de São Paulo deixando marcas na grade curricular e distribuição das cadeiras dos titulares desta instituição que é modelo para muitas outras. O que escapa ao quadripartismo - no âmbito do ensino de história no Brasil – é exceção.

Neste contexto, de pujança cultural francesa no século XIX, vale destacar que não só o Brasil recebia tal influência. França e Inglaterra “disputavam palmo a palmo o domínio do mundo” e na Alemanha, que a exemplo do Brasil não tinha grande contato formal com o Islã até então, salvo pelos diplomatas e *expertise* científica (no caso alemão) a lógica da narrativa seguia o padrão francês que “se pretendia universal”:

O encontro com o islã ocupa um lugar muito especial na Europa. Durante o século XIX, quando a memória histórica servia para provar o caráter único da nação, os encontros remotos entre os cristãos latinos ou bizantinos, de um lado, e dos árabes, turcos, tártaros e mongóis, de outro, foram redescobertos, não como simples conflitos militares e protagonistas de choques fronteiriços, e sim como lutas existenciais contra as forças das trevas. Neste esquema de imaginação histórica, os povos que encarnavam e representavam o islã eram retratados como a antítese da Europa e a luta contra eles era considerada um acontecimento crucial com significado quase escatológico (FRANÇOIS & SCHULZE, 1998, p 25). Nos livros-textos alemães da época esta “lente” ancorava-se na recordação das Cruzadas. (JONKER, p 40 In CAJANI (org.) 2008).⁵⁰

Entretanto, há de se destacar a especificidade do caso alemão no século XX, como mostra Jonker (2008), há diferenças substanciais entre os livros católicos e os protestantes:

Quanto ao caráter do islã, os livros-texto católicos e luteranos continuaram mantendo pontos de vista opostos. Os autores de manuais católicos eram contrários ao que denominavam “*seita repleta de mentiras*”, enquanto que os autores luteranos reconheciam em princípio que o islã possuía “*o melhor de todas as religiões*”.

Esta é a versão católica: “*Maomé escreveu um livro de leis cheio de ideias ridículas e sua estrita lei proibía que alguém pudesse questionar uma sílaba que fosse. As principais características desta seita podem ser resumidas como: só existe um Deus (este é o único ponto em que não erram). Maomé é seu profeta. Cristo também é um profeta, mas apenas um dos servidores de Maomé. Haverá um dia de expiação em que Maomé se transformará em um grande carneiro e os turcos em pulgas abrigadas por sua lã e nadará através do oceano até o Paraíso, onde há um manancial de 70.000 milhas de longitude, cheio de vinho doce como o mel. Ademais, proibiu a seus seguidores beber vinho para que pudessem estar sóbrios e assim serem melhores combatentes. Os turcos chamam a este livro de Alcorão*” (OESING, 1803, p 240). (JONKER, p 42 In CAJANI (org.), 2008)⁵¹

⁵⁰Livre tradução do espanhol “*El encuentro con el islam ocupa un lugar muy especial en Europa. Durante el siglo XIX, cuando la memoria histórica servía para probar el carácter único de la nación, los encuentros remotos entre los cristianos latinos o bizantinos, por un lado, y los árabes, turcos, tártaros o mongoles, por el otro, se redescubrieron, no como molestos conflictos militares y protagonistas de choques fronterizos, sino como luchas existenciales contra las fuerzas de la oscuridad. En este esquema de imaginación histórica, la gente que encarnaba y representaba al islam se retrataba como la antítesis de Europa y la lucha contra ellos se consideraba un acontecimiento crucial con significado casi escatológico (Francois y Schulze 1998: 25). En los libros de texto alemanes de la época esta «lente» se anclaba en el recuerdo de las Cruzadas.*” (JONKER, G. In Cajani , 2008, p 40)

⁵¹ Livre tradução do espanhol “*En cuanto al carácter del islam, los libros de texto católicos y luteranos continuaron manteniendo puntos de vista opuestos. Los autores de manuales católicos eran contrarios a lo que denominaban «secta repleta de mentiras», mientras que los autores luteranos reconocían en principio que el islam poseía «lo mejor de todas las religiones».* Esta es la versión católica: “*Mahoma escribió un 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 cual no yerran). Mahoma es su profeta. Cristo también es un profeta, pero solo uno de los servidores de Mahoma. Habrá un día de*

Embora possa haver mudanças entre os marcos franceses e ingleses, além das especificidades alemãs e de outros países, há em comum um eurocentrismo latente. Como expressa Jack Goody:

[...]o Ocidente pressupõe uma superioridade (o que obviamente aconteceu em algumas esferas desde o século XIX) e projeta essa superioridade para o passado, criando uma história teleológica. O problema para o resto do mundo é que tais crenças são usadas para justificar o modo como os “outros” são tratados, uma vez que os “outros” são vistos como estáticos, ou seja, incapazes de mudanças sem a ajuda de fora. (GOODY, 2012, p 325)

A expansão europeia a partir do século XVI e a dominação econômica e militar consolidada no século XIX desdobram-se em um quase monopólio da narrativa histórica, injustificável dentro de um panorama comparativo, mas que devido a um eurocentrismo retrospectivo aplicado à história mundial torna-se quase “natural”. Deste modo, a relativa unidade durante a Idade do Bronze na Eurásia é quebrada em função das construções que diferenciam Europa e *Oriente*: Antiguidade, Feudalismo, Capitalismo Industrial - todas elas “categorias questionáveis” de acordo com Goody. Centrando sua análise em grandes intérpretes ocidentais da história como Braudel e Marx, por exemplo, Goody afirma que as categorias de análise podem até variar de um para outro autor de acordo com a época ou país, porém, há uma perspectiva europeia centrada na diferenciação de Europa e Oriente comum a toda historiografia ocidental dos últimos séculos. Tal perspectiva privilegia:

A ideia do “excepcionalismo asiático” que caracterizou o pensamento teleológico dos historiadores sobre o passado, assombrados diante do desenvolvimento da “modernidade” e do “capitalismo industrial” no Ocidente, cegaram-nos para as muitas similaridades existentes. (GOODY, 2012, p 334)

Ainda que não se expresse nos termos de um “excepcionalismo asiático”, tal perspectiva eurocêntrica centra-se na diferenciação de “períodos-chave

expiación en el que Mahoma se transformará en un gran carnero y los turcos en pulgas albergadas por su lana y nadará a través del océano hasta el Paraíso, donde hay un manantial de 70.000 millas de longitud, lleno de vino dulce como la miel. Por lo demás, prohibió a sus seguidores beber vino para que pudieran estar sobrios y así ser mejores combatientes. Los turcos llaman a este libro de leyes Alqoran.» (Oesing, 1803: 240). (JONKER, p 42 In CAJANI (org) 2008.)

para a constituição da Europa” como Antiguidade (Grécia⁵² e Roma), feudalismo (na Europa Ocidental), capitalismo e Renascença (dando origem a modernidade). Para Goody:

o Oriente não precisou do mesmo tipo de renascimento porque não havia morrido. Em termos de conhecimento científico, a China esteve à frente do Ocidente até o século XVI e, em economia (de acordo com Bray e outros), até o final do século XVIII. O Oriente não conheceu nem um colapso material muito extenso nem uma religião hegemônica restritiva. Apesar das teses de muitos autores, a Ásia desenvolveu uma cultura urbana mercantil ativa antes mesmo da Europa. (GOODY, 2012, p 335-336)

O que seria necessário para mudar o “padrão” de representação do Islã no ocidente? No caso brasileiro podemos apontar que os “atentados de 11 de setembro” atuaram de forma indireta nos livros didáticos, desencadeando uma crescente de estudos sobre o Islã, materializada em três dissertações sobre Islã nos livros didáticos desde então⁵³. Em relação ao Reino Unido, Stuart Foster & Eleni Karayianni (2008) assinalam:

Estas inquietudes contemporâneas se exacerbaram por uma série de acontecimentos globais, entre os quais se inclui o 11 de Setembro, os atentados de Julho de 2005, a denominada “guerra contra o terror” e os conflitos militares de grande duração no Iraque, Afeganistão e Oriente Médio. De maneira especial, a constatação de que foram muçulmanos nascidos na Grã-Bretanha britânica que colocaram as bombas em Londres provocou um ventilar de respostas e comentários políticos. (FOSTER & KARAYIANNI, p 282 *In* CAJANI (org.), 2008).⁵⁴

Souza, tendo analisado mais de cinco dezenas de livros didáticos⁵⁵ produzidos entre 1985 e 2004 - sendo boa parte de deles produzida após 2001- revela que apenas um deles mencionava os atentados de 11 de setembro. Para ela:

⁵² Said (2007) aponta que os gregos clássicos foram pioneiros em criar uma linha divisória que separava a civilização da barbárie (a Grécia da Pérsia), ou, em outros termos, os primeiros a dividirem Ocidente e Oriente.

⁵³ Incluindo o presente estudo.

⁵⁴ Livre tradução do espanhol “*Estas inquietudes contemporâneas se han visto exacerbadas por una serie de acontecimientos globales, entre los que se incluyen el 11 de septiembre, los atentados de julio de 2005, la denominada «guerra contra el terror» y los conflictos militares de larga duración en Irak, Afganistán y Oriente Medio. De manera especial, la constatación de que fueron musulmanes nacidos en Gran Bretaña británica quienes pusieron las bombas en Londres provocó todo un abanico de respuestas y comentarios políticos.*”

⁵⁵ Livros didáticos de história destinados ao Ensino Fundamental.

Essa ausência de registro (exemplificado no caso das torres gêmeas) conduz a uma reflexão maior: é fato que há várias décadas, o Islã consta nos livros didáticos de História do ensino fundamental, entretanto a permanência do Islã nesses livros não lhe garantiu a atualização das informações. Tal reflexão é baseada na análise das divergências factuais e conceituais que evidenciaram que em muitas edições houve apenas a mera repetição de informações apresentadas na edição anterior, confirmando que não foi realizada nenhuma revisão no conteúdo didático, apesar do destaque dado ao islamismo após o fatídico episódio, o que nos leva a crer que autores e/ou editores consideram que as informações sobre o tema (Islã) já se esgotaram e que não há nenhuma informação que merecesse revisão. (SOUZA, 2005, p 100)

As análises empreendidas sobre o *corpus* brasileiro apontam para a forte tendência à estabilidade dos conteúdos dos LD. Embora Souza e Bertolini não trabalhem explicitamente com o conceito de *cultura escolar*⁵⁶, apresentam resultados semelhantes acerca: mudanças muito lentas, seja com relação à estrutura geral quadripartite, seja com relação ao papel desempenhado pelo Islã nessa história. Todavia, a complexidade da questão não pode ser perdida de vista, os LD são um dos elementos da cultura escolar e não sua totalidade. De acordo com Viñao Frago (2002), compõem os elementos da cultura escolar:

- I) *Os atores*, isto é, os professores, os pais, os alunos e o pessoal da administração e serviços. Aos primeiros cabe, em razão da sua posição especial, o papel mais relevante na conformação da cultura escolar. [...]
- II) *Os discursos*, as linguagens, os conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar. Ou seja, o léxico ou vocabulário, as fórmulas e modelos linguísticos, as expressões e frases mais utilizadas, os jargões, e o peso respectivo do oral, do escrito, do gestual e do icônico na aula, fora dela e nos modos de avaliação. [...]
- III) *Os aspectos organizativos e institucionais*. Dentro deles têm especial relevância: a) as práticas e os rituais da ação educativa: a graduação e classificação dos alunos, a divisão do saber em disciplinas independentes e sua hierarquia, a ideia da classe como um espaço-tempo gerido por um só mestre, a distribuição e os usos do espaço e do tempo, os critérios de avaliação e promoção dos alunos, etc; b) o andamento da turma, ou seja, os modos, disciplinares e de instrução, de relação e comunicação didática na aula e entre os professores e alunos e entre os alunos e c) os modos organizativos formais – direção, secretaria, etc. – e informais – tratamento, cumprimentos, atitudes, grupos, formas de comunicação, etc. – de funcionamento e relacionamento no centro docente. [...]
- IV) *A cultura material de escola*: o seu contexto físico/material, e objetos (espaços edificados e não edificados, mobiliário, material didático e escolar, etc. (VIÑAO FRAGO, 2002, p88-89)

⁵⁶ Outros pesquisadores que estudam livros didáticos como, por exemplo, Chaves e Garcia (2011) apoiam-se na concepção de cultura escolar de Forquim (1993), mas apresentam a mesma perspectiva que defendemos acerca do fato de que “o livro didático é um objeto da cultura escolar e, assim, seu conteúdo expressa os resultados de um processo de seleção cultural, no qual são definidos tanto os significados da escolarização como o que se considera relevante ensinar. Mas não se trata de pensar que a escolarização se subordina apenas ao conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar; a cultura escolar inclui um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.” (CHAVES & GARCIA, 2011, p 4)

Ao analisar livros e outros objetos impressos da cultura escolar não podemos incorrer naquilo que Dominique Julia (2001) chamou de exagero do poder do impresso. Programas escolares nem sempre foram cumpridos *ipsis litteris*, bem como os livros não serão incorporados total e passivamente. A leitura ou, as leituras, como práticas humanas que são podem ser inventivas, subversivas, indolentes ou mesmo, ineficientes. O “livro absoluto” que Souza acredita ser o LD é uma ideia amplamente rejeitada pelos historiadores das edições escolares e do ensino de História.

Assim afirma a pesquisadora:

Deve-se lembrar que o aluno reconhece qualquer livro didático como fonte fidedigna e inquestionável, por crer que o livro didático traz somente informações verdadeiras. Essa crença é reforçada por vários aspectos, entre eles, destacam-se os seguintes: a) a ideia já cristalizada na sociedade brasileira de que o livro didático é totalmente confiável; b) o livro didático é companheiro diário do aluno por pelo menos oito anos durante o ensino fundamental; c) a escola, os pais e professores, três fontes de credibilidade para o aluno, incentivam e “cobram” o uso do livro didático; d) o Governo Federal incentiva o uso do livro didático através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e e) o aluno é alheio aos processos complexos que envolvem a produção e comercialização do livro didático. Esses aspectos são determinantes para que o aluno reconheça e utilize qualquer livro didático como se fosse uma espécie de “livro absoluto”, que apresente somente informações precisas, pontuais e corretas onde não há lugar para dúvidas, para enganos e para erros. (SOUZA, 2005, p 96)

Devemos ter em mente que, embora goze de algum prestígio familiar, governamental e escolar, o PNLD acrescentou uma característica determinante aos livros didáticos: sua *perecividade*⁵⁷. Após o triênio estipulado pelo programa os livros são considerados patrimônio inservível. Além disso, recentemente passamos por dois casos exemplares que demonstraram a dinamicidade da produção de conhecimentos para uma ampla parcela da população: o rebaixamento de “Plutão” (2006) para planeta anão e a reforma ortográfica da língua portuguesa (2009).

Tais eventos atacam a “infabilidade” do conhecimento escolar de modo geral e dos livros didáticos especificamente, deixam explícito que conquanto não exista um plano *maquiavélico* para distorção da realidade ou doutrinação ideológica, apresentam uma breve síntese, parcial e limitada do conhecimento o que faz com que o

⁵⁷ O Ministério da Educação recomenda o descarte dos livros após o triênio de uso estipulado pelo PNLD.

“aprender a aprender” tenha se tornado o paradigma para a “era da informação e do conhecimento”.

Os pontos críticos dos livros didáticos em relação ao Islã, não são exclusividade deste tipo publicação. Como procuramos demonstrar estão ancorados em vertentes historiográficas – ainda que parcialmente - ou repletos de informações das grandes mídias. Mesmo no Reino Unido onde de acordo com Stuart Foster e Eleni Karayianni (2008) há um panorama diferente em relação aos livros escolares, pois nem a elaboração, nem a compra é regulamentada pelo governo e há livros dedicados especificamente ao tema, como por exemplo, *The Rise of Islam* (“A ascensão do Islã”, CHILD, 1993) e *Medieval Islam* (“Islã Medieval”, BARTLEY & BOURDILLON, 1993) encontramos os mesmo tipos de problemas. Acrescenta-se a isso ao fato de a maioria do professorado britânico preferir trabalhar com materiais próprios (fotocópias, apostilas, apresentação de slides) e que a disponibilidade dos livros escolares é restrita (apenas 44% dos alunos tem acesso aos livros de história individualmente)⁵⁸. Ou seja, o Reino Unido tem um circuito totalmente diferente do circuito brasileiro dos livros didáticos – aliás, podemos considerar os livros britânicos como “livros escolares”⁵⁹ bem diferentes em relação aos livros didáticos brasileiros -, entretanto, no que tange as representações do Islã o panorama é bem similar. Embora os ingleses tenham uma tradição de estudos do Oriente Médio, dos árabes⁶⁰ e do Islã bem maior que a escrita em língua portuguesa e tenham tido nos últimos séculos um contato intenso com povos islâmicos sensivelmente diferentes dos franceses (pois em alguns casos estabeleceram acordos com povos árabes e islâmicos contra os interesses franceses), os problemas são basicamente os mesmos. Esse é com certeza a maior expressão do orientalismo, a promoção de uma “*distinção ontológica entre Ocidente e Oriente*” (SAID, 2007) que se revela, ao mesmo tempo, tão artificial quanto estável.

Essa combinação de temor e hostilidade persiste até os dias de hoje, na atenção erudita e não erudita a um islã que é visto como pertencente a uma

⁵⁸ De acordo com Stuart Foster e Eleni Karayianni (2008).

⁵⁹ Ao traçarmos comparações binacionais ou internacionais fica patente a necessidade de termos uma categoria mais ampla como “livros escolares” e por outro lado uma categoria mais específica como “livro didático” pro caso brasileiro – produto bem diferente seja em termos formais, intelectuais e de circulação em relação aos livros escolares ingleses.

⁶⁰ Até mesmo sobre o Islã em livros escolares temos o trabalho precursor de P. Rogers (1984) “Islam in history textbooks”.

região do mundo – o Oriente – contraposta imaginativa, geográfica e historicamente à Europa e ao Ocidente.

As questões mais interessantes sobre o Orientalismo islâmico ou árabe são, primeiro, as formas adotadas pelos vestígios medievais que persistem tão tenazmente, e, segundo, a história e a sociologia das conexões entre o Orientalismo e as sociedades que o produziram. (SAID, 2007, p 455)

Nesse sentido, o Orientalismo é uma prática que, como adverte Hourani, produziu verdadeiras contribuições ao conhecimento humano, mas, conforme pondera Said: “*temos a obrigação de perguntar onde, como e com que instituições e agências de apoio tais estudos ocorrem hoje em dia.*” (SAID, 2007, p 453) e prossegue o erudito palestino:

É ignorância dizer que o Orientalismo é uma conspiração ou sugerir que “o Ocidente” é mau: as duas afirmações estão entre as fatuidades que Lewis e um de seus epígonos, o publicista iraquiano Kanan Makiya, tiveram o desplante de me atribuir. Por outro lado, é hipócrita suprimir os contextos culturais, políticos, institucionais em que as pessoas escrevem, pensam e falam sobre o Oriente, quer sejam eruditos, quer não. (SAID, 2007, p 458)

Said considera que os “essencialismos” de qualquer espécie devem ser combatidos. Ele não se considera “*o paladino do arabismo*” como alguns sugeriram, tão pouco se faz apologeta de um binarismo entre “Ocidente mau” e “Ocidente bom”, contudo o *orientalismo* é um modo de pensar e agir característico da Europa Ocidental nos últimos séculos:

É extremamente importante compreender a razão pela qual o Orientalismo é combatido por tantos não-ocidentais ponderados é que seu discurso moderno é corretamente percebido como um discurso de poder que se origina de uma era de colonialismo [...]. Nesse tipo de discurso, baseado principalmente na pressuposição de que o islã é monolítico, imutável e portanto manipulável por “peritos” em vista de poderosos interesses domésticos, nem os muçulmanos, nem os árabes, nem qualquer outro dos povos inferiores desumanizados se reconhecem como seres humanos ou a seus observadores como simples eruditos. Acima de tudo, veem no discurso do Orientalismo moderno – e em seus congêneres dedicados à África e aos povos nativos da América – uma tendência crônica a negar, suprimir ou distorcer o contexto cultural desses sistemas de pensamento e manter a ficção de seu desinteresse erudito. (SAID, 2007, p 458)

Em suma, conquanto não se possa atribuir eurocentrismo e orientalismo a um ou outro autor de LD, o fato é que essas perspectivas, esses modos de agir e pensar

estão presentes nos livros didáticos brasileiros e em boa parte dos europeus⁶¹. Não só na literatura escolar, nem só no Brasil, mas também nas obras acadêmicas de referência oriundas de diversos países como demonstrou Good (2012) e na literatura como o fez Said (2007), além da forte presença institucional como deixou claro Chesneaux (1995) para a França e na mídia nacional e internacional⁶². A interface que agrega Said, Good e Chesneaux e outros como Homi Bhabha, por exemplo, comporta a crítica não só ao eurocentrismo, mas aos etnocentrismos de diversos matizes. É a perspectiva multicultural⁶³ que ganhou muita força nas ciências humanas e sociais das últimas décadas, mas ainda se manifesta de forma bastante tímida nos currículos e livros escolares.

O multiculturalismo tem sido propagado sob o patrocínio da ONU, mas em termos escolares sua inserção tem sido tímida e lenta. No Brasil, sobretudo nas últimas duas décadas, a história afro-brasileira e indígena ganhou incentivo dentro desse quadro geral e foi inserida via decreto⁶⁴ nos currículos universitários e escolares, bem

⁶¹ Itália, Reino Unido, França, Espanha, Suíça, Portugal, Alemanha e Áustria em graus diferentes de acordo com os estudos promovidos pela Fundação ATMAN (Espanha, 2008) e George Eckert Institut (2009-10).

⁶² Ver Linda Steet (2000) *“Veils and daggers: a century of National Geographic’s Representation of the Arab World”*; Daniel Meirinho de Souza (2010) *“A fotografia enquanto representação do real: A identidade visual criada pelas imagens dos povos do Oriente Médio publicadas na National Geographic”*, Edward Said (2005) *“Cubriendo el Islam”*.

⁶³ Com a ressalva feita por Apple e Buras (2008) de que o multiculturalismo não tem um paradigma unívoco, monolítico ou majoritariamente dominante significando, dessa forma, coisas diferentes para grupos diferentes.

⁶⁴ **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003** que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira": *Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.*

Lei nº 11.645, de 10 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. Art. 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. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão*

como nos livros didáticos. Todavia, sua prática nas escolas ainda é encarada sob a perspectiva de um “excepcionalismo inovador”, é um conteúdo (matéria) claramente distinto do currículo tradicional já consolidado pela *cultura escolar*.

Mesmo se levarmos em conta apenas os livros didáticos mais recentes, Cotrim (2010) e Vicentino & Dorigo (2011) é notório que orientalismo e eurocentrismo estão presentes em maiores proporções que o multiculturalismo. Parece predominar no Brasil uma “cultura reformista” em termos de currículo – que se expressa nos LD – pela qual a base tradicional estabelecida permanece quase imóvel e é apenas acrescida de pequenas novidades. Referindo-se ao contexto estadunidense Dimiatriadis e McCarthy (2001) apontam que essa *timidez* “visa manter o currículo básico eurocêntrico do establishment em seu lugar, inoculando-o pela simples inclusão seletiva de itens que não sejam conflituosos da cultura e das experiências de grupos de minoria e subalternos”. (apud APPLE & BURAS [org.], 2008, p 250).

Tal perspectiva seletiva também pode ser encontrada nos livros e currículos brasileiros que além da *timidez* em inserir as temáticas indígenas e afro-brasileiras também apresenta uma série de *interditos*, silêncios e omissões, em muitos temas, sendo a(s) religião(ões) um exemplo significativo.

Podemos perceber que certo núcleo constituinte dos livros didáticos é relativamente estável, a ele acrescentam-se inovações oriundas de demandas sociais, acadêmicas, curriculares e políticas. No entanto, como mostram as análises aqui empreendidas, o núcleo destes livros didáticos se altera muito lentamente. Essa lentidão, dentro de uma perspectiva de longa duração, mostra a prevalência da cultura escolar que rechaça mudanças bruscas em seu fazer ordinário, sobretudo quando estas se originam fora de seus domínios. Continuidade e institucionalização são características fundamentais da cultura escolar, de acordo com Viñao Frago (2002):

Um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos, práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditadas, e repartidas pelos seus atores, no seio das instituições educativas [...]

ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Os seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos como as disciplinas escolares. (Viñao Frago, 2002, p 87)

O livro didático apresenta regularidades comuns a essa cultura. Imerso naquilo que Vincent, Lahire e Thin chamaram “forma escolar”⁶⁵ o livro didático materializa escrituralmente um cânone do saber que deve ser *ensinado/aprendido* organizando também a forma transmissão e produção de saberes. Decorre dessa preocupação o adjetivo “*didático*”. Uma série de dispositivos (conceituais, textuais, gráficos, materiais) que o tornam “recomendável para ser usado na escola”.

Tocado, rearranjado, arranhado ou mesmo “reinventado” trienalmente na *Era PNLD* seja em seus aspectos formais ou conceituais, os livros didáticos – *escolares* que são - guardam o elementar de sua estrutura. Todo livro didático é livro escolar e, portanto, aparato fundamental da forma escolar contemporânea. Quanto ao livro didático de história, objeto ainda mais específico, materializa um modo de ensinar a história, o quadripartismo, característico não só das escolas, mas também muito difundido nas universidades. Dentro dessa “cultura do ensino de história” ou se preferir “forma escolar de ensino de história” o livro didático materializa sua estabilidade ao mesmo tempo em que registra as “novidades” e “tentativas”.

O Islã não constitui um caso a parte dentro dessa cultura escolar. Sua eleição para o “*Cânone dos saberes dignos de serem ensinados na escola*” se deu com a consolidação da escola moderna no século XIX no Brasil. Como grande parte dos elementos estruturais daquela *escola de /para elite* cristalizou-se no currículo durante o século XX.

É nesse sentido, um saber escolar legítimo tão longo quanto a forma escolar, tão firme quanto a cultura escolar. É válido lembrar a metáfora arqueológica proposta por Viñao Frago em relação à cultura escolar “*Um sedimento configurado, isso sim, por capas mais mescladas que sobrepostas que, em jeito arqueológico, é possível*

⁶⁵ É um conceito similar ao de cultura escolar, embora seja mais restrito. Enquanto o conceito de cultura escolar poderia ser empregado para qualquer tipo de escola ou instituição de ensino/educativa - até as mais libertárias - *forma escolar* refere-se ao modelo padrão das escolas modernas, caracterizado por uma relação pedagógica “impessoal” entre mestre e aluno e uma relação escritural com a sociedade e o mundo em um espaço – escola – e tempo circunscritos. Ainda de acordo com Vincent, Lahir e Thin, esse modo de *socialização escolar* - desenvolvido na escola – se espalha na sociedade como força dominante.

desenterrar e separar. É neste sentido que caberia dizer que a tarefa do historiador é fazer a arqueologia da escola” (Viñao Frago, 2002, p87). Transmutando essa metáfora para algo mais específico - o ensino de história - e realizando essa tarefa arqueológica entendemos que, tal como a composição do solo, o ensino de história mostra-se formado por camadas mais profundas de quadripartismo, intermediárias de eurocentrismo e orientalismo; mas não nos esqueçamos das camadas mais superficiais: férteis que são, podem render boas lavouras e consequentes frutos e sementes de acordo com a perspicácia humana em seu manejo.

Considerações finais

Nosso intuito não foi o de apontar “uma história correta do Islã” ou “a verdadeira história do Islã” e sim expor as representações do Islã veiculadas em livros didáticos. Dedicamos a primeira parte deste trabalho ao *circuito de comunicação dos livros didáticos* entendendo que o mesmo propicia a condição de existência dessas representações e partimos para uma análise, na segunda parte da dissertação, que evidenciasse quais eram essas representações – seus conteúdos. Após isso, dedicamos atenção ao eurocentrismo e orientalismo que eram latentes nessas representações e suas raízes no ensino de história.

O circuito do livro didático no Brasil desde – pelo menos – 1996 para os livros do Ensino Fundamental e, 2003, para os livros do Ensino Médio, é suficientemente amplo e múltiplo. Com isso queremos dizer que congrega vários atores com interesses diversos abrangendo um grande contingente humano – sejam como produtores (editoras), organizadores (estado) ou consumidores (professores e alunos). Os interesses editoriais não podem ser negociados diretamente com o Estado, dependem das avaliações realizadas nas universidades e das escolhas feitas pelos professores nas escolas. A característica fundamental do PNLD (EM) é a divisão das tomadas de decisões e isso o torna um programa democrático ou, no mínimo, não autoritário. Portanto, pensar os livros didáticos como maquinações ideológicas é uma carta fora de jogo na atual conjuntura.

Muitos preconceitos e estereótipos que eram típicos dos conteúdos didáticos acerca do Islã no início do século XX foram revisados na *Era PNLD*. No entanto, como apontamos, quadripartismo, eurocentrismo e orientalismo ainda estão presentes nos livros didáticos e isso revela o alcance e profundidade dos mesmos. Mesmo no Brasil, um país *subalterno*⁶⁶ perante as potências europeias e norte-americana, estes conceitos práticos estão profundamente arraigados na tradição cultural e intelectual ao ponto de não ser “possível” identificar suas referências imediatas, pois a análise das referências bibliográficas citadas não mostra essa relação. Parece predominar um conhecimento do Islã calcado num *senso comum de cunho midiático-*

⁶⁶ Não europeu e não hegemônico a nível mundial nas esferas econômica, política e cultural e que, além disso, tem a experiência de ter sido uma colônia na Era Moderna e um país “subdesenvolvido” no século XX.

jornalístico tributário de uma tradição curricular arcaica, empenhada de eurocentrismo e orientalismo.

Não podemos atribuir essas características culturais – encontradas em diferentes trabalhos sobre o mesmo tema e em outros contextos – ao gênio individual do *autor de LD*. Procuramos demonstrar que *autor* de livro didático é mais uma noção referencial que *um ser de razão* por trás do LD. Àquilo que foi visto como “imperícia” e “falta de acuidade” por parte de autores e editores revela - numa análise mais ampla - a prevalência da *cultura escolar*, daquelas estratégias e saberes que se produz na escola, mas não se restringe aos conteúdos dispostos nos LD e programas curriculares.

Um experimento realizado por Chaves e Garcia (2011) numa escola de Curitiba (Paraná) revelou que os alunos utilizaram basicamente os mesmos critérios do PNLD para selecionarem seus livros didáticos:

Os alunos apontaram a necessidade da presença de documentos históricos e a utilização de diferentes linguagens como quadrinhos e músicas, dois aspectos que foram insistentemente debatidos e sugeridos em estudos no campo do Ensino de História nas últimas décadas.

Por outro lado, [...] os alunos escolheram livros que apresentam “a ordem cronológica da História”, escolha que pode ser tomada como indiciária da permanência, na sua formação anterior, dos modelos mais tradicionais de estruturação dos conteúdos. (CHAVES & GARCIA, 2011, p 9)

Tal estudo, só faz reforçar o predomínio da *cultura escolar*, na qual o Ensino de História exerce um papel relativamente estável, sendo o quadripartismo uma de suas expressões. Nessa perspectiva, o *Islã* - enquanto conteúdo estudado - inscreve-se na mesma regularidade que apresenta o quadripartismo no Ensino de História.

Esse predomínio da *cultura escolar* e de uma cultura do ensino de história é latente quando observarmos que a história do Islã praticada nos livros didáticos tem um núcleo característico composto mais pela tradição curricular de ensino do que a dos referenciais historiográficos citados pelos LD, ou as construções – em geral, estereotipadas - da grande mídia nacional e internacional. Essa prevalência é que dita o ritmo – lento – das mudanças nos livros didáticos.

Ao descrever o circuito de comunicação dos LD e insistirmos no predomínio da *cultura escolar* valorizamos os sujeitos envolvidos nesses processos que envolvem a comunicação e a transmissão, a criação e a inventividade. Foram

professores – pessoas atuantes em diversos níveis de ensino e instâncias (Universidades, Escolas, sindicatos, etc.) - que lutaram pela reinclusão de História e Geografia nos currículos na década de 1980. Ao passo que ficou clara a importância que a crítica acadêmica pode adquirir. Também mostramos que *autores* de LD têm a possibilidade de mudar, produzir “novidades”, mas que professores tem um grau de liberdade – *relativa* - capaz de subverter a ordem do livro e da escola.

Conforme destacamos, a crítica acadêmica pode ser uma das vias para se chegar a uma história mais crítica e menos estereotipada a ser praticada nos livros didáticos e nas escolas, mas é difícil pensar numa mudança que toque somente à história do Islã, sem que toque o ensino de história como um todo.

É plausível questionar e redefinir o espaço do Islã dentro do currículo de história, assim como outros conteúdos, considerando que todo currículo implica uma seleção e relações de poder.

Quadripartismo, eurocentrismo, etnocentrismo e orientalismo, entre outros conceitos mereceriam um trabalho de pesquisa mais específico, sobre o qual não nos detivemos dado o escopo desse trabalho..

Com relação ao rol de livros analisados, diante das inúmeras possibilidades, optamos por utilizar os livros para o Ensino Médio por ainda não terem sido estudados sob a ótica aqui apresentada. Preferimos nos centrar em como o Islã é representado e nas alterações destas representações nas últimas décadas ao invés de cair na tentação de impor um cânone interpretativo da história do Islã, apontado “erros” e “acertos”. Está claro que se autores e equipes editoriais cometem equívocos acerca do Islã, não é por confronto ideológico (Souza, 2005), mas, também, não é por imperícia ou negligência – *necessariamente* – que ocorrem os tais erros. Autores e equipes pautam-se em pesquisas bibliográficas e em trabalhos com grande circulação nacional e internacional e procuram adequar as “novidades” oriundas destas pesquisas aos já estabelecidos modos de ensinar história na escola.

Ao analisar o livro didático é preciso levar em conta seu circuito de produção e a lógica de seu consumo. Ele não é mero instrumento de transposição didática ou divulgação científica; é, ao mesmo tempo, produto e produtor da cultura escolar, estruturador e estruturado por ela e é isso que as análises internas dos LD

revelam: continuidade e persistência de um “núcleo duro” inerente a cultura escolar acrescido de “novidades” e interferências de diversas origens (institucionais, científicas, midiáticas, políticas, sociais, econômicas e tecnológicas).

Um prolongamento possível do estudo aqui apresentado é a busca num tempo mais longo, desde o século XIX, onde as tradições são inventadas – nos dizeres de Hobsbawm – até a “Era PNLD” e com um foco que transcenda os livros escolares, que mire também as instituições (as escolas e universidades – mais especificamente, os departamentos de estudos árabes/orientais/islâmicos ou similares) para traçar os caminhos do ensino de história do Islã no Brasil abarcando intelectuais, rotas, instituições e publicações.

Anexo I

Livros didáticos distorcem o islamismo⁶⁷

EDUCAÇÃO

Trabalho aponta erros graves sobre a religião em todas as apostilas de história do ensino fundamental analisadas

Livros didáticos distorcem o islamismo

Por Luísa Brito

Com apenas 11 anos, o estudante Ahmad Amame, na época aluno da 6ª série, alertou os colegas de classe que havia erros na apostila de história. Muçulmano, ele percebeu que as informações sobre o islamismo estavam distorcidas. "A apostila dizia algumas coisas diferentes do que aprendi em casa", explicou Ahmad, hoje com 13 anos, estudante da Escola Islâmica Brasileira, na Vila Carrão (zona leste de São Paulo).

O episódio, que aconteceu há dois anos, não é restrito à escola de Ahmad. Uma dissertação de mestrado feita na USP analisou 53 livros didáticos de história do ensino fundamental publicados entre 1985 e 2004 e mostrou que todos continham erros no conteúdo sobre o islamismo. Um dos erros mais comuns, por exemplo, é dizer que jihad significa guerra santa. A tradução de jihad é esforço. Segundo a pesquisa, os erros levam a uma imagem negativa dos muçulmanos.

⁶⁷ In "Cotidiano" – Folha de São Paulo, São Paulo, quarta-feira, 29 de março de 2006. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2903200616.htm>. Acesso 26 de dezembro de 2013.

Pelo menos 9 das 53 obras analisadas fazem parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do governo federal e são distribuídas em toda a rede pública. Em São Paulo, tanto o Estado como a prefeitura escolhem seu material didático de acordo com a lista recomendada pelo governo federal. Outros livros da lista são usados por grandes escolas particulares da capital paulista. "Algumas informações equivocadas podem gerar preconceito no leitor ou até aumentar estereótipos", diz a professora Ana Gomes, autora da dissertação. A professora, que ensina história a alunos do ensino fundamental de Campo Grande (MS), conta que identificou erros pela primeira vez quando foi dar uma aula sobre islamismo e procurou as fontes oficiais, como o Alcorão (livro sagrado da religião), e percebeu que o material tinha dados em desacordo com as fontes.

Guerra

Um exemplo recorrente, segundo a pesquisadora, é informar que o muçulmano acredita que, para chegar ao paraíso, deve participar de guerras e impor sua religião a outros povos. Mas o Alcorão afirma que o muçulmano não pode obrigar outras pessoas a aceitar sua religião. "Os livros estudados reproduziram apenas os significados errados que corriqueiramente são imputados a algumas palavras árabes", diz a professora, para quem os problemas acontecem por desconhecimento, despreparo e desleixo de alguns profissionais. Para poder identificar os erros, ela comparou as informações dos livros com fontes oficiais do islamismo. Também foram encontradas divergências de linguagem com conotações negativas. Um dos livros, por exemplo, diz que Maomé foi com seu "bando" a Meca. Há ainda incorreções factuais nos exemplares analisados. "Passam uma imagem distorcida da crença de outros povos. Não traz benefício para aluno nenhum", reclama o xeque Salah Sleiman, da mesquita Brasil. De acordo com o xeque, um erro comum é dizer que Maomé escreveu o Alcorão. "Ele recebeu uma revelação de Deus e falou para seus companheiros, que escreveram [o livro]."

Didatismo

O fato de os erros estarem em livros didáticos pode ser prejudicial aos alunos e professores, afirma a orientadora da pesquisa Safa Jubran. "Uma pessoa pode guardar a vida inteira uma informação errada aprendida na escola", diz. Outro problema é a falta de revisão dos livros. Edições diferentes de uma mesma obra mostraram que as mudanças se restringiram às partes gráfica e editorial. Além de não corrigir os erros, as editoras também demoram em atualizar o conteúdo. Dos 53 livros pesquisados, apenas um trazia informações sobre o ataque de 11 de setembro de 2001, no World Trade Center, em Nova York. Segundo a pesquisa, apesar de o ataque ter feito com que as atenções se voltassem para os muçulmanos, não houve melhora no nível de informação sobre o islamismo. O Ministério da Educação disse que a avaliação dos livros que fazem parte do PNLD é bastante rígida. A análise das obras é feita por especialistas de universidades brasileiras, e cada livro é avaliado por dois especialistas.

Anexo II

O 'bando de Maomé' e outros equívocos⁶⁸

Livros didáticos de história do ensino fundamental cometem erros na abordagem do islamismo

Por Rosa Maria Mattos

O islamismo é a religião que mais cresce em todo o mundo. Em evidência principalmente por causa da disputa entre palestinos e israelenses, a doutrina de Maomé ocupa grande espaço na mídia que, algumas vezes, caracteriza-a de maneira tendenciosa. Um estudo realizado na Universidade de São Paulo (USP) mostra que os estereótipos não são estimulados apenas pela imprensa: a pesquisa apontou erros nos textos sobre o Islã de livros didáticos de história que podem contribuir para formação de preconceitos nas crianças do ensino fundamental.

O estudo foi feito pela professora de história Ana Gomes de Souza, durante seu mestrado em Língua, Literatura e Cultura Árabe pela USP. A pesquisadora analisou 53 livros, editados de 1985 até 2004. Foram identificados erros em todos eles – desde divergências históricas e conceituais entre o conteúdo dos livros e as fontes oficiais islâmicas até o recurso a palavras de cunho depreciativo.

A pesquisadora comparou os módulos sobre islamismo dos livros analisados com fontes oficiais sunitas (um dos grupos decorrentes da divisão da religião após a morte de Maomé) – o Alcorão, a Tradição, o Consenso e a Medida. “As fontes sunitas englobam as xiitas e são a base de consulta, direcionamento e orientação de cerca de 90% dos muçulmanos, por isso as escolhi”, diz Ana.

Um dos livros analisados pela professora diz que o muçulmano obterá o paraíso após participar de guerras para converter à força os não-muçulmanos ao islamismo. Tal ideal de luta seria condenado pelo próprio Alcorão que, em seu segundo livro, proíbe ao muçulmano impor sua religião a qualquer pessoa.

Outro erro grave seria a associação equivocada da palavra *jihad* com a noção de “guerra santa”. O termo árabe *jihad* se refere a qualquer tipo de esforço pessoal, e a idéia de guerra santa não aparece em nenhuma das fontes islâmicas pesquisadas. Mais um exemplo de erro na linguagem com conotação depreciativa é encontrado num dos livros que diz que Maomé foi com seu “bando” para Meca. Em um erro histórico crasso, um dos livros diz que a Hégira ocorreu de Medina para Meca, quando foi exatamente o contrário.

“Geralmente o material didático representa ‘o livro da verdade’ para o

⁶⁸ MATTOS, Rosa Maria em *Ciência Hoje On-line* (19/04/2006). Disponível em:

<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/pedagogia/o-bando-de-maome-e-outros-equivocos/> (acesso em 26 de dezembro de 2013)

aluno: ele nunca erra, nunca se equivoca”, afirma Ana. “Se o livro escolar traz uma informação errada e o professor não está preparado para apontá-la, ela certamente será aceita como verdadeira pelo aluno, que pode vir a descobrir seu equívoco só anos mais tarde, ou até nunca.”

Entre os livros analisados na pesquisa estão, inclusive, alguns dos distribuídos gratuitamente em toda a rede pública, escolhidos pelo Programa Nacional do Livro (PNLD). Tal programa edita um guia de livros didáticos, após a Secretaria de Educação Básica avaliar pedagógica e sistematicamente todas as obras.

Um fato, muitas versões

O escritor de manuais didáticos de história para o ensino médio Gilberto Cotrim explica que, para a confecção dos livros, os autores consultam obras de historiadores especializados em cada temática abordada. “Um bom autor deve escolher fontes de estudo confiáveis, legitimadas pelo meio acadêmico”, conta Gilberto. “Eu não ousaria ler o Alcorão para escrever meus livros. Não posso confiar numa tradução qualquer e não sei ler em árabe. Além disso, os livros religiosos são cheios convicções filosóficas muito específicas. Prefiro ler obras de historiadores especialistas na cultura islâmica.”

“O campo da história é muito arenoso, cheio de dúvidas e diferentes versões para os fatos”, continua Gilberto. “O islamismo é um tema carregado de ideologia, o que direciona o foco dos autores de maneiras diferentes. No entanto, nosso objetivo é ser o mais neutro possível, deixando de lado, no momento da escrita, crenças pessoais.”



Mesquita situada na cidade de Isfahan, no Irã.



Página do Alcorão, uma das fontes oficiais islâmicas consultadas no estudo.

Anexo 3: Critérios de Avaliação PNLD(EM) 2012

1.1 Critérios de avaliação

1.1.1 Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2012 submetidas à avaliação são os seguintes:

Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino médio, serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos:

- Constituição da República Federativa do Brasil;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004, e a Resolução CNE/CP nº 01, de 17/06/2004.

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

Serão excluídas do PNLD 2012 as obras didáticas que:

- 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;
- fizerem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados

Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento implica: a) escolher uma abordagem metodológica capaz de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais em jogo; b) ser coerente com essa escolha, do ponto de vista dos objetos e recursos propostos.

Em consequência, serão excluídas as obras didáticas que não atenderem aos seguintes requisitos:

- explicitar, no Manual do Professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica;
- apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc. que configuram o livro do aluno; no caso de recorrer a mais de um

modelo teórico-metodológico de ensino, deverá indicar claramente a articulação entre eles;

- organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que compõem a coleção, quanto das unidades estruturadoras de cada um desses volumes ou do volume único – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem;
- favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;
- contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais.

Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

Respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada transposição didática, serão excluídas as obras que:

- apresentarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos;
- utilizarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens.

Observância das características e finalidades específicas do manual do professor

O Manual do Professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve se organizar de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral.

Considerando-se esses princípios, serão excluídas as obras cujos manuais não se caracterizarem por:

- explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
- descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
- apresentar o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados;
- indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no livro;
- discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
- propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
- apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno.

Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra

A proposta didático-pedagógica de uma obra deve se traduzir em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina.

Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, serão excluídas as obras que não apresentarem:

- organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;
- legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página;
- impressão em preto do texto principal;
- títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;
- isenção de erros de revisão e /ou impressão;
- referências bibliográficas e indicação de leituras complementares;
- sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;
- impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página.

No que diz respeito às ilustrações, devem:

- ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- ser claras e precisas;
- retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- quando de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados;
- estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas;
- apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
- apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço.

1.1.2 Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História

Para o componente curricular História, será observado se a obra:

- utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão, não ficando restrita à intenção inicial ou à introdução;
- opera com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário, intelectual e cognitivo dos estudantes do ensino médio;
- compreende a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas;
- orienta os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, com base nesse entendimento, a compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo;
- explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica), apresentando coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos

textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para o ensino médio;

- evidencia coesão entre os textos, imagens e atividades, fazendo referência objetiva e constante aos pressupostos metodológicos assumidos, auxiliando o professor e o estudante na sua utilização;

- desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania;

- contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, duração, sucessão, periodização, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causalidade, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação;

- estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social, com respeito e interesse;

- aborda os preceitos éticos na sua historicidade, evitando, assim, que fiquem subsumidos a mandamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos educacionais atuais, tampouco com o atual estágio de produção do conhecimento histórico;

- contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados;

- apresenta recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros;

- oferece imagens acompanhadas de atividades de leitura, de interpretação e de interação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;

- está isenta de situações de *Anacronismo*, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas;

- está isenta de situações de *Voluntarismo*, que consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria *a priori*, utilizando a narrativa dos fatos passados, ou presentes, apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, oriundas de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos, acrílicos ou pseudocientíficos;

- está isenta de erros de informação (tópica, nominal, cronológica) e/ou de indução a erros ocasionados por informações *parciais*, *descontextualizadas* e/ou *desatualizadas*;

- está isenta de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a noção de sujeito histórico e/ou induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza;

- transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo e oferece condições de tratamento dos conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas ao longo da obra.

Na avaliação das obras do componente curricular História, será observado, ainda, se o Manual do Professor:

- contém informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório;

- orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de História da África, da História e cultura afro-brasileira e das nações indígenas;
- orienta o professor a considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático, considerando as diferentes condições de acesso e a diversidade nacional no nosso país continental;
- orienta para a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial nele envolvida.

Anexo 4 – Avaliação das coleções de História – PNLD 2012 (Ensino Médio)

Quadro 1 – Avaliação das coleções de História - PNLD 2012

Código	Coleção	Manual Professor	Mat. da História	Mat. em si no aprend.	Cidadania	História da África, das afrodescendentes e dos indígenas	Projeto editorial
25024COL06	A ESCRITA DA HISTÓRIA						
25188COL06	CAMINHOS DO HOMEM						
25047COL06	CONEXÕES COM A HISTÓRIA						
25061COL06	ESTUDOS DE HISTÓRIA						
25094COL06	HISTÓRIA						
25022COL06	HISTÓRIA - DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO						
25097COL06	HISTÓRIA EM DEBATE						
25098COL06	HISTÓRIA EM FOCO						
25099COL06	HISTÓRIA EM MOVIMENTO						
25100COL06	HISTÓRIA GERAL E BRASIL						
25101COL06	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL						
25102COL06	HISTÓRIA GLOBAL – BRASIL E GERAL						
25104COL06	HISTÓRIA SEMPRE PRESENTE						
25105COL06	HISTÓRIA TEXTO E CONTEXTO						
25077COL06	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE						
25129COL06	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA						
25132COL06	NOVO OLHAR – HISTÓRIA						
25140COL06	POR DENTRO DA HISTÓRIA						
25171COL06	SER PROTAGONISTA						

Legenda (-) (+)

Referências Bibliográficas

- ABU-RABI', Ibrahim (org.). *O guia árabe contemporâneo sobre o Islã político*. Madras, São Paulo, 2011.
- APPLE, Michael. *Políticas culturais e educação*. Porto Editora, Porto, 1999.
- _____. & BURAS, Kristen (org.). *Currículo, poder e lutas educacionais – com a palavra, os subalternos*. Artmed, Porto Alegre, 2008.
- ARMSTRONG, Karen. *Maomé: uma biografia do profeta*. Companhia das Letras, São Paulo, 2002.
- _____. *Em nome de Deus: O fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo*. Companhia das Letras, São Paulo, 2009.
- _____. *O Islã*. Objetiva, Rio de Janeiro, 2001.
- BARCHI, Felipe Yera. *A Jihad nos Livros Didáticos*. Comunicação/Texto: VIII Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História”. Unicamp, Campinas, 2012.
- BARCHI, Felipe Yera. *Imagens do Islã medieval*. Comunicação. XXX Semana de História. UNESP, Assis, 2013.
- BARRETO, Elba de Sá (coord.). *As propostas curriculares oficiais*. Departamento de Pesquisas Educacionais - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1995.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2008.
- BOZARSLAN, Hamit. *Le Jihâd: Réceptions et usages d'une injoction coranique d'hier à aujourd'hui*. Revue d'Histoire, 2004/2, n 82, p 15-29.
- BRAGANÇA, Aníbal & ABREU, Márcia. *Impresso no Brasil. Dois séculos de livros brasileiros*. Ed. UNESP, São Paulo, 2010.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Ministério da Educação, Brasília, 1999.
- CAJANI, Luigi (org.). *Conociendo el outro*. Fundación Atmam/Santillana, 2008.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil*. Revista Brasileira de História, v 29, n 57, São Paulo, junho 2009.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Mouros, judeus e franceses: três presenças no Brasil*. Perspectiva, São Paulo, 1984.
- CASSIANO, Célia. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-*

2007). Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

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

CHARTIER, R. e BOURDIEU, P. (org). *As práticas da leitura (5ª edição)*. Estação Liberdade, São Paulo, 2011.

_____. *O sociólogo e o historiador*. Autêntica, Belo Horizonte, 2012.

CHARTIER, R. *A história cultural – entre práticas e representações (2ª edição)*. Lisboa Difel, 2002.

_____. *Leituras e Leitores na França do Antigo Regime*. Ed. UNESP, São Paulo, 2004.

_____. *O que é um autor? Revisão de uma genealogia*. Edufscar, São Carlos, 2012.

_____. *Inscrever e Apagar: Cultura escrita e literatura*. Ed. UNESP, São Paulo, 2007.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Ed. UNESP, São Paulo, 2009.

_____. *A ordem dos livros*. Ed. UnB, Brasília, 1999.

_____. *À beira da falésia. A História entre certezas e inquietudes*. Ed. UFRG, Porto Alegre, 2002.

CHEREM, Youssef. *Jihad: Duas interpretações contemporâneas de um conceito polissêmico*. Campos, 2009, p83-89.

CHERVEL, André. *Histoire des disciplines scolaires*. Revue Histoire de l'éducation, n 38, 1988.

_____. & COMPÈRE, Marie-Madeleine. *As humanidades no ensino*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 25, n 2, p149-170, jul-dez 1999.

CHOMSKY, Noam. *11 de setembro*. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2002.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa. vol.30 n.3 São Paulo Sept./Dec. 2004.

_____. *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

CASCUDO, Luis da Câmara. *Mouros, Franceses e Judeus – Três presenças no Brasil*. Perspectiva, São Paulo, 1984.

COHN-SHERBOK, Dan & AL-ALAMI, Dawoud. *O conflito Israel-Palestina*. Palíndromo, São Paulo, 2005.

- COGGIOLA, Oswaldo. *A Revolução Iraniana*. Editora UNESP, São Paulo, 2008.
- CROUZET, Maurice (org.) *História Geral das Civilizações*. DIFEL, São Paulo, 1958.
- DARTON, Robert. *O beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução*. Companhia das Letras, São Paulo, 1990.
- _____. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Graal, São Paulo, 2011.
- _____. *O Iluminismo como negócio: História da edição da Enciclopédia (1775-1800)*. Companhia das Letras, São Paulo, 1996.
- _____. *A questão dos livros – Passado, presente e futuro*. Companhia das Letras, São Paulo, 2010.
- DAVIS, Mike. *Apologia dos bárbaros*. Boitempo, São Paulo, 2008.
- DELACROIX, C; DOSSE, F; GARCIA, P & OFFENSTADT, N. (dir) *Historiographies. Concepts et débats. Vol. I e II*, Gallimard, Paris, 2010.
- DELACROIX, C; DOSSE, F & GARCIA, P. *Correntes históricas na França – séculos XIX e XX*. Ed. UNESP, São Paulo, 2012.
- DEMANT, Peter. *O mundo muçulmano*. Ed Contexto, São Paulo, 2013.
- DOSSE, François. *A História*. Editora Unesp, São Paulo, 2012.
- DUTRA, Eliana & MOLLIER, Jean-Yves. *Política, Nação e Edição. O lugar dos impressos na construção da vida política*. Annablume, São Paulo, 2006.
- FARIA FILHO, L ; GONÇALVES, I; VIDAL, D & PAULILO, A. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FERRO, Marc. *Falsificações da história*. Publicações Europa-América, Lisboa, 1994.
- _____. *El conflicto del Islam*. Cátedra, Madrid, 2004.
- FISCHER, Steven. *História da Leitura*. Ed. Unesp, São Paulo, 2006.
- _____. *História da Escrita*. Ed. Unesp, São Paulo, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* In *Ditos e escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2001.
- FRANCIS-SAAD, Marie. *Resenha de NASR, Marlène. Les Arabes ET L’Islam vus par les manuels scolaires français*. Kharbala, Paris, 2003. In *Les Mots: langages du politique*. 6 de maio de 2008.
- FROMKIN, David. *Paz e guerra no Oriente Médio. A queda do Império Otomano e a criação do Oriente Médio moderno*. Contraponto, Rio de Janeiro, 2008.

- GATTAZ, André. *A Guerra da Palestina – Da criação do Estado de Israel à Nova Intifada*. Usina do Livro, São Paulo, 2003.
- GEERTZ, Clifford. *Observando o Islã*. Zahar, Rio de Janeiro, 2004.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. Companhia das letras. São Paulo, 1987.
- _____. *Olhos de madeira. Nove reflexões sobre a distância*. Companhia das Letras, São Paulo, 2001.
- GRUZINSKI, Serge. *Que horas são... lá, no outro lado? América Latina e Islã no limiar da época moderna*. Autêntica, Belo Horizonte, 2012.
- GOODY, Jack. *O roubo da história*. Contexto, São Paulo, 2012.
- _____. *Renascimento: um ou muitos*. Ed. Unesp, São Paulo, 2011 .
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Vozes, Petrópolis, 2013.
- _____. *As políticas de currículo e escolarização*. Vozes, Petrópolis, 2013.
- _____. *Currículo, narrativa e futuro social*. Revista Brasileira de Educação, v 12, n35, mai-ago 2007.
- HOURANI, Albert. *Uma história dos povos árabes*. Companhia das Letras, São Paulo, 2006.
- _____. *O pensamento árabe na era liberal 1789-1939*. Companhia das Letras, 2005.
- HUNTINGTON, Samuel. *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*. Objetiva, Rio de Janeiro, 1997.
- JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Nº 1 jan-jun 2001, p 9-43.
- KAMP, Melanie; KRÖHNERT-OTHMAN, Susanne & WAGNER, Constantin. *No chance of belonging? Islam and Modern Europe Remain Segregated in European Textbooks*. Georg Eckert Institut, Braunschweig, 2010.
- KHATAMI, Muhammad. *Diálogo entre civilizações: O Irã contemporâneo e o Ocidente*. Attar Editorial, São Paulo, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuição a semântica do tempo histórico*. PUC Rio, Rio de Janeiro, 2009.
- LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia. Contribución a una teoria de lãs representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LEWIS, Bernard. *O Oriente Médio*. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1996.
- _____. *O que deu errado no Oriente Médio?* Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2002.

MANTRAN, Robert. *A Expansão muçulmana séculos VII-XI*. Pioneira, São Paulo, 1977.

MERCHÁN IGLESIAS, Javier. *La introducción en Espanha de la política educativa basada em la gestión empresarial de la escuela: el caso Andalucía*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol 20, 2012, Arizona EUA, pp 1-24.

_____. *Profesores y alumnos en la clase de historia*. Cuadernos de Pedagogia, n 309, p90-94. s/d.

_____. *La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación, n 48, marzo 2009.

_____. *El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza*. Didáctica de Las Ciencias Experimentales e Sociales, n 21, Sevilla, 2007, p 33-51.

_____ & GARCÍA PÉREZ, F. *Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia*. Studia Paedagogica, n 23, Salamanca, 1991.

MOLIER, Jean-Yves. *A leitura e seu público no mundo contemporâneo*. Autêntica, Belo Horizonte, 2008.

_____. *O dinheiro e as letras: história do capitalismo editorial*. Edusp, São Paulo, 2010.

MOREIRA, Kênia Hilda & SILVA, Marilda da. *Um inventário: O livro didático de história em pesquisas (1980 a 2005)*. Editora Unesp, São Paulo, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

_____. *Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil*. In Freitas, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. Ed Contexto, São Paulo, 1998.

_____. *O livro didático como mercadoria*. Pro-Posições, v 23, n 3, dez 2012.

NABHAN, Neuza Neif. *Islamismo: De Maomé a nossos dias*. Ática, São Paulo, 1996.

NASR, Marlène. *Les Arabes et L'Islam vus par les manuels scolaires français*. Kharbala, Paris, 2003.

OBAMA, Barak. *Um novo começo (O discurso do Cairo de 04/06/2009)*. In Política Externa. Vol. 18, n° 2, set/Nov 2009.

- OLIVEIRA, Margarida & OLIVEIRA, Almir Félix. *Livros Didáticos de História: escolhas e utilizações*. EDUFRRN, Natal, 2009.
- OLIVEIRA, Margarida & STAMATTO, Maria Inês. *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. EDUFRRN, Natal, 2007.
- PAGNOSSIN, Elisabetta. *La représentation de l'Islam Dan sle manuels scolaires d'histoire em Suisse romande*. Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique. Février 2009.
- PINSKY, Jaime (org) *O ensino de história e a criação do fato*. Contexto, São Paulo, 1997.
- PINTO, Paulo G.H.R. *Islã: religião e civilização – uma abordagem antropológica*. Santuário, Aparecida, 2010.
- PIRENNE, Henri. *Maomé e Carlos Magno*. Contraponto/PUC Rio, Rio de Janeiro, 2010.
- POL, M; HLOUSKOVÁ, L; NOVOTNÝ, P & ZOUNEK, J. *Em busca do conceito de cultura escolar*. Revista Lusófona de Educação, 2007, n 10.
- ROSSELINI, Roberto. *Islã. Vamos aprender a conhecer o mundo muçulmano*. Martins Fontes, São Paulo, 2011.
- SAID, Edward. *Orientalismo – O Oriente como invenção do Ocidente*. Companhia das Letras, São Paulo, 2007.
- _____. *Cubriendo El Islam*. Debate/ Arena das Letras, Madrid, 2011.
- _____. *A questão da Palestina*. Ed. Unesp, São Paulo, 2012.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*. Autores Associados, Campinas, 2010.
- SCHUON, Frithjof. *Para copreender o Islã*. Nova Era, Rio de Janeiro, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Autêntica, Belo Horizonte, 2008.
- TYACK, David & CUBAN, Larry. *En busca de la utopía – Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica, Cidade del México, 2001.
- VIDAL, Diana. *Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Autores Associados. Campinas, 2005.
- _____. *No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares*. Currículo sem fronteiras, vp, n1, pp25-41, jan-jun 2009.
- VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata, Madrid, 2006.
- _____. *A história das disciplinas escolares*. Historia de la educación , n 25, 2006.

VINCENT, G; LAHIRE, B & THIN, D. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n 33, jun 2001.

WAINBERG, Jacques. *O viés ideológico das traduções de livros no Brasil: o caso do terrorismo e do fundamentalismo islâmico*. Comunicação, mídia e consumo: São Paulo. vol. 6 n . 15 p. 49-81 MAR. 2009.

_____. *Mídia e Terror – Comunicação e violência política*. Paulus, São Paulo, 2005.

WHEATCROFT. *Infiéis: O conflito entre cristandade e Islã (639-2002)*. Imago, Rio de Janeiro, 2004.