



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**JÉSSICA PEREIRA DA COSTA**

**O ESTUDO DA HISTÓRIA DO ISLÃ E DOS MUÇULMANOS NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES**

**CAXIAS DO SUL**

**2016**

JÉSSICA PEREIRA DA COSTA

O ESTUDO DA HISTÓRIA DO ISLÃ E DOS MUÇULMANOS NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em História – Mestrado Profissional da Universidade de Caxias  
do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em  
História.

Orientadora Prof. Doutora Cristine Fortes Lia

CAXIAS DO SUL

2016

C837e Costa, Jéssica Pereira da

O Estudo da História do Islã e dos muçulmanos na educação básica :  
Conceitos e Representações / Jéssica Pereira da Costa. – 2016.

107 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa  
de Pós-Graduação em História, 2016.

Orientação: Cristine Fortes Lia.

1. Islã; Muçulmanos; Ensino de História; Representações ; História  
dos conceitos. I. Lia, Cristine Fortes, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados  
fornecidos pelo(a) autor(a).

# O ESTUDO DA HISTÓRIA DO ISLÃ E DOS MUÇULMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES

*Jéssica Pereira da Costa*

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História

Caxias do Sul, 6 de dezembro de 2016.

## Banca Examinadora:

Dra. Cristine Fortes Lia  
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Marta Rosa Borin  
Universidade Federal de Santa Maria

Dr. Roberto Radünz  
Universidade de Caxias do Sul

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha professora, Cristine Fortes Lia, que além de ter sido minha orientadora no mestrado, apostou naquela adolescente de 17 anos que conheceu no segundo semestre de 2010 e acreditou no trabalho dela sobre os canários de Cabul. Tudo começou com aquele trabalho e eu nunca vou conseguir agradecer o suficiente por tudo que fizeste por mim nesta jornada que foi muito mais longa do que os dois anos do mestrado.

Agradeço também a todos os professores do curso de História da Universidade de Caxias do Sul e do Programa de Pós-graduação em História pelo apoio e por serem exemplos de profissionais sem nunca perderem o olhar humanizado sobre seus alunos.

Aos colegas e amigos que fiz nestes seis anos de UCS, que me proporcionaram lembranças incríveis e boas histórias para contar, bem como aquele certo orgulho de fazer parte do famigerado “Bloco H”, com todos os seus “rebeldes com causas”.

À minha mãe, Adelaide, que trabalhou muito para cuidar e proporcionar a chance do estudo aos seus filhos. Mesmo não tendo tido a chance de completar o nível fundamental, sempre me ensinou a importância que o estudo tinha e estimulou a capacidade de questionar.

Ao meu pai, Airton, que fez o possível dentro de suas limitações e que ao seu modo, sempre esteve presente.

Ao meu irmão, Giovani, que me olha com a admiração que eu me esforço para merecer.

Ao meu companheiro, Filipe, que sabe mais do que ninguém, tudo o que a graduação e o mestrado me exigiram. Agradeço por estar ao meu lado nos bons e nos maus momentos, por não permitir que eu desistisse, por acreditar em mim sempre e por suportar todas as minhas alterações de humor fruto ou não da tensão provocada pela dissertação.

Aos meus alunos e alunas que me desafiam a estar cada vez mais preparada, e que mesmo com todos os problemas que a docência tem, me fazem acreditar no poder transformador da educação.

Aos meus colegas do Colégio Estadual São Tiago e Instituto de Educação Cenecista Ângelo Antonello, por todos os ensinamentos que me proporcionam a cada dia de trabalho.

Ao romancista Khaled Housseini, pois sem suas pipas esse trabalho dificilmente existiria.

E por fim, a Deus, não que eu esteja absolutamente certa de sua capacidade de interferir em trabalhos acadêmicos, mas a possibilidade de sua existência e a interpretação de

suas vontades, tanto para mim, como para as diferentes sociedades, é o que tornou essa pesquisa possível e o que me fascinou e fascina neste universo de estudos sobre Religiões e Religiosidades.

## RESUMO

O Islã é a religião que mais cresce em número de fieis no mundo. Ao longo da História os estudos orientalistas construíram representações acerca dos muçulmanos e de suas práticas que contribuíram para alimentar uma relação de estranhamento desenvolvida entre Ocidente e Oriente ainda durante a Idade Média. Essa relação de estranhamento foi intensificada após a atuação de grupos terroristas que agem desde o século XX utilizando a religião muçulmana como justificativa de seus atos violentos. Observa-se um crescente interesse das diferentes mídias ao se constatar o aumento de produções relacionadas ao tema. Estudantes e professores estão sob influência destas percepções canonizadas sobre os muçulmanos e suas práticas. Neste estudo há o objetivo de compreender as representações elaboradas sobre essa religião no ensino de História. Para isso, analisam-se as representações sobre o Islã e os muçulmanos presentes em duas coleções de livros didáticos de História, destinadas ao Ensino Médio e distribuídas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Destacou-se, neste trabalho, a análise dos conceitos ligados à religião e sua apropriação pelo livro didático. A partir disto, foi elaborado um vocabulário de conceitos para o estudo da História do Islã e dos muçulmanos, com o objetivo de contribuir para os estudos sobre o tema e o trabalho docente na sala de aula, sendo este o produto que acompanha esta dissertação.

Palavras-chave: Islã; Muçulmanos; Ensino de História; Representações; História dos Conceitos.

## **ABSTRACT**

Islam is the religion that grows the most in number of believers in the world. Over the History the western studies construed representations about the Muslims and their practices that contributed to feed a relation of strangeness developed between the West and the East during the Middle Age. This relation of strangeness was intensified after the action of terrorist groups that act since the 20th century using the Muslim religion as the justification of their violent acts. It is observed a growing interest of the different mediums in the increase of the productions related to the theme. Students and professors are under the influence of these canonized perceptions about the Muslims and their practices, in this study there is the objective of understanding the representations elaborated about this religion in the History teaching. To this end, the study analyzes the representations about Islam and the Muslims present in two collections of History textbooks, destined to High School and distributed by the Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). It was highlighted, in this work, the analysis of the concepts connected to the religion and their appropriation by the textbook. From that, a vocabulary of concepts was elaborated to the study of the Islam and Muslims' History, with the objective of contributing to the studies about the theme, as the product that accompanies this dissertation.

Key-words: Islam; Muslims; History Teaching; Representation; History of Concepts.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Cena do filme “Aladdin”.....                                   | 29 |
| Figura 2 – Cena do filme “Aladdin” .....                                  | 29 |
| Figura 3 – Cena do filme “Aladdin”.....                                   | 31 |
| Figura 4 - Cena do filme “Aladdin” .....                                  | 32 |
| Figura 5 – Capa do livro didático História, Sociedade e<br>Cidadania..... | 49 |
| Figura 6 – A polêmica do véu islâmico .....                               | 52 |
| Figura 7 – Iluminura do profeta Muhammad.....                             | 55 |
| Figura 8 – Capa do livro didático História<br>Global.....                 | 68 |
| Figura 9 – Box do livro História Global.....                              | 74 |
| Figura 10 – Box do livro História Global.....                             | 75 |
| Figura 11 – Produto didático.....   | 91 |
| Figura 12 – Produto didático.....   | 93 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>11</b>  |
| <b>1. O QUE PODE O ESTUDO DO ISLÃ?</b> .....   | <b>22</b>  |
| 1.1. As produções midiáticas e o Islã .....  | 22         |
| 1.2. Venho de um lugar onde sempre se vê uma caravana passar”: as representações dos muçulmanos no filme Aladdin .....     | 24         |
| 1.3. O Islã e as telenovelas no Brasil: uma questão maior que o entretenimento .....                                       | 33         |
| 1.4. O Islã e os muçulmanos de Khaled Hosseini .....   | 38         |
| 1.5. O ensino de História no Brasil e o papel do livro didático .....  | 40         |
| 1.6. O Plano nacional do livro didático: os livros de História .....   | 43         |
| <b>2. ANÁLISE DAS COLEÇÕES</b> .....   | <b>48</b>  |
| 2.1. História, Sociedade e Cidadania .....   | 49         |
| 2.1. História Global: Brasil e Geral .....   | 68         |
| <b>3. POR QUE UM VOCABULÁRIO? Utilidades e necessidades</b> .....  | <b>80</b>  |
| 3.1. Os conceitos na aula de História: Caminhos teóricos para o ensino-aprendizagem  | 81         |
| 3.2. A importância dos conceitos para o ensino e o estudo do Islã e dos muçulmanos na educação básica .....                | 82         |
| 3.3. O vocabulário de conceitos para o estudo da História do Islã e dos muçulmanos como proposta de produto didático ..... | 88         |
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | <b>95</b>  |
| <b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | <b>101</b> |

## INTRODUÇÃO

Todas as sociedades estabeleceram ligações com o sagrado e estabeleceram percepções cosmológicas particulares, construindo sua religiosidade. A busca por respostas existenciais tem permeado todas as comunidades desde os hominídeos até a Era digital e essa busca por vezes se voltou e se volta para o divino. Entende-se, pois

A religiosidade, na sua condição de característica exclusivamente humana, revela um atributo humano de busca do sagrado, sem especificar o que seja esse sagrado, tanto como fuga, quanto como explicação para o real vivido, ou ainda mesmo para negociações e entendimentos com a ou as divindades na procura de resoluções de problemas cotidianos. (MANOEL, 2008, p. 19)

No Brasil, o estudo das religiões e religiosidades desenvolveu-se recentemente, sobretudo se comparado com os estudos europeus. Este campo de estudos é muito fértil, tendo em vista que a análise de como as sociedades enxergam e representam o sagrado constitui uma forma rica de estudar suas práticas culturais e suas relações sociais.

Jacques Leenhard (2012) defende que esta poderia ser entendida como “obra fundadora da própria humanidade”. Para ele, pode-se entender a religião através do estudo da origem da palavra que viria de *religio*, ou seja, um conjunto de regras e ideias que organiza um grupo a partir de uma noção de sagrado. O mesmo autor afirma que uma religião possui discursos ideológicos próprios, dos quais compartilham toda uma comunidade que reconhece e valida às noções de “verdade” professadas.

Para compreender as religiões e religiosidades de cada sociedade é necessário entender sua lógica ritualística, seus gestos religiosos e sua organização enquanto comunidade em função do sagrado. Desta forma, a religião seria, “essencialmente uma atividade simbólica dos homens a se interrogar sobre a legitimidade e eficácia dos gestos e sinais” (LEENHARD, 2012. p.7), onde cada ritual e cada mito são o que unem a comunidade em torno de suas crenças e valores.

Historiadores como Leenhard (2012), ligados à História das religiões, campo que se desenvolveu na Europa, no século XIX e se afirmou enquanto disciplina no século XX, defendem que as manifestações religiosas sem um corpus escrito, ou seja, sem um livro sagrado, não seriam religiões, mas religiosidades. Antropólogos tendem a encarar essa definição de forma restrita, pois estaria pautada por uma lógica eurocêntrica e positivista de

análise, onde enxergar-se-ia como religião, apenas aquelas fundadas sobre um livro, como as religiões monoteístas, tratando como primitivas religiões tribais de cultura oral.

A religião nasce como “corpus teórico” que estabelece a existência de Deus e de outras figuras divinas e se consagrada a partir de gestos e rituais realizados individualmente, confirmados e reforçados pela tradição da comunidade na qual está inserido. De acordo com Lia e Radünz (2012), o estudo das religiões vem pautado por noções tradicionalmente relacionadas às crenças monoteístas, em grande parte por lidarem com a ideia de Deus único, com regras de conduta bem semelhantes.

O conceito de religião ainda se apresenta muito ligado às definições dos grupos monoteístas. Entende-se por religião as crenças professadas por judeus, cristãos e muçulmanos; por serem aquelas que apresentam narrativa de mito criador: uma única divindade, um deus, que criou todas as coisas. Nesse sentido, teriam religião os grupos historicamente monoteístas e, os fiéis de outras crenças, seriam portadores de religiosidades. (LIA; RADUNZ, 2012. p.245)

Karen Armstrong (2008) desenvolveu em seu trabalho a ideia de que o Ocidente, de modo geral, vê a figura divina (Deus) de uma forma muito particular, como um ser que age diretamente, controlando as coisas para garantir a manutenção de sua vontade. Esse pensamento contrapõe a visão primordial desenvolvida pelos hebreus de um Deus envolto em mistério e divindade.

De acordo com a autora, é possível perceber que as sociedades, especialmente a sociedade ocidental contemporânea, têm adequado a figura de Deus, a moldando de acordo com as suas necessidades e características. Para a estudiosa o estudo das religiões não deve partir dos livros sagrados, mas das formas que os seres humanos e as sociedades construíram a sua imagem do Deus único. A construção dessa imagem se dá a partir de um conjunto de meios utilizados para interpretar o mundo. Esses dão sentido a realidade do indivíduo e são determinados pelo grupo social, pela cultura e pelo sujeito que é capaz de produzir sobre os sentidos que são atribuídos a ideia ou a figura de Deus.

Para Roger Chartier (1988), a cultura é um sistema simbólico, ou seja, ela é permeada por símbolos passíveis de interpretações que são influenciadas e influenciadoras a partir de nossas práticas sociais. De acordo com o estudioso, essas representações são grupos de informações que organizam o mundo sociocultural em categorias de entendimento da realidade. Desta forma, as representações variam de acordo com a posição dos indivíduos envolvidos. Elas possuem a pretensão de serem absolutas, contudo, são elaboradas a partir do grupo que as controla e constrói. O mundo do divino e suas representações também são

produtos destas manifestações culturais que organizam e, muitas vezes, uniformizam padrões sociais.

Desta forma, o “objeto da história cultural é identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p. 16). Com frequência, nossa sociedade é atingida por notícias e imagens de conflitos ideológicos que, em grande parte, desembocam para o uso da força. Boa parte desses conflitos utilizam crenças religiosas como motivação ou justificativa. Essas narrativas propagadas, especialmente, pelos meios de comunicação podem criar noções preconceituosas e estereotipadas acerca de determinadas comunidades religiosas.

Os estudantes levam esses conhecimentos prévios para a sala de aula, o que exige do professor um manejo frente a essas percepções construídas não apenas pelas mídias, mas também pelos materiais didáticos. Os materiais didáticos tendem a o campo religioso apenas como uma característica das sociedades, insinuando que a relação com o sagrado seja apenas um adereço ou uma curiosidade acerca dos povos estudados.

Lia (2012) afirma que a história das religiões e religiosidades na escola básica é por vezes, confundida com o ensino religioso, campos que possuem problemáticas e objetivos diferentes. Muitas vezes, o ensino religioso é tratado de forma dogmática, valorizando apenas uma crença em detrimento de outras, ou trabalhando temas transversais, tais como “valores” ou “família”, conceitos que são estabelecidos pelo olhar da escola e da comunidade na qual ela está inserida.

Por outro lado, é possível identificar um lamentável afastamento entre o que vem sendo produzido pela academia e o que vem sendo ensinado nas salas de aula sobre o tema religião e religiosidades. O permanente abismo academia versus escola torna-se ainda mais sensível quando enfoca uma temática permanentemente abordada de forma dogmática. O papel das novas contribuições das pesquisas realizadas pelos historiadores precisa atingir a sala de aula, desde o ensino fundamental até o superior. Pois é através das novas abordagens que será possível redimensionar a importância do ensino da temática, para a compreensão das experiências históricas das diferentes sociedades. (LIA, 2012. p. 550)

A educação possui papel fundamental para desconstruir preconceitos criados acerca das religiões, pois “impõe-se uma necessidade de compreender o outro atrás de seus véus e templos, rituais e orações [...] é tarefa urgente dos professores e educadores preocupados com a tolerância fundamental para o respeito entre pessoas.” (SILVA, 2010. p. 206)

Este estudo parte da percepção da existência de certa homogeneização de narrativas, bem como de representações pouco aprofundadas nas diferentes mídias acerca das comunidades muçulmanas. Além disso, nota-se a existência de uma carência de estudos e de

materiais didáticos que auxiliem o profissional da educação básica a trabalhar com o ensino de religiões e religiosidades em sala de aula, especialmente no que se refere ao Islã.

O Islã é a mais nova das três religiões monoteístas e é aquela que, hoje, mais cresce em número de fiéis no mundo. Surgiu geograficamente na península Arábica no século VII, durante o período denominado pela tradição historiográfica do Ocidente Europeu como Idade Média. É, também, aquela sob a qual ronda a maior aura de estranhamento e exotismo. Essa religião, de acordo com Albert Hourani (2006), inaugurou uma nova ordem na Península Arábica vinda da revelação dada por Deus a um árabe.

Em um mundo onde o discurso de judeus e cristãos possuía um grande apelo, a revelação de Deus ao “último profeta” gerou mudanças importantes e substanciais, como afirma o autor “uma revelação que completava aquelas que haviam sido anteriormente feitas a profetas ou mensageiros de Deus, e criava uma nova religião, o Islã, distinta do judaísmo e do cristianismo.” (HOURANI, 2006. p.34).

Ao perceber certas dificuldades apresentadas na compreensão das manifestações muçulmanas pelo Ocidente, este estudo tem foco nas representações construídas em sala de aula sobre esta corrente religiosa, através da análise de duas coleções de livros didáticos destinados ao Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. Os livros escolhidos constituem as coleções mais distribuídas no Brasil no ano de 2014: História Global: Brasil e Geral de Gilberto Cotrim e História, Sociedade & Cidadania, escrito por Alfredo Boulos Júnior.

O Ministério da Educação (MEC) possui um programa nacional de distribuição de livros didáticos (PNLD – Plano Nacional do Livro Didático) que tem por objetivo “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores” através da distribuição gratuita de livros aos estudantes do Ensino Básico. A cada três anos, os professores das escolas públicas brasileiras são convidados a selecionarem, entre um grande volume de coleções, produzidas por variadas editoras, os livros que serão utilizados pelos alunos nos próximos anos.

Cabe ressaltar que a escolha do livro didático pelo grupo de docentes deve refletir as concepções de educação que este grupo e a escola objetivam, além de contemplar as concepções teórico-metodológicas a serem utilizadas. Deve-se compreender a importância que este material didático possui dentro das salas de aula para a formação dos alunos e para o trabalho do professor. Assim sendo,

(...) o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno. Esta sua dupla destinação manifesta-se, por exemplo, no fato corrente de que certos exemplares do livro didático são chamados de livro do professor. Por dever de ofício, o professor torna-se uma espécie de leitor

privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos. (LAJOLO, 1996. p.5)

Estes materiais são veículos dos conteúdos clássicos que, de acordo com Matos (2013), foram canonizados pelos livros didáticos como a divisão quadripartite da História, uma série de conceitos e expressões que se tornaram comuns na linguagem escolar por meio do texto apresentado no livro. Uma pesquisa feita pelo QEdu<sup>1</sup>: “Aprendizagem em foco” em parceria com a Meritt e a Fundação Lemann, em 2013, revela que 98% dos professores brasileiros da rede pública utilizam o livro didático, 1% não julga o seu uso necessário e 1% não utilizam, pois afirmam que a escola não possui.

O levantamento é baseado nas respostas ao questionário socioeconômico da Prova Brasil 2011, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Além disso, os livros didáticos ocupam o segundo lugar dentre os mais lidos pelos brasileiros, logo depois da Bíblia, segundo levantamento do Instituto Pró-Livro.(AGÊNCIA BRASIL, 2013.)

Estes números justificam a preocupação e a análise dos materiais didáticos, especialmente no que diz respeito às representações que carregam e às ideologias que defendem. Contudo, não é objetivo desta pesquisa constatar, ou problematizar as representações elaboradas por estudantes e professores em sala de aula acerca dos muçulmanos, mas, expor e problematizar as representações presentes nos livros didáticos, enquanto portadores de uma história oficial, enquadrado em uma lógica política de controle da educação pública.

Portanto, este trabalho propõe-se a problematizar as construções e representações elaboradas sobre o Islã no texto do livro didático, observando o modo como determinados conceitos são trabalhados, bem como, por quais fontes estes materiais têm se pautado, pelas historiográficas ou pelas midiáticas, para poder problematizar que o estudo desta religião pode mostrar que judeus, cristãos e muçulmanos possuem mais coisas em comum do que imaginam.

Nestes materiais existem muitas confusões no que se refere aos conceitos que possuem relação com o Islã, o que gera deturpações e confusões. A mais comum delas é entre os termos árabe e muçulmano, tratados como sinônimo e/ou como adjetivo, dando a ideia de que

---

<sup>1</sup> O QEdu é um site (<http://www.qedu.org.br>) de uma organização governamental que recolhe dados educacionais de diferentes frentes do Ministério da Educação como Prova Brasil, ENEM, IDEB e o censo escolar e organiza para que profissionais ligados à educação no Brasil possam trabalhar com os dados.

todo árabe é muçulmano e vice-versa. É preciso esclarecer que o termo árabe possui uma conotação étnica, fazendo referência, atualmente, às comunidades falantes da língua árabe. Já o termo muçulmano faz referência ao fiel do Islã, sendo assim, nem todo árabe é muçulmano, pois nem todo árabe possui a mesma religião. Além disso, o Islã é uma religião presente no mundo todo, não apenas nos países falantes de língua árabe.

Outro erro conceitual grave e que parece ser comum nos países de língua portuguesa é o que trata Islã e islamismo como sinônimos. Ayobb (2008) esclarece que o islamismo é entendido como uma corrente política ideológica que usa como base a religião muçulmana, enquanto o Islã se refere apenas à religião. Essa confusão se torna ainda mais grave, pois muitos líderes religiosos muçulmanos não concordam com a postura que os adeptos do islamismo adotam. Contudo, os estudos sobre a religião muçulmana, que tratam desde sua História, geopolítica, antropologia ou relações internacionais oriundos de países como Espanha, França e Alemanha, buscam um rigor teórico na terminologia empregada, promovendo distinção entre o ser muçulmano e islâmico. Em língua alemã, espanhola e francesa, a falta de distinção conceitual entre estes termos é considerada erro historiográfico grave por estudiosos como Ayobb (2008), Tododrov (2010) e Costa (2010).

É preciso chamar a atenção para outra interpretação linguística que parece ser característica da gramática portuguesa quanto à denominação do profeta. Os países de língua portuguesa chamam-no de Maomé, o que é considerado ofensivo para algumas comunidades muçulmanas, pois seu nome é Muhammad<sup>2</sup> e não deveria ser traduzido. Da mesma forma, a denominação do livro sagrado conta com problemas conceituais, Alcorão ou Corão são utilizados como sinônimos.

Estes são apenas alguns erros conceituais que serão apresentados ao longo deste trabalho. É importante ressaltar que este estudo não retrata a história do Islã, mas busca analisar e problematizar algo que a mídia e, de certa forma, parte da tradição historiográfica disseminam: que o Islã está muito longe da nossa realidade, que é o oposto, o “outro” por excelência (SAID, 2007).

Toda a história do Islã parte da trajetória vivida pelo profeta. Embora as narrativas sobre a vida de Muhammad sejam bem posteriores a sua morte (quase um século), de acordo com Hourani (2006) a partir delas, é possível estudar a formação das crenças muçulmanas e da cultura islâmica que se desenvolveria nos séculos seguintes. Essa religião baseia-se nos

---

<sup>2</sup> Existem várias grafias para o nome do profeta: Muhamed, Muhammed, Mohhamed, Mohamed, Mohamad, Mohamad, entre outras. Para este trabalho usar-se-á Muhammad por ser essa grafia apresentada na tradução do Corão feita pelo Dr. Helmi Nasr, professor de estudos árabes e islâmicos da Universidade de São Paulo, em parceria com Kuwait awqaf public foundation e a Society of the Revival of Islamic Heritage.

ensinamentos do profeta Muhammad, contudo seus alicerces estão no Corão, livro sagrado que os fiéis acreditam ser a palavra de Deus revelada em árabe.

Acima de tudo, há o legado do Corão, um livro que descreve em linguagem de grande força e beleza a incursão de um Deus transcendente, origem de todo o poder e bondade, no mundo humano por Ele criado; a revelação de sua vontade através de uma linhagem de profetas enviados para advertir os homens e trazê-los de volta a seus verdadeiros eus como criaturas agradecidas e obedientes; o julgamento de Deus no fim dos tempos, e as recompensas e castigos que a isso se seguiriam. Os muçulmanos ortodoxos sempre acreditaram que o Corão é a palavra de Deus, revelada em língua árabe por um anjo a Maomé<sup>3</sup>, em várias épocas e nas formas adequadas às necessidades da comunidade. (HOURANI, 2006. p.40-41)

Atualmente, as regiões com as maiores concentrações de fiéis estão localizadas no Oriente Médio, no norte do continente africano, no sudeste asiático e na Ásia meridional. No Brasil, estes números não são diferentes. De acordo com dados do censo religioso divulgados pelo IBGE<sup>4</sup>, em 2010, o número de muçulmanos no Brasil cresceu 29% desde 2000, sendo que os estados com as maiores comunidades são aqueles que possuem maior incidência de imigração árabe, tais como: São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Percebe-se que desde os atentados sofridos pelos Estados Unidos, em setembro de 2001, esta religião, juntamente com sua comunidade de fiéis, ganhou evidência nas mídias. Embora haja uma comunidade expressiva de muçulmanos radicados no Brasil, nota-se certo descaso da mídia para com estas comunidades que só ganham visibilidade quando são relacionadas com eventos violentos noticiados pelo mundo, criando a impressão de que o Islã é uma religião que está longe da realidade brasileira.

Esta pesquisa utiliza como aporte as teorias defendidas por Edward Said (2007) que afirma que a ideia de Oriente é uma construção europeia, o que o autor chama de ‘Orientalismo’, sendo visto desde a antiguidade como um lugar de seres fantásticos, míticos e extraordinários. Essa visão apresentada pelo estudioso mostra o distanciamento do olhar do Ocidente para o Oriente, relegado a posição de “diferente”. Para o autor, essa diferença, ajudou a definir a identidade do próprio Ocidente quando este se colocou como distinto.

---

<sup>3</sup> Preservou-se a grafia do nome do profeta como Maomé, nas citações diretas feitas de obras traduzidas para o português e utilizadas neste trabalho, nas quais a referência ao profeta é feita desta forma.

<sup>4</sup> CENSO RELIGIOSO IBGE. Disponível em:

[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ap&tema=censodemog2010\\_relig](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ap&tema=censodemog2010_relig). Acesso em: jun 2015.

O mesmo autor afirma que o Ocidente tem, cada vez mais, endurecido seu julgamento acerca do Oriente Médio, dos árabes e dos muçulmanos. “Julga-se sua suposta falta de democracia, de liberdade, de opressão” (SAID, 2007, p.22), como se o chamado Ocidente fosse exemplo de perfeição e harmonia enquanto eles, os “outros”, representariam a deturpação de nossos valores. Contudo, esses julgamentos não levam em conta as diferenças culturais, políticas e históricas e classificam as populações de forma preconceituosa.

O pesquisador alerta para os perigos existentes nos estereótipos e nas homogeneizações acerca do Oriente que estão carregadas de vários tipos de racismo e visões de superioridade, pois,

(...) os terríveis conflitos reducionistas que agrupam as pessoas sob rubricas falsamente unificadoras como “América”, “Ocidente” ou “Islã”, inventando identidades coletivas para multidões de indivíduos que na realidade são muito diferentes uns dos outros, não podem continuar tendo a força que tem e devem ser combatidos. (SAID, 2007. p. 25)

Said (2007) destaca que o “mundo eletrônico pós moderno”, ou seja, a nossa sociedade, reforça estereótipos sobre o Oriente através dos recursos disponíveis, às mídias, consolidando ideias repetidas que reafirmam o que o Orientalismo europeu do século XIX, imperialista e extremamente xenofóbico, escreveu. Os muçulmanos, ao longo de sua história, sempre representaram um contraponto para o Ocidente. É a partir da construção da ideia do ‘outro’ que o Ocidente europeu se formou, isto é, calcando sua identidade na diferença. Esse outro foi o fiel do Islã, devido ao seu contexto de expansão e desenvolvimento os muçulmanos passaram a representar para o homem medieval o seu oposto.

A produção de representações sobre os muçulmanos ocorreu em larga escala durante a Idade Média, pois havia a necessidade de justificar as Cruzadas. De acordo com os estudos de Hourani (2006), as Cruzadas constituíram uma guerra proclamada Santa pela Igreja Católica, que buscou construir um inimigo que justificasse suas pretensões expansionistas. Esse inimigo foi elaborado na figura do muçulmano, caracterizado como infiel, isto é, aquele que deveria ser combatido e, no caso da Península Ibérica, expulso.

Perante a necessidade de combate este “inimigo”, os estados europeus modernos iniciam o seu processo de centralização política dando base para, posteriormente, construir seu ideal de civilização. Desta forma, derrotar o inimigo em comum, o Islã, era afirmar-se enquanto ocidental, enquanto diferente daqueles. Assim, ao construir sua narrativa histórica, a Europa relegou ao Islã o papel de inimigo, desmerecendo, muitas vezes, suas contribuições

para a formação da cultura europeia: o muçulmano passa a ser aquele que foi vencido e seu papel de influência cultural, científica, artística e moral é distorcido.

Hourani (2006) afirma que, após o fim do Califado no Ocidente europeu os muçulmanos foram quase apagados das narrativas, raramente ouve-se falar de sua história na Era Moderna, sendo retomado vagamente na contemporaneidade devido aos conflitos insuflados pela interferência Ocidental na região à época do Imperialismo europeu, da formação do Estado de Israel e dos conflitos que fazem parte do palco da Guerra Fria no Iraque, Irã e Afeganistão.

As diferentes mídias<sup>5</sup> forneceram ao Ocidente imagens e narrativas recortadas e vagas a respeito do contexto que essa região vivia. Com o fim definitivo da União Soviética em 1991, a Guerra Fria acabava, assim com o mundo bipolarizado. O inimigo do Ocidente não era mais o comunista, pois há muito tempo não fazia mais sentido temê-lo. Existia, portanto, a necessidade de se elaborar um novo inimigo, uma nova representação do outro e é neste contexto que começa-se a construir a imagem do árabe terrorista, exótico, perigoso, criando desta forma um estranhamento com aquelas populações.

Todorov (2010) afirma que não se pode eleger um modelo de barbárie e nem de civilização posto que ambos são mutáveis e dependem das representações construídas e estabelecidas dentro de cada sociedade. O estranhamento, gerado por práticas que não são comuns ou são interpretadas de forma equivocadas ou não são compreendidas por aquele que olha uma cultura, pode produzir o medo do desconhecido e despertar comportamentos desumanos.

Em torno do evento trágico de 11 de setembro de 2001, instaurou-se a noção de marco histórico, podendo-se afirmar que, no mundo Ocidental, aqueles que foram contemporâneos aos atentados têm gravado na memória os acontecimentos daquele dia, já que, devido à globalização e às novas tecnologias midiáticas, assistiu-se do sofá de casa o ataque ao centro da supremacia econômica mundial. Desde estes eventos, as representações sobre os muçulmanos, o Islã e o Oriente Médio sofreram um progressivo aumento, e com estas reforçaram-se estereótipos de terrorista, fundamentalista, violência, possuidores de um “atraso tecnológico e moral”.

---

<sup>5</sup> Neste trabalho entender-se-á mídias a partir da definição apresentada por Bevort e Belloni, de que mídias envolvem todas as tecnologias da informação e comunicação, passando inclusive pelos modos de socialização como as redes sociais. Para mais referências consultar BEVORT, Evelyn; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: Conceito, história e perspectivas. Revista Educação e sociedade. Campinas, vol.30, n. 109, p.1081-1102, set-dez, 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Chomsky (2001) ressalta que “os poderosos controlam os aparelhos ideológicos e culturais, que permitem que o terror deles seja visto como uma coisa diferente do terror” (CHOMSKY, 2001, p.3). Desta forma, as ações cometidas por exércitos ocidentais em intervenções militares ao longo da história parecem justificáveis, pois “nós” somos os bastiões da civilização e da liberdade, enquanto os “outros” são classificados como terroristas.

Nos meios dirigentes ocidentais, a guerra contra o terrorismo foi apresentada como se fosse uma “luta dirigida contra um câncer disseminado por bárbaros”. Mas essas palavras e essa prioridade não são de hoje. Há vinte anos o presidente Ronald Reagan e seu secretário de Estado, Alexandre Haig, já as enunciavam. E, para conduzir esse combate contra os adversários depravados da civilização, o governo norte-americano instalou então uma rede terrorista internacional de amplitude sem precedentes. (CHOMSKY, 2001, p. 3)

Bevort e Belloni (2009) destacam que, no mundo atual, os aparelhos midiáticos ou as mídias, ligadas a aparelhos de Estado ou não, agem sobre a vida das pessoas não apenas de forma a formar um controle de políticas e ideologias, mas também determinando as formas de perceber e explicar a realidade., Este estudo preocupa-se em analisar as representações a respeito do Islã que estão presentes nos livros didáticos, observando seu papel na construção da História ensinada em sala de aula, visando problematizar essa ferramenta didática presente na maioria das realidades escolares do Brasil.

Este trabalho apresenta-se dividido em três partes. Na primeira, será realizada uma análise sobre as representações produzidas por diferentes mídias acerca dos muçulmanos no pós-11 de setembro de 2001 e sua disseminação na sociedade em geral, bem como os impactos destas construções dentro do ensino de História, em especial, no material didático.

Na segunda parte, será realizada a análise problematizadora de duas coleções de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio público brasileiro. Serão observadas como elas constroem suas representações acerca dos muçulmanos. Os títulos selecionados foram apresentados no site do MEC (Ministério da Educação) como as coleções mais distribuídas no país na seleção mais recente, que ocorreu no ano de 2014, portanto, de acordo com o MEC, estas obras são as mais utilizadas pelos alunos do Ensino Médio brasileiro. Os livros selecionados foram História, Sociedade e Cidadania, do autor Alfredo Boulos Júnior, com 1.385.765 livros distribuídos por coleção e História Global – Brasil e Geral, do autor Gilberto Cotrim, com 997.744 livros por coleção.

Os livros didáticos serão analisados, como defende Matos (2013), enquanto produtos culturais que possuem um valor mercadológico e que são marcados por ideologias políticas e

culturais que respondem às expectativas da organização política nacional. Estes são produtores de representações, que aqui serão analisadas por meio da perspectiva de Roger Chartier, que define a forma como a realidade é percebida e ao mesmo tempo construída assim “considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”. (CHARTIER, 1991, p.177)

Por fim, na última parte deste trabalho, será desenvolvido um material paradidático para o estudo do Islã, justificando e afirmando a importância do trabalho com este tema em sala de aula. Este material constitui um dicionário de conceitos para o ensino de História do Islã, acompanhado de ilustrações, objetivando ampliar o potencial do livro didático. Não há intenção de julgar de forma negativa o uso do material didático, apenas de refletir sobre ele para que se possa criar caminhos e possibilidades de trabalho em sala de aula, contribuindo para uma formação plural, crítica, que vise o respeito e a tolerância entre os educandos.

Os estudos sobre o Islã, bem como dos muçulmanos e das religiosidades na sala de aula possibilitam uma vasta reflexão de inúmeros processos sociais e culturais de diferentes tempos e sociedades. Desta forma, este trabalho não pretende esgotar a pesquisa sobre o campo da religião muçulmana no ensino, mas abrir espaço para a percepção de que este tema pode potencializar “aprendizagens significativas”<sup>6</sup> (SEFFNER, 2013), entendidas como processos pelos quais os alunos conseguem apropriar-se de um conhecimento histórico, sendo capazes de alterar sua opinião ou a forma como interpretavam uma situação, uma notícia de jornal, um filme ou mesmo um indivíduo, potencializando assim, uma maior aceitação e respeito pelo diferente.

---

<sup>6</sup> Este conceito é desenvolvido e entendido neste trabalho a partir de: SEFFNER, Fernando. Aprendizagens em História: In. **Teoria & Fazer**: caminhos da educação popular. P.34-37. Gravataí: SMEC, 1998.

# 1 - O QUE PODE O ESTUDO DO ISLÃ?

## 1.1 - As produções midiáticas e o Islã

O Islã está entre as religiões que mais crescem no mundo e “durante séculos foi considerado o contraponto do Ocidente, considerado desde muito cedo o outro por excelência” (SILVA; SILVA, 2012). Ao relegá-los à categoria de infiéis, Said (2007) defende que o Ocidente afirmou-se enquanto civilização ao colocar-se em contraponto aos muçulmanos, construindo sua identidade. Mesmo após o fim da Idade Média, o Ocidente continuou olhando para o Islã com preconceito e estranhamento descrevendo as populações do Oriente Médio como exóticas, místicas e atrasadas, reafirmando o Ocidente enquanto civilização superior. Isso demonstra o imaginário construído sobre da religião muçulmana e de seus seguidores.

Após os ataques sofridos pelos Estados Unidos em setembro de 2001, o Ocidente, através dos olhos norte-americanos, tornou a construir uma imagem de Oriente, de Islã e, principalmente, de muçulmano. O mundo estava sendo convocado a lutar contra o “outro”, em uma “nova Cruzada”. O inimigo foi construído e mais uma vez na história o Ocidente reafirmou sua identidade perante o Oriente através do estranhamento, justificando sua dominação enquanto “civilização”.

A sociedade voltou seu olhar para o mundo muçulmano. Azevedo (2010) afirma que “a curiosidade ocidental pela realidade dos países islâmicos, despertada pelos eventos do onze de setembro de 2001, colocou em evidência a obra de autores muçulmanos radicados em países ocidentais” (AZEVEDO, 2010, p.1). Pode-se afirmar que as produções midiáticas acerca dos muçulmanos, como um todo, ganharam maior projeção global nas últimas duas décadas. A partir dos estudos de Bevort e Boelloni (2009), entende-se produções midiáticas como fruto das mídias que envolvem tecnologias da informação e comunicação, que podem ter objetivos variados, como entreter, informar, convencer, vender, entre outros. Elas são responsáveis por transmitir uma mensagem que se destina a um público em específico.

Conforme Montenegro (2008) as representações criadas sobre os muçulmanos por essas mídias formam imagens da cultura muçulmana. Assim, “seu discurso mais ou menos homogêneo constrói a base de certo consenso sobre um conjunto de temas referentes ao Islã e os costumes sociais e religiosos dessa população” (MONTENEGRO, 2008, p.2). A autora desconstrói alguns aspectos dessa narrativa demonstrando o pesado estigma relegado aos

muçulmanos que normalmente são retratados no papel do terrorista, formando uma imagem negativa do Islã, imagem essa que reforça preconceitos.

Criam-se representações que, por vezes, reforçam a ideia de violência ligada à religião muçulmana e de desrespeito aos direitos humanos, contudo, estudos recentes no campo dos direitos fundamentais no Islã, realizados por Diallo (2011), revelam a deturpação dos valores religiosos pregados pelo Islã.

Ainda que um Estado islâmico possa ser estabelecido em qualquer parte da terra, o Islã não procura limitar os direitos humanos ou privilégios aos limites geográficos de seu próprio Estado. O Islã estabeleceu alguns direitos fundamentais universais para a humanidade, como um todo, os quais devem ser observados e respeitados sob qualquer circunstância, não importa onde a pessoa resida, se o Estado está em paz ou em guerra. O sangue humano é sagrado e não pode ser derramado sem uma justificativa. Não é permitido oprimir as mulheres, crianças, velhos, doentes e feridos. A honra e a castidade das mulheres devem ser respeitadas a qualquer preço. O faminto deve ser alimentado, o despido deve ser vestido, o ferido ou o doente devem ser tratados, não importando se são de uma comunidade islâmica ou não, ou até que sejam inimigos. Estas, e algumas outras disposições, foram estabelecidas como direitos fundamentais do homem, em razão de sua condição de ser humano, e devem ser garantidas pela Constituição de um Estado islâmico. Inclusive, os direitos de cidadania no Islã, não estão limitados às pessoas nascidas dentro dos limites de seu Estado e sim são outorgados a cada muçulmano, sem levar em consideração seu lugar de nascimento. (DIALLO, 2011, p. 10)

Autoridades muçulmanas têm repudiado ataques armados, em 2005, “Ali Mohamed Abdouni, líder da comunidade muçulmana no Brasil, condenou os atentados de Londres, bem como qualquer ato terrorista, que segundo ele, são contrários ao que diz o Alcorão. Mesmo entre o islamismo – o islã como fundamento para a ação política – isso não ocorre.” (SALGADO NETO, 2008 p.5). Apesar de atitudes contrárias aos atos terroristas, a imagem de violência está muito atrelada ao Oriente Médio, a imprensa e as produções midiáticas corroboram para que se mantenha esta ligação.

A mídia tem exposto o mundo religioso, o que contribui para a formulação de noções ora exóticas e curiosas, ora perigosas e preconceituosas sobre as diversas manifestações religiosas. Embora o tema venha sendo estudado na academia, Lia e Radünz (2012) destacam que existe um “afastamento entre o que é produzido pela academia e o que vem sendo ensinado nas salas de aula sobre o tema religiões e religiosidades” (LIA; RADUNZ, 2012, p.243). De acordo com os autores, a fragilidade da historiografia brasileira sobre o tema permite a manutenção de erros propagados pelos meios de comunicação.

Existe entre os estudos sobre religiões e religiosidades no país uma forte tradição de trabalho com o cristianismo, contudo, é possível constatar que devido à lei 10.639/03 que trata sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil, têm-se desenvolvido muitos trabalhos sobre as religiões de matriz africana no Brasil, o que começa a diversificar o campo de estudo da área no país. Segundo Lia e Radünz (2012), a produção sobre o judaísmo é pequena e sobre o Islã é quase “inexpressiva”. Na percepção dos pesquisadores, a religiosidade das sociedades estudadas na educação básica não ocupa um lugar de destaque.

As produções midiáticas acerca do Oriente Médio passam a girar em torno destas questões de estranhamento e exotismo que são apresentadas. Pode-se fazer um estudo de caso, no qual pode-se abordar o filme *Aladdin*, da Disney, algumas novelas transmitidas no Brasil e as obras literárias de maior expressão no pós-11 de setembro, entre as quais ganham destaque os livros escritos pelo autor afegão Khaled Housseini, “O caçador de Pipas”, “A cidade do Sol” e “O Silêncio das montanhas”, ambientados no Afeganistão, possuindo como plano de fundo o conflito ideológico entre Ocidente e Oriente.

## **1.2 - “Venho de um lugar onde sempre se vê uma caravana passar”: as representações dos muçulmanos no filme *Aladdin***

Desde o alargamento da visão historiográfica sobre o universo de fontes disponíveis ao historiador, o cinema tem-se apresentado como uma possibilidade de trabalho, embora tenha sido, por muito tempo, colocado de lado por historiadores mais tradicionais. De acordo com Rossini (2001), o cinema nos anos trinta, passou a ser utilizado como um difusor de ideologias pelos regimes autoritários da Europa, sendo utilizado no mesmo sentido pelos Estados Unidos, construindo percepções e cumprindo uma função quase pedagógica de educar o espectador sobre uma postura e uma ideologia a serem seguidas. O filme não retrata o real, ele trabalha com a ideia de real produzido de forma intencional por seus produtores e diretores que expressam valores conscientes e inconscientes da sociedade que o produziu, revelando estereótipos, preconceitos, valores, entre outras coisas.

Vive-se em uma sociedade que vem sendo constantemente bombardeada por imagens em movimento, na qual a indústria cinematográfica produz demasiadamente, levando às telas do cinema construções a cerca de culturas, povos e sociedades e, quando se trata de retratar o passado, o cinema se apropria deste criando representações que se refletem em imagens que acabam se cristalizando na mente do público. Cria-se o que Saliba (2002) chama de “imagens

canônicas”, ou seja, imagens-padrão, ligadas a situações e momentos das representações de mundo que construímos.

[...] imagens canônicas nos são impostas coercitivamente, daí também serem chamadas de imagens-padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente. (SALIBA, 2002, p. 88)

O Oriente Médio faz parte do grupo de saberes que teve construído sobre si uma série de interpretações e de representações que se tornaram “canônicas”, ou seja, são visões tradicionais construídas ao longo da Historiografia ocidental a cerca do Oriente e de suas populações. Chartier (1991) afirma que as representações estão sempre subordinadas pelos interesses daqueles que as concebem, ou seja, o mundo cultural ao qual pertencem influencia a percepção, pois se baseia a construção de sentidos em um apanhado de conceitos e representações de mundo que é comum e “natural”.

Desta forma, afirma-se que quando se olha o “mundo do outro” julga-se e narra-se a partir de práticas e representações que são comuns, que fazem parte do mundo cultural e social ao qual se pertence. Ao realizar-se esta transposição alguns estereótipos podem se solidificar, o que constrói e reforça imagens geradas a partir de práticas que serão transformadas em novas representações.

Edward Said (2007) defende que termos como “Oriente” e “Ocidente” são construções humanas, que, em um esforço de autoafirmação, ao identificar “o outro”, tende a distanciar-se deste. As sociedades ocidentais,

[...] 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 a Europa; é também o lugar das maiores e mais ricas e antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes de Outro. (SAID, 2007, p. 28)

De acordo com Barros (2012), filmes também podem ser entendidos como um meio de representação da sociedade que os produziu, como fonte para os historiadores e como objeto de estudo. Tem-se tornado comum a prática de levar o cinema para a sala de aula, pois acredita-se que exista uma certa “pedagogia da imagem”, que possa ensinar mais do que outro tipo de abordagem didática, contudo, deve-se ter claro que o filme não pode ser utilizado como atestado de veracidade da fala do professor.

(...) para (Marc) Ferro há diferentes versões da História circulando entre os membros da sociedade e que foram assinadas pelos cineastas, mas que nem sempre são referendadas pelos historiadores. (...) hoje vem sendo cada vez mais utilizadas em sala de aula (as representações do passado de cineastas) por professores que nem sempre estão preparados para ler as composições imagéticas(...). (ROSSINI, 2001, p.125)

O trabalho com o filme em sala de aula consiste em uma estratégia para o ensino-aprendizagem que visa construir a capacidade de análise e de crítica dos sujeitos envolvidos. Para tanto, é necessário que haja a problematização da obra apresentada e que os objetivos do professor ao utilizar o filme sejam claros, para que este possa levar o estudante a desenvolver as competências e habilidades necessárias a sua construção cidadã.

O filme Aladdin pode ser classificado nos gêneros de animação, musical e romance, foi produzido em 1992 e lançado em julho de 1993 pela Disney, dirigido por John Musker e Ron Clements. Ele é um dos filmes que fazem parte do período denominado “renascimento” do estúdio<sup>7</sup>, no qual a Disney voltou a produzir animações de sucesso depois de um longo período sem grandes produções. As produções que fazem parte deste período, em sua maioria, foram baseadas em histórias clássicas que foram rerepresentadas ao público através do olhar do estúdio.

Esta produção foi baseada na história de “Aladdin e a lâmpada maravilhosa”, que faz parte da obra “As mil e uma noites”, uma coleção de contos populares provindos do Oriente Médio e de algumas regiões ao sul da Ásia e compiladas em árabe, no século XI. Esses contos possuem origens variadas como a cultura persa, a árabe e a indiana. Essa obra ficou famosa no Ocidente, a partir da tradução feita pelo francês Antoine Galland, no século XVIII.

O filme conta a história de Jasmine, uma princesa árabe, filha única do sultão, que deseja que ela se case. A princesa, tentando evitar o casamento obrigatório, foge do palácio e encontra, por acidente, um jovem e bondoso ladrão, pelo qual se apaixona. Este jovem é Aladdin, que após saber que a moça pela qual se apaixonara era uma princesa, busca riquezas para ficar a altura dela. Nessa busca, encontra uma lâmpada mágica, na qual encontra-se um gênio, que pode realizar todos os seus desejos. O vilão do filme é Jafar, o vizir do sultão, que planeja tomar o poder do reino.

O espaço geográfico em que a história se passa é a cidade fictícia de Agrabah, localizada na Arábia. Pode-se supor tratar-se do que geograficamente conhecemos como Península Arábica, região localizada na junção do continente africano com o asiático, a leste

---

<sup>7</sup> Para maiores fontes acerca da história do estúdio Disney verificar: ARIKAWA, Monalisa. A evolução da animação. **Observatório da Imprensa**. Ed. 883, 2013. Disponível em: <[http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/ed746\\_a\\_evolucao\\_da\\_animacao/](http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/ed746_a_evolucao_da_animacao/)>

da Etiópia, ao norte da Somália, ao sul da Palestina e ao sudoeste do Irã. Entretanto, o filme não delimita exatamente onde o reino do Sultão está ou até onde ele possui domínio, assim como não fica claro o recorte temporal apresentado.

Algumas vezes, durante o filme, pode-se ter a noção de que a história se passa antes da ascensão do Islã, como na cena na qual Jasmine e Aladdin passam voando com um tapete, durante a construção da Esfinge de Gizé, no Egito Antigo, porém, em outras passagens parece que a história apresentada é contemporânea ao nosso tempo, como quando o gênio utiliza-se de aparelhos tecnológicos para resolver problemas ou realizar os pedidos de Aladdin.

Este diacronismo temporal apresentado na animação pode confundir a percepção das crianças e adolescentes. Espectadores que acabam assimilando que a história pode estar retratando algo que faz parte da atualidade, ajudando a construir o estereótipo de árabe como exótico, pois é aquele que possui a magia no seu dia-a-dia, ou como um povo misterioso e encantado que era vizinho dos egípcios.

A história fala dos árabes, mas quem são ou o que são estes não fica claro, tem-se a impressão de que são os povos que vivem na Arábia, um lugar que fica no meio do deserto, onde é quente, existem palácios nos quais criaturas selvagens, como tigres, são tidos como animais de estimação, onde existem gênios capazes de realizar qualquer desejo através de aparelhos tecnológicos, onde a força policial da cidade está armada com grandes espadas e é atacada com magia por um homem que é claramente maligno, mas que não tem suas maldades descobertas pelo governante, o sultão, que é muito ingênuo, beirando a infantilidade.

Também não fica explícita a heterogeneidade das populações do Oriente Médio que não é formada apenas por árabes, mas por populações e culturas diversas, além do que, o filme prevê uma homogeneidade entre os árabes que não existe, visto que estas populações possuem diferenças religiosas e culturais, sendo um exemplo, a relação entre os árabes cristãos e os muçulmanos, em países como o Egito. Desta forma, não se tem claro a definição de árabe, o que pode levar a interpretações equivocadas sobre as sociedades do Oriente Médio.

O sultão é mostrado como o governante máximo do reino, que ao invés de administrar os problemas da cidade, como crianças órfãs desabrigadas, roubos e invasões, passa seu tempo brincando com bonequinhos de plástico e com um papagaio. Ele é facilmente manipulável por seu vizir, o vilão da história, que deseja tomar o poder casando-se com

Jasmine. Ele utiliza artimanhas malignas, que envolvem magia, suborno e trapaça, para conseguir o que deseja, reforçando um imaginário negativo sobre os árabes.

De acordo com os produtores do filme<sup>8</sup>, a estética do personagem Aladdin foi inspirada no ator Tom Cruise, dando a ele traços reconhecidamente ocidentais, assim como foi feito com a princesa Jasmine e o Sultão. Suas animações possuem feições ocidentalizadas e a coloração de suas peles é mais clara quando comparados aos vilões do desenho e aos guardas do palácio que perseguem Aladdin. Estes possuem feições mais próximas dos povos do Oriente Médio e a coloração de suas peles é mais escura. Essa diferenciação reforça a noção preconceituosa do árabe como mau, dando base para preconceitos étnicos através do uso de imagens que, mesmo que de forma inconsciente, produzem sentidos naqueles que as assimilam.

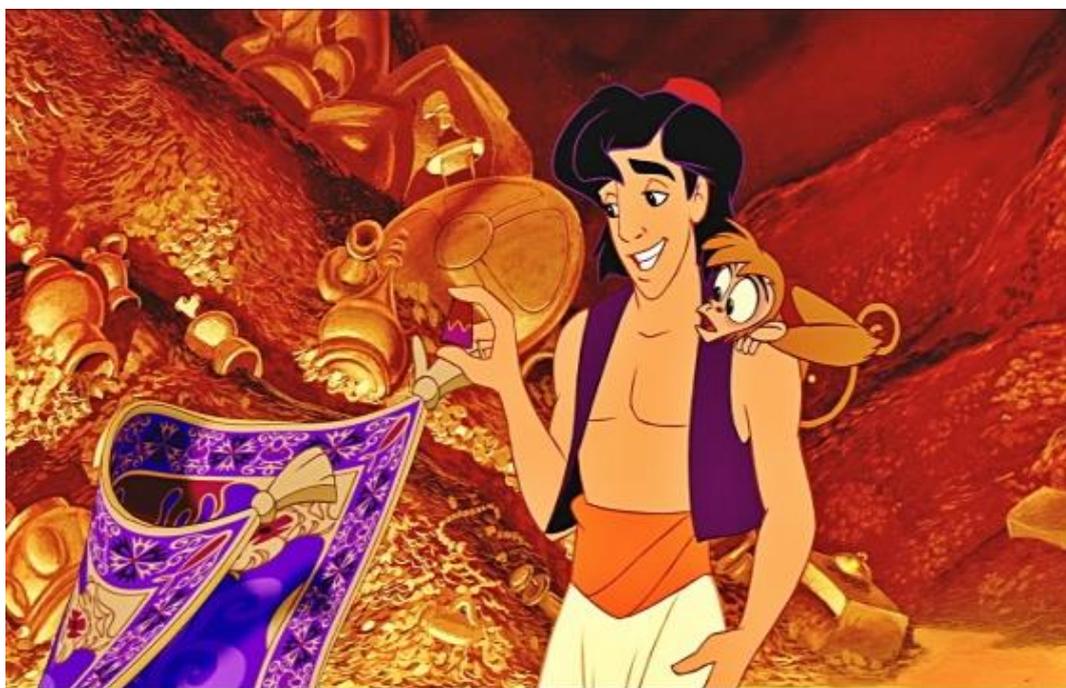
Said (2007) ressalta que o mundo ocidental reforçou seus preconceitos em relação ao Oriente a partir dos meios de comunicação, que reforçam padronizações de ideologias preconceituosas no que diz respeito ao Oriente Médio, aos árabes, ao Islã, entre outros.

---

<sup>8</sup> Sobre as tendências de animação dos estúdios Disney, no que se refere a obra “Aladdin”, ver matéria publicada sobre o animador Glean Keane, responsável pela criação da estética do personagem. FERNANDO, Luís. Especial Disney Legends: Glean Keane. Disponível em: < <http://www.ocamundongo.com.br/especial-disney-legends-glean-keane-2/>>

No que diz respeito ao Oriente, a padronização e os estereótipos culturais intensificaram o domínio da demonologia imaginativa e acadêmica do “misterioso Oriente” do século XIX. Em nenhum lugar isso é mais verdade do que na forma como o Oriente Próximo é compreendido. [...] transformar até a mais simples percepção dos árabes e do Islã numa questão altamente politizada, quase estridente: primeiro, a história do preconceito popular contra os árabes e o Islã no Ocidente que reflete diretamente na história do Orientalismo. (SAID, 2007, p. 58)

Figuras 1 e 2<sup>9</sup>



<sup>9</sup> Imagens retiradas do filme MUSKERE, John; CLEMENTS, Ron. **Aladdin** [Filme-vídeo] Produção de Walt Disney Feature Animation, Direção de John Muskere e Ron Clements. Estados Unidos, Walt Diney Pictures, 1992. 90 min. Animação/musical.

Este filme ganhou o Oscar de melhor trilha sonora e de melhor canção original para "A Whole New World" e recebeu mais três indicações à estatueta. Embora tenha recebido muitas críticas positivas, sofreu duras críticas das comunidades árabes nos Estados Unidos, por terem considerado a obra racista, especialmente por conta de uma música de sua trilha sonora chamada "Noites da Arábia" que, após o estúdio sofrer processos, foi modificada. Lima (2012) expõe que o documentário "Árabes Malvados: Como Hollywood Vilificou um Povo" (Reel Bad Arabs: How Hollywood Vilifies a People), baseado no livro de Jack Shaheen, professor doutor na Universidade de Illinois, desenvolve essa temática.

Na letra original cantava-se, no começo do filme: "Venho de um lugar onde sempre se vê uma caravana passar / Vão cortar sua orelha, se não gostarem do seu rosto / para mostrar para você / Como é bárbaro o nosso lar"<sup>10</sup>. Após os processos, a estrofe da canção foi modificada para: "Venho de um lugar onde sempre se vê uma caravana passar / é uma imensidão, um calor de exaustão / para mostrar para você / Como é bárbaro o nosso lar". Contudo, na versão animada feita para a televisão e transmitida no Brasil, a canção foi dublada e gravada com a letra original, sendo esta música a abertura do desenho.

Essas referências de bárbaro, além de reafirmar a ideia de exótico, confirmam a noção construída sobre os povos árabes como perigosos. A canção continua dizendo: "Sopram ventos do leste / E o sol vem do oeste / Seu camelo quer descansar / Pode vir e pular / No tapete voar / Noite Árabe vai chegar / A Noite na Arábia / E o dia também / É sempre tão quente / Que faz com que a gente / Se sinta tão bem / Tem o belo luar / E orgias demais / Quem se distrair / Pode até cair / Ficar para trás".

Outras concepções interessantes aparecem nesta canção como a referência à magia e ao exotismo dos árabes que pulam e voam em tapetes mágicos e a indicação de que há "orgias demais". Tratando-se de um filme infantil, com classificação etária livre, o apontamento às orgias é no mínimo estranho, mas isso apenas reafirma o estereótipo que se relegou aos povos árabes e do Oriente Médio, desde a antiguidade, cercado de estranhamento e envoltos em uma áurea de exotismo.

O mundo não ocidental confunde-se na animação. Tem-se a impressão de que tudo que é místico, mágico ou exótico provém dos árabes como encantadores de serpentes, homens que deitam sobre camas de pregos e engolidores de fogo. Contudo, é importante ressaltar que esse imaginário que é veiculado pelo filme, não corresponde a tradições dos povos árabes,

---

<sup>10</sup> Título em inglês: Arabin Nights. Compositores: Howard Ashman e Tom Rice. Versão em Português interpretada por: Marcus Menna.

mas dos povos indianos, assim como o palácio de Agrabah, inspirado no mausoléu da cidade de Agra, na Índia, o Taj Mahal, embora sua arquitetura e estética correspondam à cultura islâmica daquele país.

O que percebe-se no filme é uma homogeneização de culturas não ocidentais que criam representações errôneas e equivocadas dos povos do Oriente Médio e da Índia. A violência é outro fator que, na obra cinematográfica, acaba sendo ligada constantemente aos árabes, como quando eles perseguem Aladdin, com facas e facões, dispostos a feri-lo por roubar um pedaço de pão, dando a ideia de que a justiça, na Arábia, se faz com “as próprias mãos”, onde não há lei ou julgamento.

Essa situação também fica evidente na cena em que um comerciante de maçãs tenta cortar a mão de Jasmine, por esta ter pegado uma maçã de sua tenda e tê-la entregue a uma criança. Este comerciante, representado com traços árabes marcantes e com um olhar cruel, exige o pagamento da filha do sultão e, ao constatar que a moça não tem dinheiro, agarra o braço dela e puxa uma faca afirmando que “essa é a pena para os ladrões”. A cena transmite a ideia de que não há sistema judiciário, que a lei na Arábia se aplica de forma diferente, onde uma pessoa pode perder a mão por cometer um crime como roubar uma fruta, reforçando o estereótipo negativo dado à população do Oriente Médio em contraste com os “costumes ocidentais”.

Figuras 3 e 4<sup>11</sup>



---

<sup>11</sup> Cena do filme: Mostra o momento em que Jasmine é ameaçada de perder a mão por roubar uma maçã. Idem 2.



A imagem que o filme traz das personagens femininas gira em torno da sensualidade e da sexualidade. Na animação, as mulheres jovens e magras são representadas com vestes provocantes e coloridas, como top e véus. Além disso, constantemente, aparecem dançando sensualmente. No caso de serem mais velhas e/ou estarem acima do peso, as mulheres são retratadas com vestidos longos com mangas compridas, de cores pálidas, como marrom e amarelo. O véu sobre o cabelo aparece em algumas situações, como na cena em que Jasmine sai escondida do palácio, para explorar o mercado da cidade, mas não parece ser uma obrigatoriedade.

Estas imagens reforçam a ideia de sensualidade da mulher árabe, envolta em véus, danças sensuais e haréns, nos quais a figura feminina fica relegada a um status de objeto, pronto para suprir os desejos de homens poderosos. Além disso, a história gira em torno da necessidade de Jasmine se casar, por ser a única herdeira do sultão, o que reafirma a inferioridade do gênero feminino na região, pois identifica a impossibilidade de uma mulher tornar-se governante.

Por vezes, no filme, o sultão lastima ter uma filha mulher, o que gera a percepção de que as mulheres não possuem participação política dentro das sociedades do Oriente Médio, reforçando noções preconceituosas. Adghirni (2014) destaca, por exemplo, que as mulheres no Irã, país majoritariamente xiita, possuem visibilidade na sociedade, trabalham nas mais diversas áreas (em cargos de chefia, inclusive), estudam, comandam tribunais ligados a questões familiares, dirigem veículos, participam de competições esportivas, são raras as que utilizam o véu que cobre o rosto, saem às ruas desacompanhadas, entre outras questões que não condizem com a imagem construída.

Ao contrário das qatarianas ou sauditas, as iranianas são “seres visíveis”. Os tipos de véus que usam, salvo raras exceções, sempre deixam o rosto à mostra. Elas consideram insulto à dignidade o uso da burca e do niqab, muito comuns no golfo Pérsico, que cobrem o rosto e tornam mulheres praticamente irreconhecíveis. Iranianas atuam e trabalham em todas as áreas. Votam e são eleitas. Dirigem livremente, pilotam aviões comerciais, elegem-se no Parlamento e brilham em competições esportivas nacionais e internacionais. (ADGHIRNI, 2014. p.180)

A repressão às mulheres e o desrespeito aos direitos humanos estão mais ligados a organizações políticas e culturais do que aos princípios da religião muçulmana. O Islã, na maior parte dos casos, é usado como justificativa para ações que não condizem com os ensinamentos do profeta, um exemplo disso é a proibição, na Arábia Saudita, das mulheres dirigirem automóveis, esta normativa não pode ter sido retirada de uma compilação de escritos reunida nos séculos VII e VIII que deram origem ao Corão.

### **1.3- O Islã e as telenovelas no Brasil: uma questão maior que o entretenimento**

No Brasil, novelas com temáticas que fizeram referências aos povos muçulmanos existiram com relativo sucesso. Pode-se citar a novela “O Clone”, da Rede Globo, escrita por Glória Perez, com direção de Teresa Lampeira e Marcelo Travesso, transmitida entre os anos de 2001 e 2002, a novela “Salve Jorge”, escrita pela mesma autora, dirigida por Fred Mayrink e Marcos Schechtman e apresentada entre os anos de 2012 e 2013. A última novela que será abordada é “As Mil e Uma Noites”, transmitida pela Rede Bandeirantes e que foi inspirada em uma série chamada Binbir Gece, da televisão turca, produzida pela TCM Filmes, em três temporadas, entre os anos de 2006 e 2009.

A novela “O Clone”, de acordo com o site Ibope<sup>12</sup>, alcançou alta popularidade no Brasil, com uma média de 47 pontos de audiência e foi vendida para mais de 90 países. A trama gira em torno do romance entre uma jovem muçulmana marroquina que vive no Brasil e um estudante brasileiro. Entre outros temas polêmicos, como clonagem humana e uso de drogas, a novela apresentou aos telespectadores o Marrocos idealizado de Glória Perez, falando da cultura e de tradições dos povos muçulmanos marroquinos.

Ao mostrar os vários casamentos, a relação conflituosa entre as várias esposas, a rigidez das chamadas “leis islâmicas”, repetindo por diversas vezes que algumas atitudes da personagem principal, que não queria seguir os costumes classificados pela trama como

---

<sup>12</sup> O site Ibope fornece informações e estatísticas a respeito de diferentes programas televisivos na América Latina. Disponível em: <https://www.kantaribopemedia.com/>

“islâmicos”, deveriam ser repreendidas com “o fogo do inferno” ou que ela deveria “ser jogada ao vento”, a ficção pode contribuir para uma visão estigmatizada dos costumes muçulmanos. Pode passar para o público a noção de que as mulheres, no Islã, devem ser obedientes, que existe um ideal de beleza que deve ser seguido, que não possuem liberdade de escolha na sua vida afetiva, que devem viver para o marido e os filhos sem uma vida profissional, o que contribuiu para a idealização do fantástico no que se refere a essa população.

Esse fantástico se faz presente em toda a cenografia, direção de arte e figurino empregado na estética da produção que levou o espectador a formar a percepção de que os muçulmanos são exóticos. Pode-se ver essa construção presente em diversas manifestações Ocidentais acerca do Oriente e das populações muçulmanas, especialmente quanto a sua cultura.

Comecei com a suposição de que o Oriente não é um fato inerte da natureza. Ele não está meramente ali, assim como o próprio Ocidente tampouco está apenas ali. (...) o Oriente é uma ideia que tem uma história e uma tradição de pensamento, um imaginário e um vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente (...). A relação entre o Oriente e o Ocidente é uma relação de poder, de dominação, de graus variáveis de uma hegemonia complexa (...) (SAID, 2007, p. 31-32)

Portanto, as populações muçulmanas, sempre estiveram sob a ótica do estranhamento para o Ocidente e a novela “O clone” manteve essa percepção ao apresentar o mundo muçulmano marroquino de forma fantástica, mas, ao mesmo tempo, deturpada, no que se refere à posição das mulheres no Islã, pois não deixa claro que existem diferentes interpretações das leis corânicas e que existem países onde se vê de forma diferente os direitos das mulheres, com é o caso do Irã ou da Turquia, em que as mulheres gozam de participação e representação na vida pública. Assim como existem países em que os direitos das mulheres não são respeitados, como é o caso de lugares da África subsaariana, em que algumas comunidades preservam a prática da mutilação da genitália feminina ainda na infância. Muitas destas comunidades seguem a religião muçulmana, contudo, não têm suas práticas tribais aceitas pelas lideranças muçulmanas que criticam veementemente a prática da mutilação, posto que um dos princípios do Islã, como destaca Sardar (2010), é o respeito pelo corpo.

A novela “Salve Jorge” teve sua trama inicialmente ambientada na Turquia, primeiramente na região da Capadócia onde, de acordo com as teorias religiosas, teria nascido São Jorge, santo de devoção de um dos protagonistas. A trama girou em torno do tráfico sexual de mulheres e dos costumes de algumas populações turcas, que vivem em buracos

escavados na rocha. Contudo, em nenhum momento ficou claro na trama contada por Glória Perez, que a Turquia é o país com maior população muçulmana, que foi a capital do maior Império Muçulmano, o Turco-Otomano, e que ainda hoje é referência, para a Europa, de uma nação muçulmana, embora abrigue outras religiões e etnias. Existe, portanto, uma descaracterização do que seria a Turquia em si, das características formadoras do país e de sua população. Ellsworth (2001) afirma que todo produto midiático está carregado de artefatos culturais que possuem a função de envolver o público, nessa função entra o que a autora chama de modo de endereçamento, que seria os objetivos com os quais o produto midiático foi criado. Esses objetivos levam em conta uma gama de percepções que o produtor de mídias possui sobre a sociedade e sobre seu público ou públicos.

Chartier (1991) também trabalha com a ideia de que a obra, no caso do estudioso os livros, está carregada das representações daqueles que a produziram para atribuírem significado àquilo que estão tendo contato, porém existem várias maneiras de “ler”, ou seja, de apreender o que a obra expõe, seja ela escrita ou audiovisual, assim “o essencial é, portanto, compreender como os mesmos textos – sob formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente apreendidos, manipulados, compreendidos”. (CHARTIER, 1991, p. 181)

Os teóricos do cinema, de acordo com Ellsworth (2001), defendem que a partir da experiência do espectador com relação à novela ou ao filme é capaz de alterar ou influenciar a forma como este vai responder a uma cena ou a uma película, de modo específico. Toda mídia é produzida visando um público, um determinado perfil de espectador, algumas produções são feitas para as massas, como é o caso das novelas, e expressam a forma como se entende e se percebe a sociedade. Desta forma, novelas como “O clone” e “Salve, Jorge”, não falam apenas dos países e das culturas que pretendem apresentar, mas refletem aspectos da cultura brasileira e de como a mídia acredita que a sociedade se caracteriza e se identifica.

Os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão, são feitos para alguém. Eles visam e imaginam determinados públicos. Entretanto, os diretores de cinema, roteiristas, os produtores e os proprietários de salas de cinema estão com frequência, distanciados dos espectadores “reais” ou “concretos”. (...) seu acabamento e sua aparência final são feitos à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre “quem” são seus públicos, o que eles querem (...) (ELLSWORTH, 2001, p. 13)

A série “Binbir Gece” é uma produção turca que está sendo apresentada pela Rede Bandeirantes de televisão desde março de 2015, sendo a primeira novela turca a ser exibida

no Brasil. Ela tem apresentado, de acordo com o Ibope, um bom percentual nos índices de audiência. A trama conta a história de Sehrazat Eviliyaoglu, que teve seu nome adaptado para Sherazade no Brasil, assim como seu título que foi definido como “As mil e uma noites”, fazendo referência à coletânea de contos da tradição muçulmana, que chegaram ao Ocidente no século XVII.

A telenovela apresentada pela Band gira em torno da vida de Sherazade, uma arquiteta de sucesso na Turquia, viúva, que trabalha para uma grande empresa. Ela vê seu filho adoecer e precisa de dinheiro para pagar o tratamento. A forma que ela arrumou para conseguir o dinheiro foi aceitando passar uma noite com o dono da empresa em que trabalha e, a partir disso, a narrativa se desenrola.

Essa série merece uma atenção especial, por conta de sua origem e aceitação: sua constituição é da Turquia e, de acordo com o site da emissora Bandeirantes, possui boa aceitação em países do Oriente Médio e do Leste Europeu, países estes, com grande concentração de muçulmanos. Além dessas regiões, atingiu boa aceitação na América Latina, sendo uma das novelas que mais fez sucesso no Chile em seu ano de exibição.

A personagem principal é uma mulher que trabalha fora, com formação de nível superior, que cuida sozinha do filho e, após a morte do marido, ocupa um cargo importante dentro de uma grande empresa, não usa véu ou trajes típicos muçulmanos, tudo isso no país com maior população muçulmana. Ela poderia ser um exemplo para abordar o Islã e os países muçulmanos em sala de aula, com o intuito de romper o estranhamento que está presente no dia a dia da mídia ocidental, contudo, é necessário que a população que está tendo acesso a esse conteúdo midiático saiba “ler” esse conteúdo, isto é, saiba problematizá-lo.

Kellner (2001) afirma que as mídias, especialmente as televisivas, exercem um controle social através de mecanismos sutis e que visam integrar os indivíduos em uma cultura de massa, gerando uma indústria cultural responsável por legitimar ideologicamente as relações sociais pré-estabelecidas. Existe, na percepção do autor, uma íntima relação entre a mídia e o poder, pois no âmbito midiático desdobram-se mecanismos de controle social, não apenas de controle, mas as mídias são produtoras de identidades, de modos de viver e compreender a realidade.

A cultura da mídia é também o lugar onde se travam batalhas pelo controle da sociedade. Feministas e antifeministas, liberais e conservadores, radicais e defensores do status quo, todos lutam pelo poder cultural, não só nos meios noticiosos e informativos, mas também no domínio do entretenimento, como demonstraremos em todo este livro. A mídia está intimamente vinculada ao poder e abre o estudo da cultura para as vicissitudes da política e para o

matadouro da história. Ajuda a conformar nossa visão de mundo, a opinião pública, valores e comportamentos, sendo, portanto, um importante fórum do poder e da luta social. (KELLNER, 2001, p. 54)

Kellner e Share (2008) afirmam que as inovações tecnológicas geraram novas chances para a circulação de informações e produziram uma geração formada a partir do mundo midiático, mas, ao mesmo tempo, organizações públicas e privadas de poder na sociedade aumentaram seu poder e seu campo de influência. Na visão dos pesquisadores, as últimas gerações têm tido um amplo acesso a televisão e sua programação tem se desenvolvido de modo a construir uma imagem a respeito da nossa época. Abre-se, portanto, a necessidade urgente de refletir sobre aquilo que é mostrado diariamente na televisão, pois estes discursos constroem percepções sobre todos os âmbitos da cultura e da sociedade.

(...) é agora, mais do que nunca, que as crianças precisam aprender a questionar criticamente as mensagens que as cercam e usar a grande variedade de ferramentas disponíveis para expressar suas ideias e exercer plena participação na sociedade. (...) o advento de textos em novos tipos de mídia, coloca as crianças em fluxos globais de consumo, identidade e informações, de uma maneira jamais vista em gerações anteriores. (KELLNER; SHARE, 2008. p.689)

Assim, mais do que nunca, é necessário, de acordo com os autores, que a educação desenvolva mecanismo de “alfabetizar para as mídias”, ou seja, iniciar nos estudantes o olhar crítico a respeito daquilo que eles recebem das mídias, possibilitando uma compreensão de seus papéis enquanto sujeitos construtores da sociedade. Além deste exercício de cidadania que uma “alfabetização” para as mídias ocasionaria, seria possível atingir todo o potencial que uma obra artística, como a novela, tem de informar, pois muitas vezes, devido à falta de conhecimento, algumas informações contidas nas novelas não são absorvidas, nem problematizadas pelos alunos.

É o caso da novela “As Mil e Uma Noites”, onde encontra-se um exemplo que pode ser usado para desconstruir a imagem estereotipada e preconceituosa sobre o tratamento dado às mulheres muçulmanas, sem contar os outros aspectos culturais apresentados, que, por vezes, passam despercebidos aos telespectadores que não estão preparados para ler, de forma crítica e problematizadora a mensagem que o enredo da produção traz.

Importante ressaltar que, ao contrário da maioria das produções que retratam a cultura muçulmana e são transmitidas no Ocidente, na trama da referida novela, as mulheres são absolutamente independentes, realizando escolhas pessoais e profissionais sem intervenção de uma figura masculina. Elas possuem autonomia para decidir sobre casamento, filhos e

atividades de trabalho. Discutem sobre amor, fidelidade e ambições. Sua forma de vestir se assemelha totalmente a das mulheres ocidentais contemporâneas.

Por apresentar uma postura mais recatada no que se refere às cenas afetivas da trama, em um momento no qual a televisão brasileira investe na sensualidade das suas produções, ganhou legitimidade como entretenimento para a família, como modelo de programa a ser exibido. Inclusive, de acordo com o site de entretenimento “oplaneta TV<sup>13</sup>”, alcançou status de ser referência de padrão ideal de relacionamento entre homens e mulheres, de romantismo. A novela também já gerou um apelo mercadológico com o lançamento de coleções de joias turcas e objetos de decoração.

No final da exibição de cada capítulo da novela aparecem comentários enviados pelos telespectadores, é possível verificar depoimentos de pessoas apaixonadas pelas personagens principais. Os protagonistas Onur e Sherazade são categorizados como modelos do que os telespectadores buscam em uma relação. A personagem masculina, em especial, vem gerando, de acordo com o site, delírio entre as espectadoras da trama. Ele é considerado um exemplo de como os homens devem tratar as mulheres.

Interessante observar que nessa lógica de interpretação seguida por revistas ligadas às novelas, todas querem ser uma Sherazade e ter um Onur em suas vidas, não é estabelecida nenhuma relação interpretativa de que ambos são parte da temida cultura muçulmana. Como já foi dito anteriormente, talvez por não saber “ler” a produção midiática, o espectador não consegue vincular a obra ao mundo do Islã e desconstruir suas percepções estereotipadas sobre o mesmo. As figuras de homens violentos e controladores e de mulheres submissas e infelizes não se dissolvem diante do fascínio pelas personagens.

O abandono de preconceitos e estereótipos pode partir da constatação de que “o outro” não é tão diferente assim, esse reconhecimento ou identificação possibilita a formação de visões de mundo mais críticas que respeitem a pluralidade de culturas, etnias e religiões. Cada obra resulta de várias concepções sociais e culturais, sendo vítima de uma pesada carga social, sob a qual pode ser modificar, mas sobretudo reproduz os valores da sociedade que a produziu.

#### **1.4 - O Islã e os muçulmanos de Khaled Hosseini**

De acordo com Baccega (1994) as novelas, os filmes, a literatura são expressões artísticas e, como arte, influenciam e sofrem as influências da sociedade que as produziram,

---

<sup>13</sup> Disponível em < <http://oplanetatv.clickgratis.com.br/blogs/curtas-e-quentes/mil-e-uma-noites-e-uma-novela-incrivei.html>>

revelando assim os mecanismos que dado grupo social possui Desta forma, as diferentes mídias podem ser vistas como representativas da sociedade que a produziram, revelando seus costumes, suas construções e visões de mundo. Seu discurso torna-se um documento histórico, capaz de fornecer várias possibilidades de estudo.

Além das novelas, os romances que tratam dos muçulmanos despertam curiosidade e simpatia dos leitores. Entre eles, pode-se destacar os livros do autor afegão Khaled Hosseini. Ele nasceu em Cabul, capital do Afeganistão, era filho do embaixador e possuía uma posição privilegiada dentro da sociedade afegã. Quando ocorreu a invasão soviética, na década de 1970, ele e toda a sua família fugiram para a França e alguns anos depois conseguiram asilo político nos Estados Unidos. É autor de três livros: “O caçador de pipas”, que foi adaptado para o cinema, “A cidade do sol” e o “Silêncio das montanhas”.

O livro “O caçador de pipas” foi publicado nos Estados Unidos, em 2003, sob o nome de “*The Kite Runner*” e foi adaptado para o cinema em 2007. De acordo com os dados trazidos por Röhrig (2010), o livro vendeu mais de 2 milhões de exemplares nos Estados Unidos, ficando mais de um ano na lista dos mais vendidos do jornal The New York Times e da Publishers Weekly, ganhando o prêmio de Melhor livro do ano do São Francisco Chronicle em 2008, sendo destacado na América do Norte pela lista dos mais vendidos do The New York Times como “um retrato tocante do Afeganistão moderno”, alcançando a marca de um milhão de livros vendidos no Brasil.

O livro “A cidade do sol” foi publicado em 2007 nos Estados Unidos com o título “*A Thousand Splendid Suns*”. Não alcançou o mesmo sucesso do primeiro livro de Hosseini, mas recebeu críticas favoráveis de importantes órgãos da imprensa, como o *Publishers Weekly*, que escreveu “A nova história de Khaled Hosseini é uma descrição poderosa e perturbadora da violência da guerra, mas também uma evocação lírica da vida e da eterna esperança de suas duas personagens inesquecíveis.” (2007). Com base nessa crítica, que pode ser encontrada no verso do livro da versão em português, tem-se a ideia de que a obra é um relato, quase um testemunho e não uma construção literária ficcional.

Em entrevista que o autor concedeu ao jornal brasileiro *O Estadão de São Paulo*<sup>14</sup>, em dezembro de 2009, o entrevistado afirma que recebeu cartas e mensagens de leitores que possuíam pouca ou nenhuma informação sobre o Afeganistão e que passaram a conhecê-lo através dos romances. Devido a essa afirmação e ao destaque que recebeu como um “retrato tocante do Afeganistão”, percebe-se que os aspectos de sua construção literária foram

---

<sup>14</sup> GONÇALVES FILHO, Antonio. Hosseini, das pipas às burcas. Estadão Cultura. Jornal Estado de São Paulo, dez de 2009. Disponível em: < <http://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,hosseini-das-pipas-as-burcas,40651>>

recebidos como descrições do real, sendo plausível supor que seus livros causaram nas pessoas mais do que visões representativas do Afeganistão de toda sua cultura e, principalmente, de sua religião, o Islã.

Röhrig (2010) busca esclarecer que estes são livros norte-americanos escritos para norte-americanos, após o 11 de setembro de 2001. Seu olhar é o olhar do outro, de estranhamento, da crítica, porém, devido ao alcance de suas publicações e a posterior produção cinematográfica, as representações constantes em sua narrativa contribuíram para a construção de uma visão específica sobre um povo e sua religião.

O último livro da trilogia lançada pelo autor, “O silêncio das montanhas”, foi lançado em 2013 e traz em sua narrativa a descrição de um Afeganistão antes, durante e depois dos talibãs. Também, descreve o antes e depois da invasão norte-americana, dando ideia não só da cultura e identidade afegã pré-talibã, como também das mudanças que ocorreram a partir da ocupação norte-americana. A presença norte-americana costuma ser retratada como benéfica, embora se reconheça que também foi causadora da destruição. Esse fato é justificado nas vozes de diferentes personagens como necessário para que a luta contra o talibã fosse vencida. Na mesma linha, as personagens afegãs radicadas nos Estados Unidos têm suas histórias de sucesso enaltecidas a partir das oportunidades que o novo país, a América, lhes ofereceu.

A mídia contribuiu e contribui para a construção de representações sobre as populações muçulmanas, em seus mais diferentes âmbitos, com alcances variados. Essas representações respondem a uma necessidade de projeção do outro. Essa necessidade cresceu após os eventos de setembro de 2001, que projetaram um novo inimigo para o Ocidente, planificando opiniões, definindo julgamentos, construindo imagens, ou seja, projetando representações.

### **1.5 - O ensino de história no Brasil e o papel do livro didático**

A História é aquela que promove esquecimentos e cria lembranças, define identidades e saberes, constrói sujeitos e fazeres. A disciplina sempre teve papel central na educação de uma sociedade, pois esta, de acordo com Chauí (2000), define a noção de nação. No Brasil, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, nasceu com a função de escrever a História nacional, ou seja, “criar a nação” brasileira. Esse saber produzido pelo IHGB era trabalhado no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, cristalizando-se o conhecimento histórico acerca do país.

A República brasileira nasceu e trouxe a necessidade de legitimar-se através da criação de uma história oficial, com novos heróis e um novo senso de modernidade e progresso. O estudioso Varnhagen acabou sendo o “criador” da nação brasileira, pois como afirma Pinsky,

O mito da união nacional, do sentimento de brasilidade, destilado em doses históricas homeopáticas, não admite revisão na biografia dos heróis, nos momentos de solidariedade nacional, na história dos que fizeram o país do jeito que ele está: forte e unificado. Varnhagen é, pois, o criador da nação brasileira, mesmo antes de ela existir de fato. O Brasil como nação, só apareceria algumas décadas após a publicação de sua obra. (PINSKY, 2012, p. 17)

Novos saberes foram sendo incorporados e novas formas de enxergar o passado se incorporaram à historiografia brasileira, bem como ao corpo dos saberes acadêmicos a respeito da história no Brasil, que pautou a produção destinada à educação básica e que moldou saberes e práticas escolares. Com a ampliação do olhar do historiador, no século XX, e a conseqüente conscientização de uma responsabilidade social presente no trabalho do profissional da História, ampliou-se a noção sobre a função do ensino da mesma na formação escolar. Miceli (2012) defende que o estudo da História deve desenvolver no estudante seu senso crítico, sua capacidade de refletir sobre o meio em que vive para assim poder transformá-lo, observando as estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas que moldam sua comunidade.

Pacheco (2010) afirma que é essencial que o professor de História se questione “o que deve a história ensinar na escola básica? Ou seria melhor dizer: Que tipos de saber fazer a ciência história poderia oferecer a disciplina escolar história para a formação do cidadão do mundo contemporâneo?” (PACHECO, 2010, p.4). Os professores podem capacitar o aluno a refletir e reconstruir sua sociedade, a partir do entendimento de que o estudo da História é necessário, não porque o passado se repete, mas porque vive-se um processo histórico onde os grandes feitos foram selecionados e os heróis são construções. Fazendo isso, parece possível contribuir com a formação de um aluno atuante e crítico da sua realidade.

O ensino de História no Brasil tem sido alvo de debates em várias esferas, onde discute-se desde o sentido de estudar o assunto até as novas abordagens possíveis para o trabalho em sala de aula. Na academia, percebe-se um movimento de reflexão da prática pedagógica de professores historiadores, contudo a transposição destas discussões para a realidade da escola básica tem acontecido de forma lenta e pausada.

Ao livro didático, de acordo com Monteiro (2009), é dado papel de destaque na organização curricular escolar e, por vezes, no planejamento das aulas do professor, ele se torna central no processo de ensino aprendizagem, substituindo, muitas vezes, alunos e professores enquanto sujeitos da construção do saber. A indústria editorial recebe grandes quantias em dinheiro, graças a políticas públicas, e sofre avaliações de conteúdo por parte do MEC, porém estabelecem um discurso que condiz com a cultura dominante, propagando ideologias que necessitam de problematizações, situação na qual a figura do professor não pode ser substituída.

Estimular o senso crítico dos alunos, o respeito às diferenças, a tolerância e a prática da cidadania são funções do ensino de história. Desta forma, o trabalho com a história das religiões e religiosidades pode contribuir para uma formação mais plural dos alunos. Sem estas percepções, preconceitos podem ser enraizados e estereótipos propagados. A educação e o ensino de História possuem papel fundamental na formação de cidadãos menos preconceituosos, mais críticos e participativos na sociedade, já que têm a função de desenraizar preconceitos, problematizar estereótipos e questionar ideologias.

O estudo do Oriente Médio e a compreensão de sua heterogeneidade cultural e de práticas sociais contribuem para a aceitação do “Outro” e a compreensão desta diversidade estimulando o respeito. Conforme Pinsky (2012), estimular o olhar de uma História problematizadora que não “ensine”, mas “leve a aprender” ou “estimule o aprendizado” pode ser uma das respostas aos anseios apresentados por uma sociedade que clama por mais respeito e tolerância. O Islã é a religião que mais cresce no mundo e ainda olha-se para ela com ares de estranhamento e negligência.

Impõe-se a necessidade de compreender o outro atrás de seus véus e templos, rituais e orações. Entender aspectos e a originalidade das religiões, as formas de mobilização e como se situam no tempo e no espaço é tarefa urgente dos professores e educadores preocupados com a tolerância fundamental para o respeito entre pessoas e memória histórica (SILVA, 2010, p. 206)

O saber escolar criado a cerca do Islã tem sido pautado pelo conteúdo do livro didático e pela propagação de notícias através das diversas mídias (telejornais, jornais, redes sociais, cinema, literatura, entre outras) criando representações acerca dos muçulmanos. Na maioria das vezes, essas representações estão recheadas de estereótipos e equívocos, que diminuem a participação do Islã e das populações muçulmanas na história da sociedade ocidental.

Pode-se ressaltar que, no Brasil, o número de estudos sobre o tema é expressivo e tem crescido nos últimos anos, contudo eles ainda possuem um longo caminho a percorrer até a

sala de aula da educação básica e na formação de professores. Neste contexto de produção de saberes escolares, temos a figura do livro didático que, de acordo com Munakata (2007), apresenta uma ideologia distinta ao condensar o conhecimento oficial para a sociedade a qual ele se destinado.

Por trás do texto (...) há toda uma seleção cultural que apresenta o conhecimento oficial, colaborando de forma decisiva na criação do saber que se considera legítimo e verdadeiro, consolidando os cânones do que é verdade e do que é moralmente aceitável. Reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade (...) definem simbolicamente a representação de mundo e da sociedade. (SACRISTAN apud MUNAKATA, 2007 p. 137)

## **1.6 - O Plano Nacional do Livro Didático: os livros de História**

O Ministério da Educação (MEC) distribui em ciclos trienais milhares de livros didáticos destinados à educação básica que movimentam um mercado editorial milionário. Para o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, constam os valores de R\$ 401.281.458,46, gastos com o Ensino Fundamental, atendendo 21.806.651 alunos e R\$ 870.430.582,11 gastos com o Ensino Médio, atendendo 7.112.492 alunos, O programa distribui livros de todos os seguimentos para o Ensino Fundamental, dos anos iniciais aos anos finais, e para o Ensino Médio. De acordo com o site do governo, o PNLD existe desde 1929, sendo o programa mais antigo do governo voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 19 de janeiro)

O atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu em 1929, com outra denominação, através do Instituto Nacional do Livro (INL) que possui a função de organizar as políticas acerca do livro e sua legitimidade como uma produção sobre a nação brasileira,

controlada pelo Estado. Em 1938, já no governo Vargas, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático que estabeleceu políticas legislativas para a produção e circulação destes materiais.

No ano de 1966, em plena Ditadura Militar, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), permite a criação de uma Comissão do livro técnico e do livro didático, que possuía o objetivo de controlar e orientar a produção e a distribuição dos mesmos. Apenas em 1985 é criado, de forma definitiva, o PNLD, por meio da edição do decreto nº 91.542 de 19/08/85, trazendo diversas mudanças. Entre as quais podemos destacar a possibilidade de indicação do livro pelos professores e a reutilização de livros desde que aperfeiçoados. A partir de 2004 o programa foi sendo progressivamente ampliado para atender ao Ensino Médio.

De acordo com o MEC o principal objetivo do PNLD é “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”. A partir deste pequeno histórico do livro didático, que se encontra disponível no site do MEC, pode-se constatar que o livro didático sempre ocupou um papel de destaque dentro das políticas públicas educacionais brasileiras e das diferentes formas de organização e gestão escolar.

De acordo com o parecer presente no site do programa governamental “Todos pela educação” o livro didático,

(...) é importante instrumento de apoio ao trabalho do Professor e referência na formação dos mais de 50 milhões de crianças e adolescentes matriculados em Escolas públicas e privadas. O Brasil tem um dos programas mais avançados de aquisição de livros Escolares, que assegura a distribuição gratuita de milhões de exemplares à rede pública de Ensino. (QUADROS, 2013. s/n)

Segundo a mesma fonte, uma pesquisa sobre o perfil do leitor brasileiro indicou que o livro didático é o gênero mais lido no Brasil. A pesquisa foi realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2012.

A última edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, divulgada em 2012, o mais abrangente estudo sobre o perfil do leitor do brasileiro realizado pelo Instituto Pró-Livro, também aponta a importância do livro didático para a formação de leitores. É o gênero mais frequentemente lido, exercendo, portanto, um relevante papel na difusão do hábito e do gosto pela leitura. (QUADROS, 2013. s/n.)

Para Matos (2013), deve-se entender o livro didático como um produto cultural e comercial que desde muito cedo na História da educação pública brasileira esteve inseridos em suas políticas educacionais. Este produto, por ser cultural, é representativo não apenas do conteúdo que carrega, mas das ideologias, condutas e costumes da sua época de produção.

Com as novas diretrizes para o PNLD, em 1985, o programa inaugura uma relação, que vem sendo mantida, entre governo, editoras e professores. Afirmar que o professor possui a liberdade de escolha do livro didático é uma ilusão, posto que a lista que é enviada para apreciação dos educadores na escola passa por uma seleção do MEC junto às editoras e, somente aqueles títulos que foram previamente aprovados pelo governo, serão disponibilizados para apreciação do professor.

Sendo assim, deve-se entender o livro didático também como um produto político, marcado por ideologias e tendências de governo. Matos (2013) defende que os livros possuem um papel político singular. Desde a sua primeira versão, em 1929, o PNLD busca legitimar, não apenas conteúdos e saberes clássicos, mas uma ideia de nação, política, ética e conduta que estejam de acordo com o plano governamental de nação e sociedade, condicionando o olhar dos educandos e dos educadores para um modelo de construção do saber pré-determinado.

De acordo com Munakata (2007), no âmbito das orientações para a construção dos livros didáticos estão algumas percepções que o Estado possui a cerca de seus professores, da escola e da sociedade. Na análise deste autor, o material didático é construído para o professor que possui déficits em sua formação profissional, sendo usado como fonte de orientação para organização do currículo escolar, apoio ao planejamento, material de estudos e referência para a elaboração do processo avaliativo.

O mesmo autor defende que os livros didáticos são pensados como centrais no processo de ensino-aprendizagem, pois essa política governamental pressupõe que o professor não possui uma formação adequada para coordenar o processo educativo. Destinado à escola básica, o exemplar vem com um manual de como o professor deve orientar sua aula, com textos que indicam quando e como o aluno deve ler e realizar as tarefas do livro. Dessa forma, o professor é visto como um mero espectador, responsável pelo “controle” da sala, enquanto o livro didático se encarrega de promover todos os aprendizados necessários.

É possível observar que a maioria dos livros didáticos assume a centralidade no processo e ignora a mediação do professor, ao trazer orientações como: “agora debata com seus colegas a respeito deste tema”; ou “procure um professor de filosofia para responder a

esta questão” ou ainda “agora, juntamente com seu professor, inicie uma discussão com o grupo de colegas sobre o que foi apresentado neste capítulo”, como apresenta Munakata (2007).

Chartier (1991) ressalta que uma obra escrita é “destinada tanto para o ouvido quanto para o olho, a obra conta com formas e procedimentos capazes de submeter o escrito às exigências do desempenho oral” (CHARTIER, 1991, p. 182) assim, embora não seja possível prever em que grau e de que forma se dará o uso do material ou a leitura e interpretação do aluno, essa obra nasceu com uma destinação e um propósito que carregam as representações do grupo e da sociedade que a gestou e tende a contribuir para a formação e reformação de novas formas de ver e interpretar aquilo do qual ela fala.

Essas marcas de escrita presentes nos livros didáticos criam uma noção deturpada da função do professor em sala de aula, estimulando a ideia ilusória de que ser docente se resume a dominar uma lista de conteúdos facilmente substituídos pelo manual didático. O professor é apresentado como um figurante, onde o livro é o protagonista do saber escolar. Entretanto, Munakata (2007) afirma que a figura do professor projetada pelo Estado, como aquele que além de mal formado está preso ao livro didático, não corresponde à realidade, na maioria das vezes, pois os professores têm feito usos variados destes materiais, de acordo com suas concepções de educação adequando suas atitudes às realidades educacionais e sociais a que estão expostos.

As noções homogeneizadas que as políticas educacionais possuem dos professores e das realidades escolares acaba por criar um discurso didático que não se adapta a multiplicidade de contextos sociais, culturais, econômicos e políticos presentes na sociedade brasileira. Embora o estudante do interior do Piauí utilize o mesmo livro que o estudante da capital do Rio de Janeiro, ou seja, em algumas realidades o livro didático é visto como único recurso pedagógico, já em outras ele é apenas mais uma ferramenta.

Lawn (2001) trabalha com a ideia de que a identidade dos professores é construída pelo Estado e que esta é flexível, ajusta-se ao sistema educativo oficial. Sendo assim, a forma como o livro didático está organizado revela a concepção de professor que o Estado brasileiro demonstra ter sobre seus educadores. Além disso, a desvalorização salarial que esta categoria sofreu nas últimas décadas, reflete o descaso do governo para com esses profissionais e, de modo mais amplo, para com a educação, o fato de a instituição pública enxergá-los como insuficientemente preparados, de formação deficitária, justifica os moldes pelos quais os livros são organizados.

É importante ressaltar que o livro didático tem imposto uma “compartimentação” da História de forma determinista tentando tirar a autonomia do professor por julgar que este não é capaz ou que ele não é necessário ao saber escolar. O livro didático não é o centro do processo educativo, o centro está na relação entre professores e alunos, onde os professores possuem a função de elaborar aulas que possibilitem aos educandos desenvolver suas competências e habilidades. Através de diferentes metodologias, estratégias e ferramentas de ensino.

Pode-se enquadrar o livro didático na categoria de ferramenta de ensino que está a serviço do professor, já que é ele que definirá os modos de trabalho e ação. Não depende do livro a realização de uma boa aula, depende do professor. Contudo, é fato que nem todos os professores utilizam o material didático da forma como ele foi projetado e possuem autonomia para exercer o seu fazer pedagógico. Entretanto os livros são construídos desta forma e ao levar-se em consideração certa tradição de valorização do texto didático como representativo da verdade, pode-se avaliar a influência que este exerce na educação brasileira e reafirmar a importância de sua análise e avaliação.

## 2. ANÁLISE DAS COLEÇÕES

Nesta pesquisa, os livros didáticos são compreendidos como resultado de um conjunto de interações e relações complexas que perpassam o âmbito escolar, bem como as relações sociais, culturais, políticas e econômicas envolvidas em sua concepção e distribuição. Bertoletti e Silva (2016) chamam a atenção para o fato de que pode-se compreender como “livro didático” todo e qualquer material que tenha em seu conteúdo ou formas de uso a relação de ensino aprendizagem institucionalizada pela escola.

Neste trabalho, utilizar-se-á a terminologia “livro didático” partindo do que o PNLD adota para denominar as obras com função didática e curricular entregues às escolas públicas em ciclos trienais, selecionadas por docentes a partir de pré-seleção realizada pelo próprio MEC, junto às editoras brasileiras. Esta análise centra-se na observação do lugar que a história do Islã e dos muçulmanos ocupa nos livros didáticos, bem como analisa a forma como esta é construída no interior destes materiais de ensino.

Assim, para que esta pesquisa pudesse ser realizada, foi preciso abordar os livros didáticos ocupando-se da metodologia proposta por Choppin (2002), na qual o pesquisador sugere que a análise deve partir da percepção de que os livros didáticos tornaram-se suporte para o currículo escolar, representam os ideais políticos e culturais da sociedade que os produziu, têm o intuito de reunir o conhecimento “necessário” sobre um grupo de conteúdos a serem ensinados de forma oficial. Coloca em voga práticas e metodologias de ensino ao propor uma ordem factual, cronológica ou temática, bem como ao propor determinados exercícios e sendo, ainda, considerado um veículo que deve possibilitar o desenvolvimento do espírito crítico do aluno.

Embora Choppin (2002) defenda que o conteúdo dos livros didáticos não pode ser indissociável de seu uso, nesta pesquisa pretende-se problematizar as representações criadas, perpetuadas ou reproduzidas pelo livro didático, no que tange à história do Islã. Busca-se identificar as representações que a chamada sociedade Ocidental, da qual o Brasil faz parte, faz acerca desta religião e de seus seguidores, partindo das narrativas presentes no interior dos livros didáticos destinados ao Ensino Médio, sem, contudo, analisar sua efetiva utilização no dia a dia da sala de aula.

Por entender os livros didáticos como produtos complexos e multifacetados, iniciou-se esta análise pelos pareceres feitos pelo MEC, acerca das coleções disponibilizadas para a escolha dos docentes, em seguida, verificou-se sua circulação e os investimentos financeiros

feitos para sua aquisição e distribuição, a partir de demonstrativos divulgados pelo órgão oficial.

Verifica-se o “lugar” que a temática ocupa na coleção, usando-se da leitura do sumário e identificando como as coleções organizam-se e dividem-se (cronológica, temática ou interdisciplinarmente), seguindo para a problematização do texto didático, no que se refere às possíveis representações presentes nele. Observa-se a forma como o texto articula as informações, as imagens utilizadas, os termos destacados nos vocabulários, os exercícios propostos e os conceitos utilizados problematizando possíveis equívocos ou insuficiências.

## 2.1 - HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA

O livro História, Sociedade & Cidadania, escrito por Alfredo Boulos Júnior e publicado pela editora FTD, é apontado pelo PNLD como a coleção de livros mais distribuída no Brasil no último ciclo de distribuição que foi o do ano de 2015 e vai estender-se até 2018, quando haverá nova seleção de obras para serem enviadas às escolas da rede pública nacional. A partir dos dados divulgados pelo MEC, estima-se que cerca de 1.400.000 livros foram distribuídos em todo o território nacional.

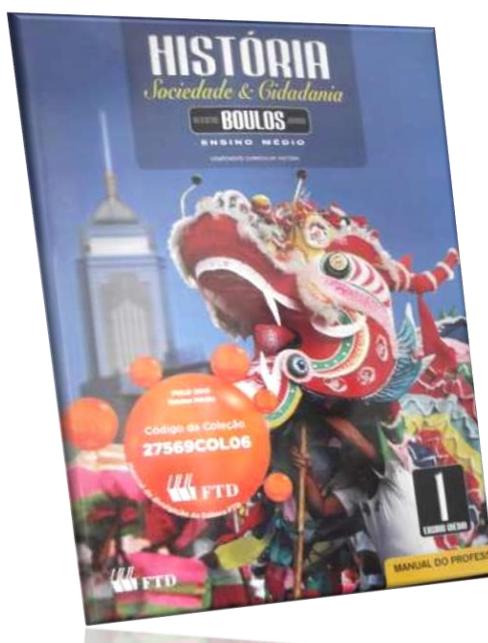


Figura 5<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Imagem da capa do livro didático BOULOS JUNIOR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. 1º ano. 1ª ed. São Paulo: Editora FTD, 2013. Página: 246

De acordo com o Guia de Livros didáticos - PNLD 2015, organizado pelo MEC e enviado às escolas para contribuir com a análise e posterior escolha do professor, esta coleção está agrupada em unidades temáticas, que são apresentadas ao leitor através de uma página dupla, com imagens e textos, seguindo de forma linear uma cronologia, abordando temas referentes a chamada História Geral e a História do Brasil.

O parecer ressalta que a coleção trabalha a partir da abordagem política e econômica da História, assim pode-se perceber que aspectos culturais, como os religiosos, aparecem em segundo plano para as narrativas que a coleção constrói. O texto do Guia apresenta uma avaliação positiva da coleção, ressaltando seu compromisso com a formação cidadã dos jovens.

A coleção apresenta compromisso com a promoção de uma formação cidadã ao discutir os temas cidadania, questões ambientais e movimentos sociais em atividades voltadas à reflexão sobre tais questões. Contextualiza a presença da mulher em diferentes momentos da história e utiliza imagens e textos que evidenciam os idosos, as crianças e os adolescentes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p.78)

Pode-se constatar que temas ligados à religiosidade não aparecem como indicativos na análise do MEC quando este problematiza a formação para a cidadania. Analisando o sumário e a forma como os conteúdos foram divididos tem-se: 1º ano: 4 unidades divididas em 17 capítulos, 2º ano: 4 unidades divididas em 16 capítulos e 3º ano: 4 unidades divididas em 13 capítulos.

Constata-se a presença da temática relacionada ao Islã e/ou aos muçulmanos apenas no livro destinado ao 1º ano, dentro da unidade “Diversidade: o respeito à diferença”, que abarca seis capítulos. Estes são: Os francos; Feudalismo europeu: gestão e crise; Tempos de reis e poderosos impérios extensos; Civilização árabe-muçulmana; Formações políticas africanas e China medieval, que constitui o último capítulo da obra.

O Islã aparece na mesma unidade, que outras experiências ocidentais da chamada Idade Média, a partir do capítulo “Civilização árabe-muçulmana”. Observando apenas o sumário, pode-se perceber a forma como este livro pretende olhar para os muçulmanos, enquanto uma civilização formada por árabes seguidores do Islã, o que indica que o material didático abordará a expansão de um complexo conjunto social, político e cultural que teve origem na revelação professada por Muhammad, no século VII d. C, e que, segundo Silva e Silva (2012), o Ocidente denomina como uma civilização.

Contudo, a experiência histórica iniciada na península arábica não se restringe a atuação dos árabes muçulmanos, vai além do grupo étnico, pois abrange todo seu processo de

expansão e cisão após a morte do profeta, entretanto esta noção perde-se com o recorte estabelecido pelo título do capítulo. Nos sumários dos outros dois livros da coleção, não há indicação ou referência a qualquer temática que envolva os muçulmanos, sua religião ou os povos do Oriente Médio depois da Idade Média, conforme pode ser observado na lista abaixo:.

1º ANO – 288 páginas – 4 unidades – 17 capítulos: Técnicas, tecnologias e vida social: História, tempo e cultura; A aventura humana; Cidades: passado e Presente: Mesopotâmia; África antiga: Egito e Núbia; Hebreus, fenícios e persas; A China antiga; Democracia: passado e presente: O mundo grego e a democracia; Cultura, religião e arte grega; Roma antiga; O Império Romano; A crise de Roma e o Império Bizantino; Diversidade: o respeito à diferença: Os francos; Feudalismo europeu: gestão e crise; Tempos de reis e poderosos e impérios extensos; Civilização árabe-muçulmana; Formações políticas africanas; China medieval.

2º ANO – 288 páginas – 4 unidades – 16 capítulos: Nós e os outros: a questão do etnocentrismo: Renascimento e reformas religiosas; América indígena; Povos indígenas no Brasil; Colonizações: espanhóis e ingleses na América; Diversidade e pluralismo cultural: A América portuguesa e a presença holandesa; Africanos no Brasil: dominação e resistência; Expansão e ouro na América portuguesa; Cidadania: passado e presente: A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial; Iluminismo e a formação dos Estados Unidos; A Revolução Francesa e a Era Napoleônica; Terra e liberdade: Independências: Haiti e América espanhola; Emancipação política do Brasil; O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada; Regências: a unidade ameaçada; Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado; Abolição e República.

3º ANO – 288 páginas – 4 unidades – 13 capítulos: Resistência à dominação: Industrialização e imperialismo; A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa; Primeira República: dominação e resistência; Propaganda política, esporte e cinema: A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo; Segunda Guerra Mundial; A Era Vargas; A Guerra Fria; Movimentos sociais: passado e presente: Independências: África e Ásia; O socialismo real; De Dutra a Jango: uma experiência democrática; O regime militar; Meio ambiente e saúde: O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial; O Brasil na nova ordem mundial. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.80)

O capítulo quinze do primeiro volume inicia como todos os outros do livro: com uma notícia da atualidade, introduzindo os alunos no assunto que será abordado. A frase de abertura do capítulo “fala” com o estudante: “Você certamente já viu pela televisão, ou em revistas, mulheres muçulmanas usando a burca, aquele traje que cobre seu corpo e seu rosto”. Essa abertura já incute ideias errôneas acerca dos trajes muçulmanos, posto que uma descrição como “traje que cobre seu corpo e seu rosto” é muito vaga e imprecisa, não

estabelecendo a diferença entre os tipos de véus e trajés usados pelas muçulmanas e que pode ser aplicado a qualquer tipo de roupa que cubra o rosto e o corpo.

A notícia intitula-se “A polêmica do véu islâmico” e nela constam informações sobre a proibição do uso do véu muçulmano em locais públicos da França, acompanhada de uma fotografia de uma muçulmana usando um niqab, ou seja, o material didático trata como burca qualquer roupa muçulmana e não faz a distinção ao que exatamente o governo francês se refere ao falar de véu islâmico, mostrando uma imagem ilustrativa que pode construir uma percepção equivocada sobre a vestimenta no Islã.



Figura 6<sup>16</sup>

Abaixo da notícia há uma sugestão de debate que apresenta as seguintes perguntas:

Em sua opinião, qual seria o motivo da decisão do governo francês ao proibir o uso da burca:

A intolerância religiosa?

O medo de ações terroristas?

O desejo de contribuir para a emancipação da mulher muçulmana?

(BOULOS, 2013, p.246)

A sugestão do debate pode até ser interessante, se for acompanhada de uma análise dos trajés muçulmanos e de sua função dentro da lógica religiosa, contudo a forma como são direcionadas as perguntas podem criar a imagem da violência e opressão ligada ao Islã. O

<sup>16</sup> Imagem retirada do livro didático BOULOS JUNIOR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. 1º ano. 1ª ed. São Paulo: Editora FTD, 2013. Página: 246, capítulo 15, unidade IV.

desafio fica por criar a noção de que, na maioria das comunidades muçulmanas, o véu não significa a opressão da mulher, mas uma prática religiosa tão comum ou natural para as mulheres muçulmanas, quanto o hábito o é para as freiras de determinadas correntes do catolicismo.

Após esta introdução, é apresentado o recorte de um mapa em que a Península Arábica aparece em destaque, seguido de explicações sobre o seu clima árido e desértico o qual, de acordo com o livro didático, era habitado por comunidades semitas que tinham línguas e estilos de vida diferentes. Destes, destaca os beduínos, habitantes do deserto e criadores de camelos. Essa descrição vem acompanhada de uma ilustração do século XIX, que mostra um grupo andando no deserto, em cima de camelos e na descrição informa que são “peregrinos árabes a caminho da cidade sagrada de Meca”.

O texto didático não evidencia a diferença entre árabe e muçulmano, nem entre os povos semitas, o que abre precedentes para interpretações errôneas por parte do leitor, quando não identifica os grupos étnicos e religiosos em suas particularidades. Seguindo a narrativa, temos informações ligadas à organização de comércio entre as tribos árabes, com destaque às cidades de Meca e Yatrib. Chama a atenção para a relação religiosa pré-islâmica com a Caaba, descrevendo-a como um templo religioso que abrigava os deuses cultuados pelos povos árabes, sem dar maiores informações sobre essa religiosidade existente antes da ascensão do Islã.

Em seguida, há o relato de que este templo religioso era administrado pela tribo dos coraixitas, da qual Maomé nasceu, contudo não fica claro que tribo é essa, as razões para os povos árabes deste período organizarem-se em tribos ou qual seria sua lógica político-administrativa. A biografia do profeta Muhammad é abordada após o subtítulo “Maomé e o islamismo”, não há referências ao nome correto do profeta, o que parece ser uma prática comum da terminologia em língua portuguesa, mas que provoca desconforto em fiéis de outras línguas. Também não há a diferenciação entre os termos Islã e islamismo, que são tratados como sinônimos.

Nessa retrospectiva que a obra faz da vida do profeta, existe a afirmação de que ele foi o maior líder religioso dos povos árabes, mais uma vez construindo uma homogeneidade entre este grupo étnico, no que se refere à religião. Ao relatar a vida do profeta Muhammad, a obra busca sua origem tribal, fala de sua relação com a esposa Cadija e revelar que por volta dos 40 anos, avistou um anjo que o mandou ser mensageiro de Deus, a partir do que ele passou a anunciar profecias.

Essa descrição foge daquela defendida pelos fiéis do Islã e estudadas por biógrafos da vida do profeta que defendem que, a partir de retiros espirituais nas montanhas, teria ouvido a ordem “Recita!” do anjo Gabriel, o qual estabelece o cerne da fé muçulmana, visto que a primeira afirmação de fé que um muçulmano deve fazer é: “Não há nenhuma divindade além de Alá e Muhammad é seu profeta” (SARDAR, 2010, p.23).

A importância dessa “revelação” para um árabe naquele período também não é abordada, ou seja, não se estabelece uma relação entre as práticas monoteístas que se desenvolveram entre os hebreus e, posteriormente, ao movimento religioso iniciado pelos seguidores de um judeu nascido em Belém e morto pelo Império Romano, esclarecendo a importância política e cultural que o movimento iniciado por Muhammad estabelecia e sua importância para os povos que passaram a segui-lo, conforme destaca Hourani (2006) Em teoria, Deus havia falado com diferentes povos e agora falava com os árabes, esse fato, provoca uma reação que refez as relações naquela sociedade.

Quando fala do Corão, o livro didático não dimensiona sua importância no contexto religioso, político e cultural de sua produção. Ao estabelecer que ele é considerado a palavra de Deus revelada ao profeta Muhammad, minimiza-se sua importância contextual e sua relação com as outras religiões monoteístas.

Uma questão mais importante é da originalidade do Corão. Os estudiosos tentaram situá-lo no contexto de ideias correntes em seu tempo e lugar. Sem dúvida há ecos nele dos ensinamentos das religiões anteriores: ideias judaicas nas doutrinas, alguns reflexos de religiosidade monástica cristã oriental nas meditações sobre os terrores do julgamento e nas descrições de Céu e Inferno (mas poucas referências à doutrina ou à liturgia cristãs); histórias bíblicas em formas diferentes das do Velho e do Novo Testamento; um eco da ideia maniqueísta da sucessão de revelações feitas a diferentes povos. (HOURANI, 2006, p.41)

Essa parte é acompanhada por uma imagem interessante: nela é apresentada uma iluminura do século XIV, na qual é retratado Muhammad recebendo algo que pode ser interpretado como um papel do anjo Gabriel. O que mais se destaca nesta imagem é que o rosto do profeta aparece coberto, mas a narrativa didática não explica o motivo, nem faz maiores problematizações sobre ela. A imagem cumpre o papel de ilustrar, apenas.

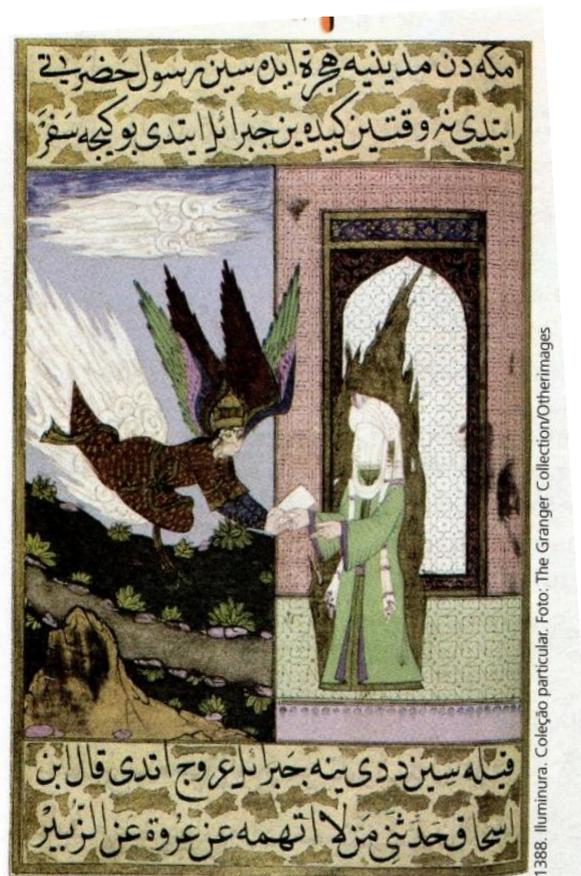


Figura 7 <sup>17</sup>

Na sequência, o material trata dos conflitos de Maomé, em Meca, ao professar uma nova fé e a mudança para Yatreb, mais tarde chamada de Medina (a cidade do profeta), estabelecendo a Hégira para os muçulmanos. Este marco não ganha maior destaque na obra que, no parágrafo seguinte, relata a volta de Muhammad à Meca através da conquista militar e posterior destruição dos deuses da Caaba e afirma que esse retorno marca o “nascimento do Islã, palavra derivada do árabe que significa submissão total a Deus” (BOULOS, 2013, p. 249).

A relação que estabelece o Islã enquanto uma religião que surge a partir da conquista do profeta em Meca, além de dar uma visão distorcida sobre a origem da religião, a qual Muhammad teria começado a professar ainda em Meca antes de sua fuga para Medina, onde esta se fortaleceu, pode também ocasionar a relação do Islã como uma religião que nasce a partir do conflito. Karen Armstrong (2002) afirma que a Europa, ao longo da Idade Média, criou uma visão distorcida do Islã, como sendo uma espécie de “religião da espada” e essa visão teria se tornado corrente na nossa sociedade. Esta vem sendo reforçada pelas

<sup>17</sup> Imagem retirada do livro didático BOULOS JUNIOR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. 1º ano. 1ª ed. São Paulo: Editora FTD, 2013. Página: 248, capítulo 15, unidade IV.

informações que a mídia propaga acerca de grupos fundamentalistas que pouco têm haver com a mensagem que o profeta Muhammad propagou.

Posteriormente, o livro didático comete um erro teórico relativamente grave ao se referir ao estudo das religiões. Ele afirma que “Ao falecer, em 632, Maomé tinha fundado uma nova religião monoteísta e unido os árabes do deserto e das cidades em um Estado árabe, de perfil teocrático” (BOULOS, 2013, p. 249). Afirmar que o profeta havia criado um Estado Teocrático é utilizar de maneira equivocada o conceito de teocracia, em nenhum momento Muhammad ou os muçulmanos defenderam que o profeta seria o próprio Deus na terra ou sua encarnação, ele sempre foi, de acordo com a crença, seu profeta, até porque o princípio básico para todo o muçulmano, é de que só existe um Deus e este não pode ser encontrado em governantes políticos.

Ao tratar desse Estado, formado por árabes do deserto e da cidade, mais uma vez pode-se construir a impressão de que os muçulmanos formam um conjunto étnico homogêneo, excluindo todos os outros grupos que se converteram ao Islã mesmo sem terem a mesma origem étnica. A forma como o Corão, livro sagrado dos muçulmanos, é descrito, também possui problemas, já que o livro estabelece que ele pode ser chamado também de Alcorão, como sinônimo de Corão, o que não se aplica, posto que essa terminologia é uma particularidade que só acontece em língua portuguesa.

Também há uma informação imprecisa sobre o livro sagrado dos muçulmanos. Conforme Hourani (2006), grande parte dos estudiosos da religião muçulmana e dos próprios povos do Oriente Médio não entraram em um consenso sobre a ideia de que os textos que formam este livro teriam sido compilados a mando de Abu Bakr, primeiro sucessor do profeta. Contudo, os pesquisadores concordam que o Corão teria sido escrito anos após a morte do profeta, possivelmente a mando de seu terceiro sucessor, o Califa Uthman (644-656).

Ao lado do texto didático existem seções chamadas de hipertextos, ou seja, campos fora do texto corrente que destacam um conceito ou ideia apresentada. Em um desses hipertextos consta a palavra muçulmano, descrito como submetido a Deus; Alá referenciado como o nome de Deus para os muçulmanos e Ramadã descrito como o mês do jejum. Os equívocos com as informações conceituais colocam o Islã distante do leitor, que não se identifica com as descrições apresentadas.

Uma análise conceitual mais profunda mostraria, de acordo com Hourani (2006), que Alá já era o nome de um dos deuses locais na Arábia pré-islâmica e que, hoje, é o nome usado

não só pelos muçulmanos para designar a Deus, mas também por judeus e cristãos de língua árabe. Perceber que as três religiões monoteístas compartilham de costumes e tradições, pode vir a criar o sentimento de empatia e proximidade que tende a diminuir o estranhamento que a sociedade tem com os seguidores do Islã.

Ao fim da breve biografia sobre o profeta Muhammad, há o subtítulo “O Islã”, onde existe a afirmação de que a religião fundada pelo profeta pode ser chamada de Islã ou islamismo, como se fossem sinônimos, o que não se sustenta e constitui um erro grave. Mais além, afirma que se trata de uma religião simples, pois se baseia em cinco pilares e apresenta-os ao leitor.

Crer que há só um Deus, Alá, e seguir os ensinamentos de Maomé, seu profeta.

Orar cinco vezes ao dia, voltado para Meca.

Dar aos necessitados uma ajuda proporcional aos bens que possui.

Jejuar durante os 30 dias do Ramadã (mês do jejum); o fiel não deve ingerir alimento nem água do nascer ao pôr do sol.

Ir a Meca em peregrinação ao menos uma vez na vida, caso tenha recursos para isso. (BOULOS, 2013, p. 249)

Gaarder (2005) considera que as religiões desempenham “um papel bastante significativo na vida social e política de todas as partes do globo”, sendo “difícil adquirir uma compreensão adequada da política internacional sem que se esteja consciente do fator religião.” (GAARDER, 2005, p.16), tratar o Islã como uma religião “simples”, parece reducionismo. Acompanhando este trecho, há a imagem de uma fotografia que mostra o momento da oração, na qual um grupo de homens muçulmanos está curvado. A legenda atesta que os muçulmanos agem em comunidade e suas práticas são regidas por ela. Existe ainda a afirmação de que, assim como os cristãos, os muçulmanos acreditam em vida após a morte.

Em um box de atividade, o material didático convida os leitores para analisarem o que um historiador diz sobre a “criação do Islã”. O fragmento de texto apresentado a seguir é do autor Albert Hourani, retirado de seu livro “Uma história dos povos árabes”, embora esta obra seja uma referência no estudo dos povos do Oriente Médio, o recorte realizado pela obra didática está carregado de sugestividade. Narra que em um dos discursos proferidos pelo profeta em Meca, este teria afirmado que “os muçulmanos deviam combater todos os homens até que dissessem: Só há um Deus”.

Abaixo deste trecho há duas sugestões de perguntas para debate: uma delas pergunta o que os alunos acham que a frase “os muçulmanos deviam combater todos os homens até que dissessem: Só há um Deus” quer dizer e a outra propõe uma reflexão a partir da definição de

jihad, vista por alguns como propagação do Islã pela força e por outros como esforço literal em favor de Deus (de acordo com o livro didático, esta seria a tradução literal da expressão). A proposta de atividade partindo do debate sobre a concepção de jihad pode ser interessante, desde que o docente possua conhecimento acerca do que o conceito significa no âmbito religioso dos muçulmanos.

Devido aos atos de violência praticados, nos últimos anos, por grupos terroristas que se afirmam como seguidores do Islã, bem como pelo bombardeamento de produtos midiáticos, é comum julgar que a jihad significa “guerra santa” ou “combate” a todos aqueles que não aceitem sua fé. Desta forma, é natural que os leitores, no caso alunos e professores, relacionem o conceito religioso da jihad aos atos violentos de grupos terroristas. O grande desafio está em desvincular a violência da religião muçulmana, que deve ser a pauta de trabalho no ensino básico, se este visa oportunizar mais tolerância e respeito. Contudo, o recorte oferecido pelo texto didático em análise não favorece essa demarcação.

Dando sequência ao enredo didático, a obra trata da sucessão do profeta após sua morte no subtítulo “A sucessão de Maomé: xiitas versus sunitas”. A descrição dos eventos ocorridos após a morte do profeta e que culminaram na formação de duas correntes dentro do Islã (sunismo e xiismo) e suas características, tomam quatro parágrafos do texto. Não é explicado o papel dos quatro califas, importantes para a compreensão de como se deu a consolidação e expansão do Islã. De acordo com o apresentado no livro, os sunitas e xiitas seriam seitas originadas a partir de divergências sobre quem deveria assumir o cargo de chefe político e religioso após a morte de Muhammad. Na obra é descrito que aqueles que aceitaram Moawiya Ibn Abi Sufiyan como califa formaram os sunitas e os que não aceitaram formaram os xiitas.

Quem era Sufiyan, o que justifica ele ter sido escolhido como califa, qual seu poder após a morte do quarto califa, como se converteu ao Islã, são questões que não são evidenciadas na obra. Também não há explicações sobre o motivo de ter ocorrido uma ruptura dentro da religião. Sunitas e xiitas não são caracterizados de forma satisfatória para a compreensão de suas particularidades. A obra cita que países como Irã e Iraque são xiitas, mas o que isso significa não é explicado. Não há problematizações acerca do que significa ser sunita ou ser xiita, essas informações aparecem vagas e imprecisas.

Somado a isso, há o fato de tratar o xiismo e o sunismo como as únicas subdivisões e filosofias dentro do Islã, o que é errôneo, posto que Palazzo (2014) estabelece em seus estudos que sunismo e xiismo foram apenas uma das subdivisões ocorridas dentro do Islã. Os

sunitas, após divergências em disputas dinásticas pela sucessão no poder, estabeleceram diferenças no que fazia referência à doutrina religiosa, dependendo da região e do governante. Também entre os xiitas, Palazzo (2014) afirma que houve divisões que geraram os duodécimos, os zayditas, os ismaelitas, os alauítas, os drusos, entre outras tantas ramificações.

No que diz respeito aos xiitas, é possível afirmar que, por não se constituírem no grupo hegemônico que havia organizado o estado muçulmano e tomado a liderança do expansionismo, reforçaram uma religiosidade enraizada no martírio de Husayn e nos laços de sangue dos Imãs Supremos com o Profeta. Não estavam excluídas, evidentemente, as distinções de doutrina e, por consequência, também de práticas religiosas, mas estas foram se articulando historicamente no decorrer do tempo e levando a novas rupturas dentro do próprio xiismo. (PALAZZO, 2014, p. 116)

Palazzo (2014) também aponta para o sufismo, corrente do Islã ligada ao misticismo, destacando que existem várias correntes dentro do chamado Islamismo, ou Islã político. Correntes que reúnem em si não apenas aspectos religiosos, mas possuem ligação com concepções políticas. Costa (2010) destaca o Salafismo, Wahhabismo, Escola Deobandi, Tabligh Jamaat e a Irmandade Muçulmana. A compreensão da existência de tantas correntes dentro da religião e de tantas formas de relacioná-las com a vida cotidiana pode ser uma ferramenta importante para explicar ações de grupos extremistas e violentos como a Al-Qaeda, o ISIS (Estado Islâmico) e os Talibãs, que não representam as concepções do todo da religião muçulmana.

Na sequência, o texto aborda a expansão da religião no século VIII. Essa explicação também não foi contemplada com mais do que quatro parágrafos e um mapa. Existem explicações rasas acerca da forma como os muçulmanos expandiram sua área de dominação. Para o autor, os quatro califas estenderam os domínios territoriais e os seus sucessores, os omíadas e os abássidas, garantiram sua proporção com ares de Império, contudo, quem são os omíadas e os abássidas, por que o poder passou para esses grupos, como eles foram convertidos ou quais as razões e métodos da expansão não estão descritos ou problematizados.

A “economia no Império islâmico” é tratada a seguir, descrevendo, em três parágrafos, as práticas comerciais e agrícolas praticadas dentro do território dominado pelos muçulmanos. Além de insuficiente, essa descrição pode criar a ilusão da homogeneidade dos povos muçulmanos. Primeiro, por tratá-los como parte do “Império Islâmico”, o que dá a ideia de uma unidade não só política, mas econômica e cultural, segundo, não cita ou problematiza as

relações que os muçulmanos estabeleceram com os não muçulmanos: de respeito e tolerância às chamadas “religiões do livro” e, em terceiro lugar, não dimensiona a ampla variedade de etnias que vão compor esse “Império” muçulmano em expansão e que irão converter-se ao Islã, definindo traços marcantes de heterogeneidade dentro desse amplo território, dominado pelos muçulmanos a partir do século VIII.

Encaminhando-se para o fim do capítulo, existem propostas de trabalhos com fontes. A primeira traz o mapa como fonte, apresentando a distribuição de muçulmanos pelo mundo, contudo, apenas países da África, Ásia, Oriente Médio e Oceania aparecem no mapa. O continente americano está fora da demarcação de muçulmanos no mundo. Após o mapa, há uma tabela que trata da porcentagem da população muçulmana nos cinco continentes e, de acordo com esta tabela, na América 9% da população é muçulmana, mas essa informação não está representada visualmente no mapa.

De acordo com Marques (2011), os muçulmanos representam 19,2% da população do mundo, enquanto que os católicos aparecem com 17,4% da população mundial, contudo, nas informações apresentadas pela tabela do livro didático, 28,73% da população mundial seria composta por muçulmanos. As imagens possuem força pedagógica, é preciso ter cuidado com a forma como informações históricas são representadas. O fato de não colocar a América no mapa e de oferecer dados extrapolados acerca da distribuição religiosa dos muçulmanos tende a construir concepções carregadas de equívocos.

A segunda proposta de atividade com fontes parte de um texto retirado do livro “O Islão”, do autor Paulo Daniel Farah. No texto, Farah discute o modo como os muçulmanos foram tratados após os atentados terroristas sofridos pelos Estados Unidos, em setembro de 2001. O trecho selecionado para proposta de análise pelos alunos defende que o terrorismo e o fundamentalismo não possuem ligação com a religião. Na sequência, apresenta perguntas de interpretação de conteúdo, onde uma delas solicita aos alunos uma pesquisa sobre o conceito de fundamentalismo.

Esse tipo de atividade é pensada como um caminho para o debate e para a compreensão do diferente. Perceber que a violência não está enraizada nos princípios religiosos do Islã é um dos primeiros passos para desvincular a imagem negativa que a mídia e as ações de grupos extremistas têm dado para os muçulmanos. A última proposta de atividade da unidade intitula-se “A imagem como fonte”. Nesta questão há a imagem de um manuscrito turco que mostra o Profeta vestido de branco com o rosto tapado, em um camelo, acompanhado de dois homens com os rostos visíveis e com trajes coloridos. As perguntas

feitas sobre a imagem são: “Quem são os personagens que se vê na imagem?” “Como o artista representou Maomé?” “Levante uma hipótese sobre o porquê de o artista não ter desenhado Maomé de modo explícito” e “Os caracteres árabes abaixo e acima da imagem, servem apenas como legenda ou possuem também uma função ilustrativa?” A atividade e suas propostas de análise são muito interessantes, entretanto não há no texto base do material didático suporte para que os alunos respondam as questões. No próprio manual do professor existem respostas que mesmo com a ajuda da internet os alunos teriam dificuldades para encontrar exatamente a mesma imagem e responder, como é o caso, por exemplo, da questão que questiona quem está acompanhando o profeta, a saber: Abu Bakr e Ali.

Não há indicação de sites ou de bibliografia que poderiam ajudar o aluno ou o professor a encontrar as respostas solicitadas. Tendo em vista que boa parte das escolas públicas brasileiras não teriam recursos tecnológicos para fazerem esta pesquisa, a atividade não cumpriria com seu objetivo, se o professor não tivesse um conhecimento prévio acerca do que a religião muçulmana prega quanto à representação da figura humana, em especial a do profeta Muhammad.

No segundo volume da coleção existem quatro unidades que tratam de temas ligados à colonização da América, aos movimentos reformadores da Europa do século XVI, às Revoluções burguesas (inglesa, industrial e francesa) e a formação dos países, a partir das independências no continente americano. Pelo sumário, não se identifica a presença de referências aos muçulmanos, ao Islã ou mesmo ao Oriente Médio.

Ao analisar o conteúdo desenvolvido nos capítulos, constata-se que o tema poucas vezes foi abordado ou referido, mesmo quando o contexto histórico permitiria a relação, como é o caso do trecho em que o livro aborda quem eram os africanos escravizados, seus costumes e religiões. Não podemos esquecer que a expansão muçulmana projetou a religião por diversas áreas da África do norte e da África subsaariana e que, portanto, o Islã foi trazido para o Brasil através dos africanos escravizados, mesmo que este fluxo fosse relativamente pequeno. Esse fato não é abordado no material, o que pode produzir a ideia errônea de que os africanos trazidos para o continente possuíam relação apenas com religiões politeístas.

A abertura da unidade três: “Cidadania – passado e presente” é feita por um texto temático que trabalha a questão dos direitos humanos garantidos por lei e é acompanhado por duas fotos. Uma de senegaleses com trajes muçulmanos votando em uma seção eleitoral e outra de um protesto no Egito, em que se observa parte do ciclo da Primavera árabe, com mulheres muçulmanas trajando o hijab em protesto contra o governo de Mubarak. As imagens

e as perguntas direcionam para um debate sobre cidadania. O livro não aborda o tema, mas por trazer imagens de muçulmanos exercendo sua cidadania, especialmente mulheres, pode estimular o debate sobre a posição feminina dentro do Islã, desmistificando ideias de opressão e violência. Contudo, após introduzir o assunto do capítulo que se intitula “As revoluções inglesa e industrial”, o tema não é mais referenciado.

Junto ao capítulo quatorze, que trata das revoltas ocorridas no Brasil Império, é abordada a Revolta dos Malês, essa revolta é trabalhada de forma interessante, já que o livro descreve o culto malê como “uma combinação de elementos das religiões africanas e princípios muçulmanos contidos no Corão (o livro sagrado dos muçulmanos)” (BOULOS, 2013, p. 238). De acordo com a obra, os malês seguiam tradições muçulmanas como: respeitar o ramadã e não comer carne de porco, mas não há explicações sobre o que seria o ramadã em seu âmago. Além das informações sobre os desdobramentos da revolta, existem imagens de objetos apreendidos com os revoltosos pelas autoridades, uma das imagens é a foto de uma página rasgada de um trecho do Corão que, segundo a legenda, os revoltosos carregavam junto ao corpo quando da revolta em 1835. A relação do Islã com a alfabetização de parte dos revoltosos não é explorada, contudo, há a possibilidade de desenvolver esse trabalho com as imagens que o livro aborda. O sincretismo entre o Islã e outras religiões de matriz africana também não é explorado. Esse capítulo encerra o segundo volume coleção.

O terceiro volume da coleção “História, sociedade e cidadania” trata de temas e conteúdos ligados à Segunda revolução industrial, às duas grandes guerras, à Guerra Fria e da história do Brasil a partir da primeira República, indo até uma breve análise do primeiro governo de Dilma Rousseff. Em seu sumário, não fica evidente em que unidade ou capítulo o Oriente Médio ou os muçulmanos serão abordados. No primeiro capítulo, onde são abordados assuntos ligados à segunda revolução industrial e à dominação imperialista europeia na África e na Ásia não existe referência às populações do Oriente Médio dominadas por britânicos e franceses, nem indicações de como o Império Turco-Otomano se insere nesse contexto mundial.

Ao abordar a Revolução Russa e a posterior formação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), também não há uma discussão sobre o contexto cultural e religioso de territórios como Cazaquistão, Uzbequistão e Azerbaijão que, mesmo com presença muçulmana e de outras religiões, passaram a fazer parte de um território marcado por ideias muito particulares no que toca às religiões e que dizem respeito às concepções socialistas desenvolvidas por estudiosos como Marx. Vale lembrar que para Marx, as religiões

seriam mais uma ferramenta de dominação e de alienação da classe trabalhadora. Essa ideia pautou a política soviética nos assuntos relacionados ao mesmo.

Ao trabalhar a Primeira Guerra Mundial e apresentar as potências envolvidas no conflito, o Império Turco-Otomano, de maioria muçulmana, responsável por dominar a cidade de Constantinopla - fato que foi eleito pelos historiadores para marcar o fim da Idade Média - é apenas mencionado como aliado dos alemães contra os ingleses e franceses. Junto com o Império Austro-Húngaro, que só ganha destaque pelo assassinato de seu herdeiro que forneceu o estopim para o conflito, os dois impérios desempenham papel de coadjuvantes.

Quem são os turco-otomanos, como se formaram, de onde vieram, qual seu papel enquanto grande “Império”, o que os levou ao conflito, como ocorreu sua desagregação, nada disso fica claro ou é explorado, o que pode criar a ideia de que os muçulmanos não tiveram relação ou não foram afetados por situações históricas contemporâneas, como o Imperialismo e a Primeira Guerra Mundial, estando assim, “fora” da história que o Ocidente compartilha.

No capítulo destinado a trabalhar a Segunda Guerra Mundial, não são mencionados os conflitos que ocorreram no norte da África e em regiões do Oriente Médio. Essas regiões aparecem em um mapa que acompanha a unidade, mas não há problematizações acerca do papel dos conflitos nestas regiões para a Guerra no geral, como é feito com os combates na Europa e no Pacífico.

Na unidade responsável por tratar da Guerra Fria, dos conflitos e mudanças político-sociais que ocorreram no globo neste período, o material didático propõe-se a trabalhar com diversos temas como a Revolução chinesa, a Guerra dos Vietnã, o processo de independência da Índia e a descolonização afro-asiática. Esses temas são enfocados a partir de uma lógica política e econômica de análise histórica, pois retrata o processo político pelo qual cada um se constituiu e os impactos econômicos destes processos, sendo que aspectos culturais e religiosos não fazem parte das análises desenvolvidas.

O último capítulo do livro é “O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial” e trata da desagregação da União soviética nos anos noventa, fazendo reflexões acerca da ascensão da globalização e dos conflitos mundiais a partir desse período. Dentre esses conflitos, estão aqueles que se localizam no Oriente Médio. O material didático apresenta a região como “uma área de 7 milhões e 200 mil quilômetros quadrados, o Oriente Médio encontra-se situado entre três continentes: Europa, Ásia e África e, conseqüentemente, é atravessado por importantes rotas comerciais que ligam o Extremo Oriente e a Oceania à Europa.” (BOULOS, 2013, p. 250)

Ao longo da descrição, que situa o leitor sobre a região, existem informações sobre o clima, o solo, as atividades comerciais, uma breve descrição sobre a diáspora judaica e um parágrafo descrevendo que no século VII, árabes muçulmanos conquistaram vastas regiões e afirma que durante muitos anos árabes e judeus conviveram pacificamente. Contudo, não existem explicações sobre quem são os árabes muçulmanos ou por que essas populações são chamadas de árabes, também não há a diferenciação entre as diversas populações que habitam o Oriente Médio, desta forma a discussão sobre a região limita-se a essas informações vagas a respeito de alguns povos, focando em questões geográficas.

A definição de Oriente Médio, na perspectiva de Said (2007), tem uma carga mais simbólica do que propriamente geográfica. Durante muito tempo, afirma o estudioso, “Oriente” foi uma extensão dos domínios europeus e podia tanto designar áreas do Egito e Palestina, como a Índia ou os longínquos Japão e China. Com o tempo, passou-se a distinguir o “Oriente distante” do “Oriente próximo” ou ainda do “Oriente islâmico”, assim “o Oriente é uma ideia que tem uma história e uma tradição de pensamento, um imaginário e um vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente.” (SAID, 2007, p.31)

Dando sequência, o livro trata da formação do Estado de Israel no pós-Segunda Guerra Mundial e dos conflitos que seguiram. Esse trecho é acompanhado por um mapa que se intitula “O Oriente Médio dividido pela Liga das nações (1922)” e nesse mapa o Egito não aparece como integrante do Oriente Médio, em contra partida, ao lado do mapa, no texto que segue, há o seguinte relato. “Considerando-se injustiçada pela **Liga Árabe**, aliança militar formada por Egito, Transjordânia (atual Jordânia), Síria e Líbano, iniciou em 1948 uma guerra contra Israel” (BOULOS, 2013, p. 252).

As informações apresentadas no mapa e na descrição do capítulo podem dificultar a compreensão dos leitores sobre o que seria realmente o Oriente Médio, quais países fariam parte efetivamente e quais povos habitam a região, se são apenas os árabes ou se todos esses povos são seguidores do Islã. No subtítulo “Guerras e mais guerras”, o livro estabelece que, após esse período de formação do Estado de Israel, seguiram-se vários conflitos que são descritos pelo material como “guerras entre árabes e judeus”, tratando da Guerra de Suez, Guerra dos Seis dias, a Guerra do Yom Kippur e a Guerra do Líbano.

O livro não apresenta uma descrição a respeito dos conceitos árabe e muçulmano, descrevendo conflitos armados dos quais apareceram países que não foram apresentados como parte do Oriente Médio. Em seguida, o material trata do movimento palestino e apresenta como principais impedimentos para que a paz se estabeleça na região:

- a) o fundamentalismo de grupos islâmicos que promovem atentados terroristas contra civis israelenses;
  - b) o fundamentalismo de lideranças judias que autorizam a construção de assentamentos judeus na parte oriental de Jerusalém, reivindicada pelos palestinos como sua capital;
  - c) a existência de um muro construído para a proteção dos colonos israelenses na Cisjordânia;
  - d) os interesses das super lucrativas indústrias bélicas que têm se beneficiado com a continuação da Guerra
- Tudo isso tem dificultado o caminho para a paz. (BOULOS, 2013, p. 255)

No trecho acima, é possível observar que o fundamentalismo é apresentado em dois tópicos como motivadores dos conflitos na região, contudo não se esclarece o que o conceito significa. Não especifica a diferença entre islâmicos e muçulmanos, além disso, ao colocar os “grupos islâmicos” como promotores de atentados terroristas, enquanto os grupos judeus estariam apenas construindo assentamentos, o texto pode gerar juízos de valores a respeito de qual grupo é mais ou menos violento.

Após a questão palestina, existem cerca de cinco parágrafos que abordam a revolução ocorrida no Irã, que retirou do poder o ditador Reza Pahlevi, em 1979. O material coloca como um dos principais motivadores para as revoltas ocorridas contra o governo de Pahlevi a tentativa do governante de impor costumes da cultura ocidental sobre a maioria muçulmana do país. Essa maioria, de acordo com o livro didático, depôs o governante e então o líder muçulmano xiita Ruhollah Khomeini assumiu o poder e proclamou uma República islâmica.

Neste ponto, pode-se perceber o uso equivocado de dois conceitos importantes, “república” e “islâmica”, já que não fica claro que tipo de governo foi estabelecido. O Brasil também vive sob um regime de república, então a única diferença entre os dois sistemas políticos seria o fator religioso? E mais, o conceito de “islâmico” está sendo usado com qual sentido? O que ele representa? Faz referência à crença religiosa predominante ou a uma forma específica de governo? Além destas questões, quando é feita a referência aos xiitas, o termo aparece em destaque e, ao lado do texto, em um box informativo ou hipertexto, o conceito aparece destacado e há a seguinte definição para xiita: “Corrente do islamismo que considera o Corão como única fonte de ensinamento religioso. Para os xiitas, somente os parentes do profeta Maomé podem ocupar o mais alto posto político e religioso nos países muçulmanos.” (BOULOS, 2013, p.255)

Palazzo (2014) afirma que uma descrição mais ampla do xiismo em seu surgimento seria a de que esta corrente aceita que existam clérigos e entre eles há um líder (Imã

supremo), que seria descendente do profeta. No entanto, as divergências dentro da corrente começam muito cedo, quando da sucessão dos primeiros Imãs. A informação que o livro didático elege como descrição para essa corrente dentro do Islã é deficiente e pode gerar também uma confusão de compreensão, pois ao afirmar que apenas os parentes do profeta Muhammad poderiam assumir o governo em países que aplicam a religião na vida política, ele está afirmando que líderes políticos da atualidade possuem parentesco com o profeta que viveu no século VII.

No mesmo contexto, o livro afirma que o governo de Khomeini uniu política e religião e que “essa unidade entre religião e política com reflexos na área jurídica permite-nos caracterizar o governo de Komeini como expressão do fundamentalismo islâmico” (BOULOS, 2013, p.255). Novamente, não deixa claro o que é o fundamentalismo e expõe que a união entre a vida legislativa e jurídica à religião ou a princípios religiosos ligados ao Islã seria a definição para o fundamentalismo islâmico quando, na verdade, a definição para essa influência religiosa em questões políticas é islamismo, como afirmam estudiosos como Ayobb (2008) e Todorov (2010).

Na sequência, é abordado o caso afegão a partir da tomada de poder do grupo Talibã, nos anos 90, não sendo abordado o contexto histórico de formação do Afeganistão, sua particularidades culturais, as várias etnias formadoras e seus conflitos étnicos ou mesmo à invasão soviética do final dos anos 70. Desta forma, o papel que os Estados Unidos tiveram no fortalecimento de grupos armados como o Talibã, no contexto da Guerra Fria, ao financiar e equipar grupos locais para irem contra o soviéticos e assim impedir o avanço da influência comunista em um mundo bi polarizado não é problematizada no texto<sup>18</sup>.

Segundo Padovani (2002), os Talibãs são originários do interior do país, das regiões montanhosas que fazem fronteira com o Paquistão. Essas comunidades possuíam práticas culturais muito particulares, a maioria delas era composta por uma população analfabeta e empobrecida. Possuíam costumes e tradições consideradas radicais por muitos afegãos das regiões mais próximas da capital, Cabul. Mesclavam costumes tribais ou de suas etnias com práticas muçulmanas deturpadas por releituras de seus líderes políticos e religiosos.

O Talibã, originário destas localidades, formou-se como forma de resistência após a invasão soviética no final dos anos 70, recebendo treinamento e armamentos do Ocidente, entretanto este contexto não é abordado pelo livro didático. Nele consta a informação de que nos anos 90 ocorreu um “renascimento do fundamentalismo islâmico no mundo” (BOULOS,

---

<sup>18</sup> Para mais informações acerca do papel dos Estados Unidos em conflitos periféricos da Guerra Fria, consultar CHOMSKY, Noam. **Terrorismo, a arma dos poderosos**. Le monde diplomatique, 2001.

2013, p. 256). Essa conclusão é equivocada, visto que estudiosos como Padovani (2002) destacam que o fundamentalismo não chegou ao Afeganistão com os Talibãs, ele já existia nas áreas do país afastadas da capital. Sem explicar o conceito apresentado (fundamentalismo islâmico) e nem referenciar quando ele teria começado, já que trata de um novo episódio, o texto didático dá continuidade afirmando que o Talibã instaurou *ditadura teocrática* ao tomar o poder.

O autor não explica o que quer representar utilizando o conceito de ditadura aplicada ao contexto do Oriente Médio. Este conceito, no contexto em que é utilizado, é bem diferente daquele que designa regimes totalitários europeus ou os regimes ditatoriais dos anos 50, 60 e 70 da América Latina. Além disso, utiliza de forma errônea o conceito de teocracia. Segundo Lia (2012), não se pode utilizar de forma irrestrita esse tipo de termo que possui íntima ligação com religiosidades específicas. Lia (2012) esclarece que teocracia refere-se a uma forma de governo em que o governante ou soberano é considerado o próprio Deus, ideia amplamente ligada à lógica política e religiosa da sociedade egípcia antiga.

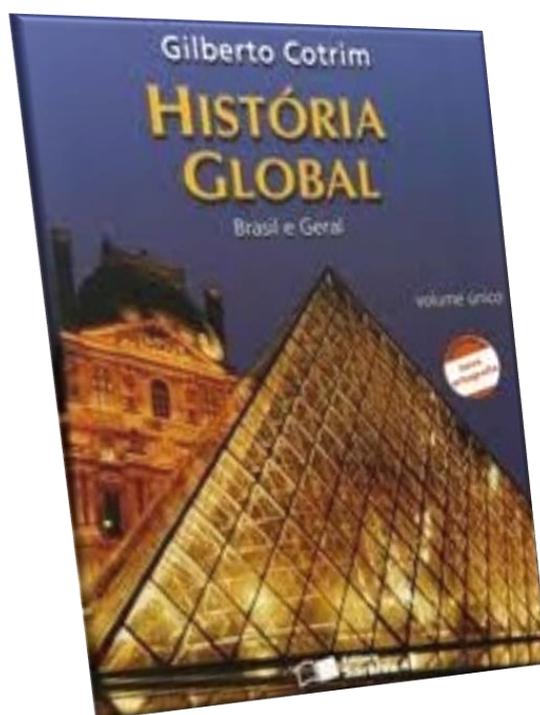
Essa concepção não é adotada pelo Talibã, seus líderes não são Alá encarnado ou renascido, fazer tal afirmação tende a criar uma aproximação que não existe entre os egípcios da antiguidade e o grupo. Após fazer a afirmação de que o Talibã teria instaurado uma ditadura teocrática, o livro não descreve as características do governo do grupo na região, mas traz a imagem de uma foto que mostra uma mulher vestindo uma burca azul clara carregando uma criança nos braços, onde consta na legenda a informação de que a partir do governo dos Talibãs, as mulheres foram obrigadas a usar o traje.

As práticas adotadas por esse grupo são, em sua maioria, criticadas e não reconhecidas por autoridades muçulmanas no mundo. Práticas como apedrejar mulheres, deixá-las sem condições de sustento e sobrevivência ao proibirem que trabalhem fora, mesmo quando todos os homens de sua família morreram, negar atendimento médico e educacional às mulheres, proibição de frequentar festas e outras manifestações culturais, entre outras não são descritas na obra. Com a forte construção midiática que tem ligado o Islã à violência e ao descumprimento de direitos humanos, especialmente no que se refere às mulheres, seria de grande importância descrever as ações de governo e barbárie promovidas por esse grupo que apresentava uma interpretação deturpada de princípios do Islã. Essa ressalva poderia demonstrar que, aquilo que esse grupo defendia, não estava de acordo com os princípios religiosos, portanto, não são representativos ou característicos dos muçulmanos.

Seguindo, são relatados os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, em Nova York, atribuídos à Al- Qaeda e as atitudes tomadas pelo então presidente norte-americano George W. Bush. O texto não relaciona Bin Laden e a Al – Qaeda ao Islã e quando aborda a invasão do Iraque, a única referência religiosa que surge é a informação de que sunitas e xiitas se uniram para lutar contra a invasão, mas não estabelece quem são ou o que são esses grupos. A única indicação no material sobre as correntes dentro do Islã está na definição insuficiente de xiita feita duas páginas antes.

Por fim, o tópico que encerra o capítulo aborda os protestos ocorridos a partir de 2010, denominados de Primavera árabe. Nesse ponto, não são feitas relações ou referências específicas a questões religiosas. Entretanto, ao mencionar que os protestos ocorreram no norte da África e no Oriente Médio, não é elucidado que nem todos os povos em revolta eram efetivamente árabes. Algo importante a se destacar quanto à coleção “História, sociedade e cidadania” é que, ao tratar da chamada “História do Brasil”, os muçulmanos e o Islã aparecem apenas junto à Revolta dos Malês, nas revoltas do período regencial do Império brasileiro. Esse fato sugere que no Brasil não existam muçulmanos ou que eles não tenham tido participação ou relevância no decorrer da História do país, o que não é verdade.

## 2.2 - HISTÓRIA GLOBAL: Brasil e Geral



### Figura 8<sup>19</sup>

O Guia do livro didático apresenta a segunda obra mais distribuída no PNLD de 2015, como uma coleção que têm organizado seus conteúdos de forma cronológica, trabalhando temas ligados à Europa, América, África, Ásia e Brasil, obedecendo a uma linha temporal tradicional, construída a partir da divisão quadripartite da História. Destaca também que a obra privilegia uma análise que parte do social e do político-econômico, além disso, defende que os boxes constantes nos capítulos da obra teriam a capacidade de romper com a lógica linear, o que permitiria a interdisciplinaridade. O guia afirma que a obra contribui para a formação cidadã, pois

O texto-base e principalmente os boxes, seções e atividades correlatas apresentam discussões que possibilitam o reconhecimento das diferentes experiências históricas dos grupos sociais e contribuem para o entendimento de situações reais da vida cotidiana e do tempo em que vive o aluno e, assim, desenvolvem o pensamento histórico e a formação cidadã. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p.68)

A coleção da editora Saraiva foi escrita por Gilberto Cotrim e divide-se em três volumes destinados aos anos do Ensino Médio. De acordo com dados do MEC, 997.744 livros foram distribuídos em 2015 no Brasil. Estes livros estarão em uso até 2018, quando haverá nova distribuição de materiais. Entre os destaques dados pelo Guia do livro didático, a religião não aparece como foco de análise na obra. Além disso, em seu sumário observam-se poucas referências feitas à religião, ou aos muçulmanos. Os muçulmanos são referenciados de forma explícita no sumário apenas uma vez, no primeiro volume da coleção, onde encontramos o seguinte capítulo: “Mundo islâmico”. Esse título pode alimentar a ideia de tratar-se de um assunto desligado, separado ou apartado dos demais temas por fazer parte de um “mundo” em específico. Os demais títulos dos capítulos que constituem os três volumes da coleção podem ser vistos na lista abaixo.

**1º ANO** – 288 páginas – 7 unidades – 22 capítulos: Tempo e história; Origem humana; As primeiras sociedades; Primeiros povos da América; Povos da Mesopotâmia; África: Egípcios e Reino de Cuxe; Hebreus, fenícios e persas; Povos da China e da Índia; Gregos; Romanos; Império Bizantino;

---

<sup>19</sup> Capa do livro didático COTRIM, Gilberto. **História Global** – Brasil e Geral. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2013.

Mundo islâmico; Povos africanos; Germânicos e Império Carolíngio; Feudalismo; Igreja e cultura medieval; Séculos finais da Idade Média; Renascimento cultural; Reformas religiosas; Expansão europeia e conquista da América; O impacto da conquista da América; Mercantilismo e sistema colonial.

**2º ANO** – 288 páginas – 4 unidades – 22 capítulos: Início da colonização; Estado e religião; Economia colonial: o açúcar; Escravidão e resistência; Domínio espanhol e Brasil holandês; Expansão territorial da colônia; Economia colonial: mineração; Antigo Regime e Revolução inglesa; Iluminismo e despotismo; Revolução industrial; Estados Unidos: da colonização à independência; Revolução Francesa; Era Napoleônica e Congresso de Viena; Independências na América espanhola e Haiti; Rebeliões liberais, nacionalismo e unificação; Expansão do imperialismo; América no século XIX; Independência do Brasil; Primeiro Reinado (1822-1831); Período Regencial (1831-1840); Segundo Reinado (1840-1889); O fim do Império.

**3º ANO** – 272 páginas – 4 unidades – 22 capítulos: Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; Crise capitalista e regimes totalitários; Segunda Guerra Mundial; A instituição da República; Sociedade e economia na Primeira República; Revoltas na Primeira República; Era Vargas (1930-1945); Pós-guerra e novos confrontos; África, Ásia e Oriente Médio; Socialismo: da revolução à crise; Desigualdades e globalização; Período democrático (1946-1964); Governos militares; Período democrático atual (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.69)

O primeiro volume da coleção de Gilberto Cotrim divide-se em 20 capítulos e a primeira menção ao Islã acontece no capítulo sete: “Hebreus, fenícios e persas”. O mesmo capítulo trata de três povos diferentes ao longo de tópicos distintos. Ao descrever a vida religiosa dos hebreus, o texto base do livro didático chama a atenção para o monoteísmo desse povo que, de acordo com o material, “edificaram o judaísmo, cujos fundamentos foram assimilados na concepção do cristianismo e do islamismo.” (COTRIM, 2013, p.57). Em um hipertexto que acompanha o texto base, há um glossário onde consta a definição de cristianismo e islamismo que são definidos como: “Cristianismo: conjunto das religiões cristãs, isto é, baseadas nos ensinamentos, na pessoa e na vida de Jesus Cristo. Islamismo: religião fundada por Maomé, que tem Alá como deus único.” (COTRIM, 2013, p.57)

Relacionar as três religiões monoteístas aos hebreus é muito importante e didaticamente proveitoso, contudo a descrição dada à religião muçulmana é insuficiente e incorreta. Primeiro, por fazer uso da expressão “islamismo” como sinônimo de Islã, depois por admitir que esta fosse uma religião fundada por Maomé, o que quando colocada em comparação com a descrição do cristianismo, que é apresentado como “um conjunto de religiões”, pode dar a impressão de que o Islã constitui uma homogeneidade de crenças, interpretações e fiéis, o que não é verídico. Além disso, o cristianismo não pode ser descrito

como um “conjunto de religiões”, ele é uma das religiões monoteístas que possui, assim como as outras duas, várias correntes de interpretações que se enquadram dentro de si.

O Islã só aparece novamente na obra no capítulo onze, que se intitula “o Mundo Islâmico” e se enquadra na unidade que aborda o período nominado como “Idade Média”. O capítulo inicia com um parágrafo no qual o autor “conversa” com o leitor, informando que palavras do nosso vocabulário como “álgebra” e “álcool” são de origem árabe e questiona se o leitor saberia como essas palavras vieram a fazer parte do português, sem dar a resposta. Abaixo o texto base inicia localizando a Península Arábica geograficamente, destacando as cidades de Meca e Yathrib e afirmando que os povos da região uniram-se no século VII, ao redor de uma religião fundada por Maomé, esta seria o islamismo e teriam expandido seu território por meio da guerra santa. A guerra santa é descrita como “guerra de conquista, que usa como justificativa a expansão da fé religiosa.” (COTRIM, 2013, p. 105)

Essa série de afirmações não permite ao leitor diferenciar os árabes dos muçulmanos, pelo contrário, parecem formarem o mesmo povo. Muhammad não tem seu nome grafado de forma correta, mas isso é comum em língua portuguesa. A gravidade consiste em ele não ser apresentado, em nenhum momento, como profeta, mas como fundador da religião que agiria usando a “guerra santa”. Nessa perspectiva, a religião seria apenas uma justificativa para seu avanço militar. O material didático faz a opção de não descrever a história que os muçulmanos acreditam, da forma como o profeta recebeu as revelações e iniciou suas pregações. Ele apenas limita-se a informar que o profeta teve problemas em Meca com os líderes da cidade, tendo que fugir para “Yathrib”. Ao optar por não mencionar a crença da revelação recebida por Muhammad, o livro não contempla a importância que uma “revelação” recebida por um árabe naquele momento e contexto teve.

Antes do fim do século VII, esse grupo governante árabe identificava sua nova ordem com uma revelação dada por Deus a Maomé, um cidadão de Meca, sob a forma de um livro santo, o Corão: uma revelação que completava aquelas que haviam sido anteriormente feitas a profetas ou mensageiros de Deus, e criava uma nova religião, o Islã, distinta do judaísmo e do cristianismo. (HOURANI, 2006, p. 34)

Sob o subtítulo “O Islamismo”, o autor descreve que a religião significa a submissão a Alá, o deus único, contudo não esclarece que este seria o mesmo Deus de judeus e cristãos. Nas páginas seguintes, são narrados os cinco pilares da tradição religiosa, seguidos de uma explanação sobre o Corão. Para isso, faz-se o uso de um texto de uma professora da Universidade de São Paulo que destaca a forma como o livro sagrado dos muçulmanos foi

constituído, não sendo escrito de uma só vez, estabelecendo a aceitação do cristianismo e do judaísmo e destacando que o livro não prega a guerra. O trecho é muito interessante para o trabalho em sala de aula, mas destoa do texto base que, por diversas vezes, estabelece a guerra como uma prática comum entre os seguidores do Islã.

Em seguida, existem referências sobre a divisão que a religião sofreu após a morte do profeta. Novamente, o livro não descreve fatos biográficos que fazem parte da crença muçulmana sobre a família e a disputa pela sucessão de Muhammad, enquanto líder político e religioso. Descreve os sunitas e os xiitas de forma superficial, sem problematizar que existem outras correntes dentro da religião.

Os sunitas defendem que o chefe do Estado muçulmano, o califa, deve ter sólidas virtudes morais, como honra, respeito pelas leis e capacidade de trabalho. Já para os xiitas, a chefia do Estado muçulmano só pode ser ocupada por um legítimo descendente de Maomé ou com ele aparentado. (COTRIM, 2013, p. 108)

Palazzo (2014) destaca que observar as disputas pela sucessão ao profeta e perceber os complexos conflitos e interpretações que deram origem à reforma religiosa dentro do Islã, permite constatar as influências das tradições tribais que ainda permeavam as práticas políticas e culturais dos seguidores do profeta.

A “Expansão Islâmica” é o próximo tópico tratado pela obra que afirma que o profeta Muhammad e seus seguidores criaram um Estado muçulmano com um governo teocrático. Teocrático é descrito como o poder que vem de uma origem divina, o que confere um equívoco, como já foi explicitado anteriormente.

O material atesta também que os seguidores do profeta empregavam a “guerra santa” ou “djihad<sup>20</sup>” contra aqueles que não seguiam a sua religião. Sardar (2010) destaca que, de acordo com a crença muçulmana, judeus e cristãos devem ter suas fés respeitadas e não se poderia atacar ou violentar outras populações a menos que elas oferecessem razões para o combate armado. A opção religiosa não era uma delas, o que não fica claro na descrição dada pelo livro didático.

Na sequência do texto, é resumido em três etapas o processo de expansão do domínio muçulmano ao longo do norte da África, Pérsia e Península Ibérica. Esta expansão é descrita como “expansão árabe”, o que tende a criar a impressão de que apenas a etnia árabe foi responsável por ela ou que árabe é um sinônimo para muçulmano, logo todos os muçulmanos

---

<sup>20</sup> Preservou-se a grafia encontrada no livro didático, a palavra, provavelmente faz referência à “jihad”.

seriam árabes. Essa descrição de uma “expansão árabe” não leva em conta que as dinastias de califas que compõe a segunda e a terceira fase de expansão são respectivamente dos Omíadas e dos Abássidas, povos não árabes, provindos de regiões do norte da África e da Pérsia. O texto base também não explica quem seriam os Omíadas ou os Abássidas, citando apenas os seus nomes e a fase em que estiveram no poder.

Como destacou o Guia do livro didático, a obra de Cotrim apresenta, boxes com informações que não fazem parte da linha cronológica estabelecida pelo material, mas contribuem para aspectos mais amplos do assunto tratado. Em um desses boxes, há um texto que trata da situação das mulheres nos países de maioria muçulmana, seguindo com perguntas e respostas que versam sobre vários aspectos, tais como o uso do véu. O material aponta uma relação com a tradição judaica ortodoxa de tapar o cabelo, chama atenção para as regras sociais da Europa do século XX, em que as mulheres deveriam sair de chapéu, estabelecendo assim uma tentativa de diminuir o estranhamento com o uso do véu pelas muçulmanas. Contudo, não explica a existência dos múltiplos trajés muçulmanos, nem como cada país de maioria muçulmana o impõe (ou não) às mulheres.

Em determinado momento, existem quatro perguntas sobre como o Corão fala das mulheres, quais os crimes que elas cometem e como deveriam ser punidas. Destaca que um homem pode repudiar sua mulher se ela for estéril ou mandá-la para a morte se ela o trair, contudo, não explica que dentro das escrituras consideradas sagradas pelos muçulmanos são estabelecidos vários direitos para as mulheres, inclusive, o direito de anular o casamento se o seu marido não for capaz de provê-la, bem como a garantia de não ficar desampara no caso de ficar viúva. Existem trechos violentos no Corão, assim como em outras tradições religiosas. Como afirma Palazzo (2014), é importante que, ao longo dos séculos, vários pensadores e líderes político-religiosos construíram interpretações e para analisar e problematizar ações violentas contra as mulheres em alguns países de maioria muçulmana, não deve-se conferir às escrituras a responsabilidade, visto que os regimes destes países pouco têm haver com o Islã em si.



### A MULHER NOS PAÍSES ISLÂMICOS ATUAIS

A cientista social francesa Juliette Minus é considerada especialista no tema “mulher no mundo muçulmano”. Reproduzimos, a seguir, trechos de uma entrevista, concedida a Betty Milan, em que Juliette Minus apresenta sua visão sobre aspectos da situação social da mulher em países islâmicos atuais.

#### Qual o significado do véu no mundo muçulmano?

O véu não tem a mesma significação nas origens e hoje. Em quase todas as sociedades, as mulheres usaram o véu. Nos anos 40, na Europa, uma mulher que saísse sem chapéu era considerada sem honra. Precisava sair de chapéu e com luvas, esconder o cabelo e não pegar na mão de um desconhecido.

O cabelo e a mão são importantes em todas as civilizações. O cabelo é um objeto sexual, e, na tradição antiga, no judaísmo, as mulheres raspavam a cabeça quando se casavam. No que diz respeito à mão, tanto no judaísmo quanto no islamismo, existe a interdição do contato físico entre um homem e uma mulher que não sejam da mesma família.

A história do véu é muito antiga e é provável que as mulheres não estivessem sistematicamente veladas na época de Maomé. Mas ele teve que deixar Meca, porque as pessoas não queriam um pregador que exigia dos ricos esmola para os pobres. Quando Maomé chegou em Medina, ele recorreu ao véu para distinguir as mulheres que eram crentes das outras.

(...)

#### Quais os versículos do Corão diretamente relacionados à submissão das mulheres?

Nos capítulos do Corão não existe um desenvolvimento longo sobre esse ponto preciso. Há referências às mulheres ao longo do Corão, versículos que dizem respeito a elas. Os dois versículos mais importantes são “Repúdio” e “Das mulheres”. O Corão diz que tanto o homem quanto a mulher devem ser punidos quando se comportam mal e diz ainda que os homens e as mulheres são iguais diante de Deus, ou seja, quando mortos. Porém também diz que o homem tem preeminência sobre a mulher ou que ele é superior e a mulher lhe deve obediência — como ele deve obediência a Deus.

(...)

#### Em que condições o homem pode repudiar a mulher com que se casou?

Em quaisquer condições. Por ser estéril, por não ter filhos homens, por não cozinhar bem, ter mau humor, enfim, por qualquer coisa. E o homem não tem que prestar contas a ninguém. Basta usar a fórmula do repúdio, com ou sem testemunha, e o que resta à mulher é ir embora. (...)

Figura 9<sup>21</sup>

Finalizando o capítulo que trata do “Mundo Islâmico”, as informações apresentadas pela obra desvinculam-se da religião e partem para uma análise das contribuições que os árabes teriam feito para áreas como a álgebra, a aritmética, a química, a engenharia, entre outras. Atribuir estes feitos “aos árabes” desmerece cientistas muçulmanos não árabes e, como não há especificação, pode incluir cientistas árabes não muçulmanos. Ao lado desta parte existe um box que pretende fazer um paralelo com a história do Brasil, no qual é destacada a revolta dos Malês, mas sem grande aprofundamento, junto a isso há uma

<sup>21</sup> Página do livro COTRIM, Gilberto. **História Global** – Brasil e Geral. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2013.

discussão sobre o significado de fundamentalismo, onde se estabelece a noção de que este não pode fazer referência somente a seguidores do Islã, mostrando uma forma que pode ser vista como interessante para discutir o assunto.



Figura 10<sup>22</sup>

Em três parágrafos, o texto base explica que conflitos no século VIII levaram a divisão do Império, que na Península Ibérica foram expulsos e derrotados pelos portugueses e espanhóis, mas que no Oriente os Turco-otomanos teriam conquistados vários territórios. Tudo isso sem explicar de forma mais aprofundada as causas da divisão do Império, as características de cada Califado e como eles influenciaram nas características da religião

<sup>22</sup> Hipertexto do livro didático COTRIM, Gilberto. **História Global** – Brasil e Geral. Vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2013.

praticada em seus domínios. O capítulo encerra sem ao menos dizer quem eram os turcos otomanos.

Os exercícios propostos são amplos e não abordam análises religiosas. Pedem que os alunos estabeleçam relações como: relacionar a escravidão na Península arábica e em Atenas, a relação entre os atentados de 11 de setembro e o fundamentalismo, como são vistos os muçulmanos atualmente, seguidos de uma série de perguntas de múltipla escolha retiradas de vestibulares. Assim, os exercícios pouco contribuem para uma percepção da religião muçulmana ou dos muçulmanos em si.

No capítulo quatorze, intitulado de “A Igreja e a cultura medieval”, são abordados temas como a organização do clero, a formação das Universidades, a Inquisição, a arte, a arquitetura e a música características da época. As Cruzadas são retratadas pelo viés político-econômico e não pela sua motivação religiosa. A única referência aos muçulmanos é uma frase onde há a afirmação de que as Cruzadas “tiveram como motivação o hábito guerreiro dos nobres feudais e o desejo de retomar importantes cidades comerciais que estavam em poder dos muçulmanos”. (COTRIM, 2013, p.136)

Analisar a forma como o discurso religioso católico da época levou centenas de soldados a uma Guerra para reconquistar o que eles acreditavam ser a “terra santa” das mãos dos “infiéis”, de acordo com Said (2007), contribuiu para construir uma série de representações e de “identidades coletivas” que influenciaram e influenciam nossa maneira de ver e representar os muçulmanos, o que deveria ser problematizado na obra.

A próxima e última menção aos muçulmanos na obra se dá no capítulo dezoito que trata da expansão marítima de Portugal e Espanha. Em uma frase, os resultados da Guerra de Reconquista são descritos como “As terras reconquistadas dos árabes eram transformadas em condados.” (COTRIM, 2013, p.166). Embora no texto base haja a referência aos árabes, os três mapas que acompanham a descrição aparecem “muçulmanos”. Mais uma vez as palavras são usadas como sinônimos.

O segundo volume da coleção está dividido em 22 capítulos, distribuídos por quatro unidades. O primeiro capítulo trata da diáspora africana para a América e, além de tratar de especificações econômicas sobre o processo, destaca algumas particularidades dos povos que foram trazidos para o território americano. Entre estas particularidades destaca-se as práticas ligadas ao Vodun e às religiosidades do orixá, que veio a dar origem ao Candomblé brasileiro, mas não há menção sobre a influência muçulmana na religiosidade dos africanos escravizados que aqui chegaram.

Nos demais capítulos, o livro não indica nenhuma referência ao Islã ou aos muçulmanos, mesmo no capítulo 17, destinado a abordar o Imperialismo e o Neocolonialismo na África e na Ásia, não existem problematizações ou mesmo indicações sobre estas populações e como elas receberam a influência ocidental. Apenas no capítulo 21, há uma nova menção, quando são abordadas as revoltas do segundo reinado. Nos cerca de seis parágrafos que tratam da revolta do malês, existe apenas a seguinte citação: “Em janeiro de 1835, ocorreu em Salvador, Bahia, a chamada Revolta dos Malês – movimento de escravos africanos conhecidos como malês. Muitos desses escravos eram muçulmanos.” (COTRIM, 2013, p.256). Em um hipertexto que acompanha o texto base, há um Glossário com o seguinte destaque: “Malê: designação dada na Bahia aos negros africanos de origem ou formação muçulmana que, em geral, sabiam ler e escrever em árabe, como os hauçás e os nagôs.” (COTRIM, 2013, p.256)

Na sequência, o texto base fala sobre as táticas adotadas para enfrentar os revoltosos e o desfecho do conflito, não sendo realizado nenhum tipo de problematização acerca do fato de serem muçulmanos os responsáveis por uma das maiores revoltas escravas do Brasil oitocentista. Não se destaca a presença do Islã em território nacional, nem o que ocorreu com ele depois do final da revolta. Também não explica a importância que o fato destes africanos escravizados serem muçulmanos teve dentro da organização da revolta.

Junto ao trecho que tem o objetivo de explicar a revolta dos malês há duas imagens: a primeira é a imagem de uma fotografia de um livro escrito em árabe, possivelmente um Corão, que foi apreendido com os revoltosos e está em um museu e segunda é a imagem de uma pintura de Rugendas, que mostra um grupo de negros lutando capoeira. Não fica clara a relação que se quer estabelecer com o uso das imagens em relação ao texto base. O autor pretende demonstrar que os malês lutavam capoeira? Que a capoeira nasceu com os africanos muçulmanos? Que a prática possui relação com a religião dos revoltosos? Ou que todos os africanos praticavam capoeira? Nenhuma destas questões fica claro, o que pode gerar algumas interpretações equivocadas por parte do leitor. Esta parte encerra a participação dos muçulmanos no segundo volume da coleção de Gilberto Cotrim.

No terceiro volume da coleção, dividido em 22 capítulos, que se destinam a tratar dos eventos do final do século XIX até a atualidade, o Islã ou os muçulmanos só são abordados na última unidade do material. Ao abordar o imperialismo, o material não constrói relações entre o domínio de ingleses e de franceses em regiões com presença muçulmana, como a palestina, nem problematiza o papel que o Império Turco-Otomano possuía neste contexto. Também

não menciona seus interesses e o seu papel dos turco-otomanos na Primeira Guerra Mundial. A menção a ele só ocorre no momento de nominar os rivais no conflito.

Hourani (2006) destaca que o imperialismo lançou sobre os povos do Oriente uma “curiosidade universal” que “tentava compreender a natureza e história das sociedades da Ásia, através de um estudo do que elas haviam deixado de registros escritos e artefatos” (HOURANI, 2006, p. 393). Mais tarde, começou a desenvolver-se “O estudo e o ensino organizado das coisas árabes e islâmicas e a criação de instituições pelas quais os resultados podiam ser transmitidos de uma geração para outra” (HOURANI, 2006, p. 393) contribuindo para o que Said (2007) chama de Orientalismo, o estudo do Oriente por “olhos” ocidentais que vieram a definir a interpretação que os estudos sobre o assunto adquiriram.

O posterior desmembramento do Império de Istambul e as consequências para as populações muçulmanas ou não que ali residiam não é abordado. Ao tratar de assuntos como a Revolução Russa, a crise financeira de 1929 ou a Segunda Guerra Mundial existe um vazio no material sobre os muçulmanos ou mesmo as populações do Oriente Médio.

A abertura da quarta unidade do livro, “O Mundo contemporâneo”, é feita com a imagem de uma foto do World Trade Center, em Nova York, pegando fogo devido ao atentado de cunho terrorista. Embaixo da imagem, há uma legenda explicando do que se trata, bem como a afirmação de que o evento representava um “choque de civilizações”. Não fica claro se essas civilizações seriam os americanos contra o grupo terrorista, ou o Ocidente contra o Oriente. Ao lado, um box de texto aborda o início da Guerra Fria, após o fim da Segunda Guerra Mundial e relaciona que mesmo com o fim do bloco soviético nos anos 90, outros inimigos surgiram, inimigos estes que seriam, de acordo com o material, problemas sociais, ambientais, econômicos e a intolerância que levaria a esse choque entre civilizações.

Ao tratar do conflito na região da Palestina, ele o denomina conflito “árabe-israelense”. Descreve como se deu a criação do Estado de Israel e afirma que os “árabes” e não os palestinos foram expulsos da região e que desde então os dois grupos se enfrentam. Não aborda a questão dos grupos fazerem parte de religiões diferentes, pois não identifica os palestinos como muçulmanos. Na sequência do texto, a Guerra do Iraque dos anos 90, também não tem a análise religiosa privilegiada. O autor limita-se a descrever ações políticas e econômicas que levaram ao conflito, sem problematizar o peso do fator religioso. A única referência ao Islã é feita no momento em que se afirma que xiitas e curdos tentaram derrubar o governo do ditador Saddam Hussein, enfraquecido pela guerra contra os Estados Unidos,

mas não explica nada sobre os xiitas e nem sobre os curdos, onde o primeiro corresponde a uma corrente religiosa e o outro a uma etnia.

Embora a unidade inicie com a imagem do WTC, durante os ataques de 11 de setembro, o livro não avança sua análise história para os anos 2000, então não problematiza a invasão do Afeganistão e do Iraque, a formação do Talibã, os grupos terroristas ou os conflitos na atualidade. Palazzo (2014) defende que a religião muçulmana possui variadas faces. Para a autora, o estudo de grupos como a Al Qaeda e o Talibã, o chamado islamismo, não deve fazer parte do estudo da religião. Entretanto, tendo por base o grande apelo midiático em torno destes grupos, faz-se necessários trazer a problematização sobre este assunto para a sala de aula, onde inevitavelmente as discussões e perguntas acerca da religião irão surgir, o que constitui a necessidade de um bom embasamento, tanto do material, quanto do professor para abordar temas referentes a ela, inclusive para ser capaz de estabelecer as diferenças entre os grupos religiosos e os grupos políticos extremistas que usam aspectos da religião como plano de fundo para seus atos.

### **3. POR QUE UM VOCABULÁRIO?**

#### **Utilidades e necessidades**

Nesta parte, busca-se analisar a relevância dos conceitos histórico-religiosos para o estudo das religiões, tendo como enfoque a religião muçulmana. Entende-se conceito como a concepção que alguém ou um grupo possuem sobre uma determinada palavra ou expressão. Concepção esta que é construída a partir do referencial cultural e histórico em que o ser humano se enquadra e que caracteriza algo que lhe é representativo da realidade. Ao estabelecer uma relação com o mundo espiritual, todas as sociedades elaboraram um quadro conceitual que lhes deu legitimidade e garantiu sua organização.

Cada vez mais, entender de forma adequada como cada religião ou religiosidade representa a si e interpreta o mundo a sua volta faz-se necessário para desconstruir preconceitos que nascem, muitas vezes, da falta de compressão e entendimento de aspectos específicos das práticas religiosas. Nessa perspectiva, insere-se como necessidade o estudo do Islã e das comunidades muçulmanas na educação básica, em especial nas aulas de História, tendo em vista a maciça presença de representações destas comunidades nas diferentes mídias audiovisuais e o constante emprego de explicações errôneas ou insuficientes sobre esta religião ou seus seguidores.

De acordo com Barbosa (2001) existem várias caracterizações para definir obras que possuem o intuito de conceituar e significar palavras, como dicionário, vocabulário ou glossário, entretanto, a mesma destaca que um dicionário é aquele que além de conceituar os termos, estabelece sua lexicografia. Assim, o glossário, que para a maioria das normatizações é sinônimo de vocabulário, seria a definição para uma descrição discursiva que explicaria palavras pouco claras ou que fazem referência específica a uma especialidade técnica ou científica.

Desta forma, a proposta de material didático apresentada por esta pesquisa é um vocabulário de conceitos histórico-religiosos ligados ao Islã e aos muçulmanos que busca suprir certa carência e coerência conceitual encontrada nos livros didáticos analisados neste trabalho. Este vocabulário não tem a pretensão de substituir ou de invalidar o livro didático, mas de subsidiar o trabalho do professor, seja ele formado em História ou não, oferecendo uma possibilidade para apreender o embasamento teórico de termos relevantes ao abordar assuntos referentes à religião muçulmana em sala de aula.

Expressar de forma adequada conceitos ligados aos ramos de conhecimento científicos da escola possui um papel formador fundamental dentro da educação básica, pois de acordo

com os estudos de Vygotsky (1962), a formação de conceitos depende das relações e do ambiente histórico-cultural em que o indivíduo se encontra. A escola, como ambiente formal de aprendizagem, possui um papel particularmente importante na formação e modificação de conceitos, posto que o autor defende que a formação de conceitos não é feita de forma mecânica e nem imutável, estando sempre a mercê de um processo de modificação e aperfeiçoamento.

A sala de aula pode proporcionar o ambiente fértil para que os conceitos obscuros ou insuficientes acerca do Islã sejam decodificados e remodelados na acepção do aluno. Aprender um conceito, como Vygotsky (1962) afirma, não é apenas um ato de memorização, mas uma junção de várias competências e habilidades que possibilitam uma formação mais completa, que pode estar voltada para o desenvolvimento qualitativo da aprendizagem, bem como de princípios de respeito e tolerância, importantes ao se estudar uma religião que não é a sua.

### **3.1 Os conceitos na aula de História: Caminhos teóricos para o ensino-aprendizagem**

Os conceitos históricos vêm ganhando destaque, em especial nas obras didáticas, que possuem o objetivo de caracterizar o aprendizado histórico na sala de aula. Schmidt (1999) defende que, se o professor de História preocupa-se com um ensino dinâmico e contextualizado, um de seus pressupostos de trabalho deve ser “a aquisição, construção e utilização dos conceitos históricos pelos alunos.” (SCHMIDT, 1999, p.147).

Deve-se levar em conta, como aponta Schmidt (1999), os conhecimentos prévios do aluno que possibilitaram a formação de um vocabulário próprio, inclusive, no que se refere a conceitos históricos, mesmo que eles, na maioria das vezes, estejam equivocadas ou sejam insuficientes e, por isso, não podem estar no centro da atividade pedagógica, mas em seu início, de onde o professor partirá para ajudar os alunos a construir noções conceituais próprias da História. É importante ressaltar que o aluno não é um ser passivo e absorvente neste processo, pelo contrário, ele é capaz de formular concepções próprias a partir daquilo que lhe for apresentado. Assim a argumentação teórica adequada do professor faz-se necessária para contribuir para a constituição particular de conceitos realizada pelo aluno, pois eles criam a possibilidade para uma análise mais segura e profunda da realidade.

Schmidt (1999) chama a atenção para o fato que a aprendizagem de conceitos não está ligada à memorização, mas sim a interpretação da realidade pois,

Pode-se entender a construção dos conceitos como a elaboração de uma grade de conhecimentos necessários à compreensão da realidade social, na medida em que se entende o conceito como um corpo de conhecimentos, gerais ou específicos, abstratos ou concretos, que possuem relação intrínseca com objetos, acontecimentos, pessoas, ações, etc. A formação de tal corpo de conhecimento pertence ao universo individual. Cada indivíduo tem a capacidade de agrupar e relacionar conhecimentos que ele selecionou, de acordo com a sua inserção social e cultural. (SCHMIDT, 1999, p.149)

Mullet (2007) destaca que existem conceitos centrais ao abordarmos qualquer assunto dentro do leque de conteúdos classificados para o ensino de História na educação básica ao serem abordados por materiais didáticos e pelo professor, esses conceitos formam impressões profundas, difíceis de reverter, portanto, há de se ter um cuidado a respeito do uso que fazemos dos conceitos que perpassam o processo de ensino-aprendizagem.

A função da História em sala de aula não é oferecer ao aluno um panorama de fatos e datas organizados em uma sequência narrativa. Aprender estes fatos ligá-los aos indivíduos e às experiências sociais, perceber suas relações de mudanças e permanências, estas são as finalidades do ensino de História, de acordo com Bitencourt (2005). Esta aprendizagem passa pelo conhecimento dos conceitos, organizadores dos fatos de forma a ficarem compreensíveis e possíveis de serem analisados.

Pesquisadores como Lima e Azevedo (2010) afirmam que o professor deve mediar esta relação de apropriação de conceitos pelos alunos e, para tanto, deve ser um constante pesquisador, contudo é preciso ressaltar que nem sempre este professor teve a formação adequada ou possui meios e condições de aprimorar seus conhecimentos, ou ainda, deve-se levar em consideração que o docente de História pode lecionar para turmas diversas, em diferentes contextos educacionais.

Estas situações tornam difícil a pesquisa intensiva sobre os múltiplos aspectos que envolvem a “História da humanidade”, fazendo-se necessário e útil à existência de materiais didáticos e paradidáticos que possam servir como fonte de pesquisa, possibilidade didática e, de modo mais abrangente, possam contribuir com a busca individual de aperfeiçoamento dos professores.

### **3.2 A importância dos conceitos para o ensino e o estudo do Islã e dos muçulmanos na educação básica**

Um dos caminhos metodológicos para o estudo das religiões pode partir da análise dos conceitos que fazem parte da sua tradição religiosa. Em geral, todas as religiões possuem um

quadro conceitual que as definem e regram. É a partir dele que suas instituições se formam e sua comunidade de fiéis é constituída e regrada. Ao mesmo tempo em que possuem conceitos explicativos sobre si, elaboram conceitos explicativos sobre o mundo, os seres humanos e a realidade.

De acordo com Armstrong (2008), os conceitos de uma religião dão origem à doutrina a qual se estabelece a partir de construções humanas. Todos os conceitos, segundo Silva e Silva (2012), possuem uma historicidade e devem ser compreendidos em seu contexto sociocultural de criação e disseminação. Desta forma, todos os conceitos são mutáveis, inclusive os ligados às crenças religiosas, contudo, estes tendem a garantir para si certa canonização, ao ponto de não sofrerem contestação.

Ao escrever sobre a possibilidade de uma história dos conceitos, Koselleck (1992) teoriza que nem toda palavra pode ser considerada um conceito, mesmo que cada palavra remeta a um significado que faz referência a um conteúdo específico. Um conceito seria, portanto, para Koselleck (1992), uma palavra que possui uma medida de teorização e reflexão a partir de um contexto específico dentro da língua na qual ele foi cunhado. O estudioso também defende que as nuances de linguística são capazes de imprimir graus de teorização e historicidade sobre o conceito.

Tendo por base esse entendimento, o estudo da história do Islã e dos muçulmanos torna-se delicado, visto que a língua portuguesa pode alterar o sentido e o significado dos termos ligados à religião. Assim, a busca pelo uso adequado destes, torna-se ainda mais relevante, especialmente na sala de aula. As particularidades apresentadas pelas traduções e interpretações acerca dos conceitos não podem ser desculpas para que não se busque seu uso correto. Para estudar e compreender esses conceitos que não possuem traduções ou designações exatas, Koselleck (1992) indica que se pesquise a historicidade, ou seja, seu contexto de concepção e sua aplicabilidade primordial.

Quando não atenta-se para estes aspectos, os conceitos podem sofrer deturpações, como exemplo pode-se citar a *jihad*, termo retirado da religião muçulmana, aplicado por muitos grupos e correntes contemporâneas ligadas às formas violentas de expressar suas concepções religiosas acerca do Islã e que comumente é traduzida pela mídia como “Guerra Santa”. Essa referência tende a fazer com que se relacione o Islã com a violência ou com atitudes violentas. Contudo, quando se olha para a historicidade e a teorização do conceito de *jihad*, percebe-se que este deve ser entendido como uma luta ou um esforço feito pelo fiel

para manter-se em sua fé, sendo que esta luta ou esforço não estão, necessariamente, atrelados à ideia de combate ou conflito.

Essa tradução simplista marcada pela ideia de guerra produziu termos secundários, nascidos desta concepção equivocada, como *jihadistas*, nome dado àqueles que fazem parte de grupos ligados a atos violentos e antiocidentais, reforçando, desta forma, a má interpretação do conceito de *jihad*.

O termo *jihad* costuma ser traduzido como “guerra santa”, em um reducionismo perverso de um conceito altamente espiritual, intelectual e social. Pior: em alguns círculos muçulmanos passou a significar guerras baseadas em qualquer método, inclusive o terrorismo. Nada poderia estar mais distante da essência de *jihad*, que significa “empenho”, “tentar o máximo de si”. (...) Na verdade, segundo o profeta há quatro tipos de luta com que os muçulmanos devem se ocupar. O mais elevado e melhor *jihad* é aquele consigo mesmo, a luta com o próprio ego, seguido pela luta com a própria riqueza e intelecto. Esses *jihads* são um processo contínuo. A luta contra a própria ganância, más intenções e luxúria é constante; lutar contra a injustiça econômica por meio da filantropia é um exercício eterno. Da mesma forma, o *jihad* intelectual (...) O quarto e último *jihad* é a luta armada, que se realiza somente quando todos os outros métodos fracassam. (SARDAR, 2010, p.131-132)

Estudiosos do Islã como Sardar (2010) ressaltam, ao referirem-se a *jihad*, que esta deve seguir regras estabelecidas, não podendo ser feita de qualquer forma, existindo a proibição de matar mulheres, crianças, idosos e civis, ou seja, pessoas que não estejam envolvidas com o combate de forma direta. Assim, o próprio conceito de *jihad* qualifica atos terroristas, como os cometidos por homens-bomba, como contrários aos princípios da religião muçulmana. A formulação de um conceito determina formas de “comportamento e atuação, regras jurídicas e mesmo condições econômicas”. (KOSELLECK, 1992, p. 136) Todo o conceito, além de estar ligados a princípios linguísticos, carrega em si algo que vai além da língua. O conceito pode indicar a realidade histórica da qual ele fez ou faz parte.

O conceito está sempre ligado àquilo que se quer compreender, sendo assim a relação entre ele e o que significa é o que determina a forma como ele é entendido e absorvido. Contudo, Koselleck (1992) sustenta que a compreensão histórica do conceito não se limita a aspectos linguísticos, o que torna possível seu estudo a partir de traduções, pois “Todo conceito articula-se a um certo contexto sobre o qual também pode atuar tornando-se compreensível.” (KOSELLECK, 1992, p.136).

Para entendê-lo existe a necessidade de entender sua formação histórica, além de observar sua formação lexical. No caso de termos ligados ao Islã, observar sua natureza, nascida na lexicografia árabe, tem grande relevância.

Podemos assumir que a língua (Sprachhaushalt) pode ser pensada como elemento importante na compreensão e entendimento do uso de certos conceitos e não de outros para a inteligibilidade de realidades históricas. Assim procedendo, estaremos construindo uma cadeia, através do conjunto da língua, que articula um conceito a outro. (...) A história dos conceitos pode ser pensada a partir de um procedimento metodológico que poderíamos chamar de seleção (Ausgrenzung) daquilo que diz respeito a um conceito, daquilo que não diz respeito, o que pode vir a ser realizado, em grande parte, pela análise mesma da língua. (KOSELLECK, 1992, p. 137)

Percebe-se que Koselleck (1992) defende que a análise dos conceitos pode partir de três métodos: da comparação e da sua compreensão a partir do contexto do texto em que primeiro apareceram, da sua formação histórica e da análise do conjunto linguístico. Logo, a perspectiva sob o conceito pode mudar, portanto, em alguns momentos o estudo do discurso em si não seria o mais indicado, posto que observar o conceito por si só traria mais possibilidades de problematizações.

Outro ponto importante apontado no estudo de Koselleck (1992) está em sua afirmação de que um conceito, ou seja, sua constituição teórica e abstrata está ligada a uma situação que é palpável e única. Desta forma, ao aplicar um conceito pensado e formulado para uma realidade específica em outro contexto, se está alterando o conteúdo do conceito, por mais que sua tradução permaneça a mesma.

Vejamos por exemplo Aristóteles com sua formulação do conceito de *Kainonia politike*, posteriormente traduzido como *respublica* ou também *societas civilis*. Certamente ao formular o conceito de *Kainonia politike* tinha Aristóteles diante de si, como experiência empírica, a realidade da polis e de sua comunidade de cidadãos. Tinha, portanto, diante de si a realidade específica e concreta tanto da cidade de Atenas quanto das outras cidades- Estado da Grécia. Foi para esses cidadãos que Aristóteles pensou e concebeu sua Política. (...) A palavra pode permanecer a mesma (tradução do conceito), no entanto o conteúdo por ela designado altera-se substancialmente. (KOSELLECK, 1992, p. 138)

Entender ao que o conceito se refere, precede analisar o contexto onde ele foi ou será aplicado. Ao pensar os conceitos religiosos em sua formação e seu uso no mundo atual, pode-se perceber essa variação que o estudo das religiões deve levar em conta, posto que os conceitos sofreram e sofrem modificações, mas não podem ser aplicados de forma

indiscriminada para situações ou ritos religiosos que não compartilham da mesma origem ou historicidade.

Existe a necessidade de compreender a importância da semântica, de entender o significado das palavras utilizadas. Koselleck (1992) destaca que o estudo dos conceitos deve partir da reflexão sobre o que supostamente deveriam ser e o que são no momento em que estão sendo utilizados. Esse estudo deve ser feito com rigor teórico e, para que este rigor exista, as fontes são de extrema importância.

Os conceitos religiosos só são entendidos de forma plena quando analisados dentro da lógica religiosa que os criou, a partir de sua forma de ver e interpretar a realidade. Silva (2004) defende que “para estudar a história dos fenômenos religiosos, portanto, é preciso ficar atento aos usos e sentidos dos termos que, em determinada situação, geram crenças, ações, instituições, condutas, mitos, ritos, etc.” (SILVA, 2004, p.2) Desta forma, como defende Lia (2012), para trabalhar com a história das religiões e religiosidades na educação básica é preciso compreender que cada manifestação religiosa possui um quadro de conceitos específicos.

A compreensão das vertentes religiosas se dá através dos conceitos e expressões linguísticas próprias de suas dinâmicas. Um grave erro é homogeneizar o vocabulário pelo viés do que é de maior lógica para os alunos. (...) Cada vertente religiosa contém um conjunto de conceitos e vocabulários particulares e precisa ser compreendida através dos mesmos, o que permite um estudo para além dos limites da história, pois amplia a compreensão linguística e antropológica dos alunos. As religiosidades devem ser identificadas pelo vocabulário específico que as caracteriza. (LIA, 2012, p. 556)

Assim, o docente deve estar atento à multiplicidade de conceitos e significados que permeiam o mundo religioso das diversas sociedades, entretanto faz-se necessário analisar se este docente está preparado para abordar de forma adequada tais conceitos, se sua formação enquanto profissional lhe proporcionou o arcabouço teórico para reconhecer e tratar de forma adequada a História das religiões e religiosidades das diversas sociedades estudadas, em especial àquelas ligas de alguma forma ao Islã.

Os professores, nesses casos, podem recorrer aos materiais didáticos disponíveis para o trabalho em sala de aula e entre estes materiais, temos o livro didático. Cada obra trabalha com um vasto vocabulário e emprega sentido a ele, trazendo definições, inclusive de conceitos ligados às religiões. Sendo assim, pode vir a ser fonte de pesquisa para professores que buscam compreender experiências religiosas que não lhes são comuns ou das quais não possuem domínio conceitual.

No que se refere ao Islã e aos muçulmanos nos livros didáticos de História, constata-se uma certa deficiência ao tratar de conceitos importantes ligados à tradição religiosa muçulmana, entre estes conceitos pode-se destacar o uso indiscriminado de islamismo como sinônimo de Islã, quando estes designam coisas diferentes: o primeiro está ligado a concepção de política aliada a religião e o segundo refere-se apenas a religião. A forma reducionista como as correntes dentro do Islã são tratadas, estabelecendo que existam apenas duas, isto é, sunita e xiita, sendo que nem elas são descritas de forma satisfatória.

A importante diferenciação entre árabes e muçulmanos muitas vezes não aparece problematizada e as particularidades regionais e culturais que imprimiram marcas específicas às práticas religiosas muçulmanas em determinados locais não são abordadas, o que contribui para criar a ideia equivocada de que existe uma homogeneidade dentro do Islã. O uso indiscriminado de termos como islâmico, islamita, maometano, muçulmano para referir-se a situações semelhantes também pode estabelecer uma relação de sinônimos que não existe.

Não é o objetivo deste trabalho dissecar todos os conceitos e seus empregos equivocados dentro dos materiais didáticos, aqui cabe exemplificar para ressaltar a necessidade de um uso mais adequado dos conceitos ligados a essa religião que, segundo dados do censo religioso analisados Pela sociólogo Faustino Teixeira (2013) é a que mais cresce em número de fiéis no mundo e, nos últimos anos, vem ganhando visibilidade na mídia devido a atos violentos atribuídos a grupos que reivindicam para si uma motivação religiosa que não corresponde aos princípios do Islã.

Essas notícias que chegam através da televisão ou da internet, unidas a certa tradição fílmica e literária -que, de acordo com Said (2007), estabeleceram representações acerca dos seguidores do Islã como exóticos, estranhos, perigosos, violentos, machistas, atrasados culturalmente e tecnologicamente entre outras definições – permeiam as representações sobre esses povos, que são reforçadas por certos discursos apresentados por grupos terroristas, que utilizam denominações ligadas à conceitos religiosos e que criam ainda mais confusões quanto a seus significados. É o caso do grupo que se autodenomina “Estado Islâmico” e que afirma ter como objetivo a formação de um “califado”.

Os conceitos “Estado”, “Islâmico” e “califado” possuem uma carga teórica e histórica que não corresponde ao significado construído pelo grupo que os usa na atualidade, portanto, cabe a problematização e o debate adequado destes em sala de aula, buscando-se evitar construções preconceituosas acerca da maioria muçulmana que não compactua das atitudes ou dos objetivos deste grupo em questão. Observar e discutir, na educação básica, atitudes

violentas empregadas por grupos terroristas que agem na atualidade é muito importante, contudo é preciso estabelecer que estas ações não devem ser consideradas como parte de uma tradição religiosa como o Islã.

Entender que as justificativas utilizadas por esses grupos ou por pessoas em particular, estabelecer os equívocos que estão ligados à interpretação religiosa e à história destes povos faz-se necessário e importante. Cada vez mais, é papel da educação básica a formação de cidadãos mais conscientes que desenvolvam a compreensão e o respeito às diferenças religiosas. A compreensão do Islã e de suas particularidades conceituais pode abrir caminho para outras análises atreladas às diversas correntes religiosas ou a religiosidades, demonstrando a importância que o estudo das Religiões e religiosidades possui para a formação do campo e do estudo da História tanto no âmbito acadêmico, mas especialmente na sala de aula.

### **3.3 O vocabulário de conceitos para o estudo da História do Islã e dos muçulmanos como proposta de produto didático**

Proto (2011) afirma que a escrita da história recorre aos conceitos para dar explicações para a realidade e para as situações históricas a serem analisadas. Assim, ao trabalhar com conteúdos vinculados à origem e expansão do Islã ou à trajetória de grupos muçulmanos, os docentes fazem uso de um amplo conjunto de conceitos, sendo que a maioria deles podem ser encontrados nos livros e materiais didáticos. Esta pesquisa identificou problemas de significado e interpretação de conceitos ligados à religião muçulmana e às práticas adotadas por seus seguidores.

(...) um indicativo norteador da prática historiográfica, imprimindo no conceito uma chave de leitura oriunda da particularidade, da singularidade dos contextos aos quais cada conceito é capaz de abarcar na sua totalidade (...) O conceito desvalido de sua contextualização pode produzir significados que não corresponda a história trabalhada e pensada. Isso dificultaria o trabalho do/a historiador/a em aproximar o máximo possível das condições concretas da sociedade e período histórico que estuda, podendo assim produzir uma análise anacrônica, deficitária para o saber histórico. (PROTO, 2011, p. 78)

Em vários momentos, o texto do livro didático não consegue estabelecer a relação do conceito com o seu pertencimento dentro da sociedade estudada, por conta disso, propôs-se a construção de um vocabulário de conceitos que inicialmente serviria de suporte para o

trabalho com o livro didático. Ao longo de sua construção, os primeiros conceitos selecionados foram aqueles que possuíam problemas quanto a sua definição e interpretação dentro do texto dos livros didáticos.

Contudo, ampliou-se a quantidade de conceitos selecionados para fazerem parte deste vocabulário, pois se percebeu que alguns conceitos remetiam a outros e que estes necessitavam de explicação, como exemplo pode-se citar “Mesquita” que em sua definição apresenta outro conceito, o de “minarete”, este não estava presente no livro didático, mas levando em consideração o que Koselleck (2006) defende quando atesta que os conceitos não são apenas palavras, mas um conjunto de relações que fazem parte e constituem situações e sujeitos históricos, sendo essencial que se leve em consideração seu contexto para o seu pleno entendimento, era necessário explicá-lo.

Por conta disto, outros conceitos foram agregados ao produto, conceitos estes que possuem relação com aqueles identificados como equivocados ou descontextualizados dentro dos textos didáticos dos livros analisados, mesmo que não tenham sido abordados nestes materiais. Este vocabulário possui o objetivo de auxiliar no estudo do Islã e das comunidades muçulmanas, independente do assunto a ser trabalhado. Ele pretende oferecer condições para entender aspectos relacionados tanto ao surgimento do Islã e sua organização na época do profeta Muhammad, quanto para temas ou conteúdos referentes às diferentes comunidades muçulmanas, seja na Idade Média, Moderna ou na contemporaneidade.

Por não restringir-se apenas a aspectos teológicos da religião, preocupando-se com aspectos que fazem referência às diferentes organizações das práticas muçulmanas, este não é um vocabulário para o estudo do Islã, mas um vocabulário para o estudo da História do Islã e dos muçulmanos. Ele foi inicialmente pensado para ser um amparo para o professor de História, contribuindo como uma ferramenta para seu trabalho em sala de aula, todavia seu uso pelos alunos não é desencorajado, posto que houve a preocupação em usar uma linguagem acessível, onde este pode configurar-se em uma ferramenta pensada para estabelecer uma relação com o educando, desde que haja a intermediação do professor.

Embora ele tenha sido elaborado tendo por base um problema identificado em livros didáticos destinados ao Ensino Médio, na disciplina de História, não quer dizer que ele não deva ou não possa ser usado pelos professores do Ensino Fundamental ou que não venha a contribuir para outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, entre outras. Para isso, basta o professor, o aluno ou aquele que tiver interesse no assunto apropriar-se do material.

Jelloun (2011) chama a atenção para a necessidade de que os livros didáticos promovam a tolerância e o respeito com o diferente, seja ao tratar do Islã ou de outras religiões e/ou religiosidades, partindo da compreensão da formação e das práticas religiosas que permeiam o mundo muçulmano, assim “É preciso dar ao aluno todos os meios para que ele elabore sua própria opinião.” (JELLOUN, 2011, p.99).

Como ficou evidenciado ao longo desta pesquisa, os livros didáticos criam, recriam e reforçam representações acerca do Islã e dos muçulmanos, estas muitas vezes, como afirma Said (2007), foram fabricadas e moldadas para corresponder a uma necessidade de afirmação expressada pelo Ocidente que mantém-se em nossa sociedade.

Em outras palavras, não é preciso encontrar uma correspondência entre a linguagem utilizada para retratar o Oriente e o próprio Oriente, não tanto porque a linguagem seja imprecisa, mas porque nem esta tentando ser precisa. O que está tentando fazer, como Dante tentou realizar no Inferno, é ao mesmo tempo caracterizar o Oriente como estranho e incorporá-lo esquematicamente num palco teatral,(...) Maomé é sempre o impostor (familiar, porque ele pretende ser como o Jesus que conhecemos) e sempre oriental (estranho, porque, embora seja em alguns aspectos “semelhante” a Jesus, afinal ele não é como Jesus). (SAID, 2007, p.113)

Este vocabulário não carrega em si a missão “messiânica” de acabar com as interpretações equivocadas e as representações deturpadas que foram construídas ao longo de séculos sobre o mundo muçulmano. Ele pretende oferecer a professores, alunos e aos interessados no tema um conjunto de conceitos chave para o estudo, onde se procurou respeitar a historicidade, o contexto e o significado do conceito para, assim, oferecer tanto uma inserção, quanto uma capacitação para apreender o amplo tema que é o Islã.

Como uma ferramenta no ensino de História, ele pode ser utilizado tanto para promover essa capacitação, quanto para estabelecer diferentes situações de ensino aprendizagem, isso dependerá da forma como o professor o incorporará em sua prática e em seu planejamento. Com o intuito de que este vocabulário seja de fácil acesso tanto para professores, quanto para alunos, a proposta é que sua base física esteja disponível em formato de *e-book*, acessível em um site, que poderá ser o site do Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Caxias do Sul.

Ele está organizado em ordem alfabética, privilegiando a facilidade para a procura e para o acesso dos conceitos. Não existem indicações sobre sua ordem de leitura, ou seja, ele não precisa ser lido em ordem para que exista uma compreensão. O leitor pode definir como fará sua leitura, sem prejuízos à apreensão do conteúdo. Em sua construção, houve a

preocupação de não utilizar figuras ou imagens para ilustrar os conceitos, por dois motivos principais: o uso de imagens possui uma carga didática que precisa ser levada em conta, pois a imagem possui uma linguagem e transmite uma mensagem que poderia entrar em conflito com a definição do conceito. O segundo motivo foi de que um dos preceitos da religião muçulmana é a não representação de figuras.

Figura 11<sup>23</sup>



Foram abordados cinquenta e quatro conceitos referentes à História do Islã e/ou dos muçulmanos os quais apresentam informações sobre seu significado e uso no campo religioso ou na comunidade no qual foi cunhado. Esse vocabulário não está acabado e pode, a partir da identificação da necessidade, agrupar mais conceitos do que os cinquenta e quatro apresentados neste primeiro momento. Além da descrição, a maioria dos conceitos apresenta informações sobre seu uso e importância dentro das comunidades muçulmanas.

Os conceitos que fazem parte do produto desta dissertação no momento são:

---

<sup>23</sup> Capa do Vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos, produto didático que é fruto desta dissertação.

|                      |                     |
|----------------------|---------------------|
| Aiatolá              | Mouros              |
| Abluções             | Muçulmano           |
| Alá                  | Muhammad            |
| Al – Amira           | Mulá                |
| Árabe                | Niqab               |
| Burca                | Peregrinação à Meca |
| Caaba                | Pilares da fé       |
| Califa               | Ramadã              |
| Califado             | Salat               |
| Chador               | Shayla              |
| Coleção de tradições | Sufismo/ sufista    |
| Corão                | Suna                |
| Coraixitas           | Sunismo / sunita    |
| Correntes do Islã    | Testemunho de fé    |
| Dervixes             | Trajes religiosos   |
| Emyr                 | Turco Otomano       |
| Fundamentalismo      | Ummah/comunidade    |
| Hégira               | Wahhabi             |
| Hijab                | Xeique              |
| Imã                  | Xiismo / xiita      |
| Império Muçulmano    | Zakat               |
| Islã                 |                     |
| Islamismo            |                     |
| Islâmico             |                     |
| Islamita/ Islamista  |                     |
| Ismaelita            |                     |
| Jihad                |                     |
| Lei Sagrada          |                     |
| Malês                |                     |
| Maometanos           |                     |
| Meca                 |                     |
| Mesquita             |                     |
| Minarete             |                     |

A maioria dos conceitos abordados não são independentes entre si e na descrição existe a indicação para consultar outro conceito que é importante para a compreensão conceitual. Optou-se por usar como conceito em destaque a sua versão em português, seguida a indicação de sua grafia a partir da tradução do árabe. Existem também conceitos que apresentam mais de uma grafia em língua portuguesa ou em suas traduções do original em árabe e nestes casos, foram apresentadas as grafias mais conhecidas como é o caso de “Burca”, grafia usada na língua portuguesa mas que pode ter sua tradução do árabe para “Burka” ou Burqa”. Nos casos de conceitos cunhados pela tradição religiosa, onde houve a possibilidade optou-se por usar o conceito em destaque a partir de sua tradução para facilitar seu acesso e uso da sala de aula, por exemplo, utilizou-se como conceito em destaque o termo “Peregrinação à Meca” seguido do seu conceito primordial: “Hajj”.



Figura 12<sup>24</sup>

Optou-se por um designer que destacasse o conceito promovendo-o através do uso de mosaicos e afrescos inspirados na arte muçulmana de Al-Andaluz<sup>25</sup>, na Idade Média. Por não conter informações sobre léxico e gramática, não corresponde a um dicionário e por ter definições relacionadas a um tema em específico, não é um glossário, sendo este vocabulário organizado de forma a privilegiar os conceitos abordados.

<sup>24</sup> Amostra da organização dos conceitos no Vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos, produto didático que é fruto desta dissertação.

<sup>25</sup> Nome dado à porção da Península Ibérica dominada geográfica e politicamente, pelos muçulmanos durante a Idade Média.

Cada conceito ocupa uma página do *e-book*, facilitando sua localização e sua visualização no meio digital. Junto às definições dos conceitos, existem indicações sobre sua grafia original e sobre sua grafia de uso tradicional em língua portuguesa, bem como indicações para a consulta de outros termos presentes no vocabulário, que podem auxiliar na interpretação e compreensão do conceito apresentado.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de estudos da História das Religiões e Religiosidades constituiu-se na Europa do século XIX e possui uma tradição sólida de estudos no circuito europeu, bem como em países da América Latina. Esses, voltaram suas análises para os temas ligados ao sagrado como forma de interpretar e representar as sociedades estudadas. Estimulados pelos estudos de historiadores da chamada “Escola dos Annales”, entre eles Marc Bloch (1993), que propunham a análise da religião como uma “janela” para as sociedades.

Apenas nos anos 1980 é que os estudos começaram a se desenvolver no Brasil, pois até então, as religiões eram consideradas plano de fundo de contextos históricos e os historiadores da época, preocupados em se opor a visão da História positivista, voltavam-se para explicações políticas e especialmente econômicas para a realidade social. Não colocavam as religiões como um tema relevante para o estudo da História no Brasil. (NUNES, 2011) Desta forma, embora o país possua uma variedade e complexidade religiosa, a área de História das religiões tem uma carência de referenciais teórico-metodológicos que auxiliem os historiadores brasileiros no trabalho com o tema.

O campo vem crescendo, ganhando destaque e estudos dentro do país, contudo os estudos referentes ao tema de religiões e religiosidades têm centrado sua análise nas religiões monoteístas, mais especificamente no cristianismo do país, com especial atenção à história do catolicismo e de suas práticas. Com a criação da lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África, dos africanos e dos afrodescendentes, tem-se visto também, a preocupação com o desenvolvimento de estudos referentes às religiosidades de matriz africana.

Nos últimos anos, as publicações voltados para a mais jovem das três religiões monoteístas, o Islã, vem crescendo no território nacional, embora ainda configurem uma minoria dentro do campo historiográfico. Movimentados pelo interesse que as diferentes mídias têm apresentado sobre esta religião e seus praticantes. Fruto em grande parte da atenção que determinados grupos terroristas têm chamado para si com um discurso de ódio pseudo religioso e de eventos provocados por estes, como os atentados de 11 de setembro de 2001, o ataque ao sistema de trens de Madri, em 2004, o ataque a revista francesa Charlie Hebdo, em 2015, entre tantos outros que houveram entre o final dos anos 90 e as duas primeiras décadas do século XXI.

Esse interesse nos muçulmanos e em suas práticas tem produzido uma série de materiais e discursos sobre estas populações que vêm carregados de representações. Estas, que remontam as relações que Said (2007) destaca como parte do que ele chama de orientalismo, um termo utilizado pelo estudioso para designar uma série de representações construídas pelo mundo ocidental desde a Idade Média, mais especificamente pela Europa, acerca daqueles que estariam “após a linha leste divisória”, onde o Islã e os muçulmanos sempre representaram a relação do estranhamento e, em muitas ocasiões, do conflito.

(...) apenas o Oriente árabe e islâmico apresentou à Europa um desafio não resolvido nos níveis político, intelectual e, por algum tempo, econômico. Durante grande parte da sua história, portanto, o Orientalismo carrega dentro de si o carimbo de uma atitude europeia emblemática para com o islã, e é para esse aspecto agudamente sensível do Orientalismo que se volta o meu interesse neste estudo. Sem dúvida, o islã era de muitas maneiras uma provocação real. Estava próximo do cristianismo de maneira perturbadora, geográfica e culturalmente. (SAID, 2007, p. 115)

Essa relação de estranhamento não foi causada pelas ações de grupos terroristas contemporâneos unidos a alguma corrente do Islã ou do islamismo, ela já existia desde os tempos do imperialismo, contudo adquiriu um novo fôlego nos anos 90, quando o árabe muçulmano terrorista passou a configurar como o novo inimigo do mundo Ocidental. Tendo por base os estudos desenvolvidos por Chartier (1991), neste trabalho procurou-se observar e caracterizar estas representações criadas a partir de interpretações de uma realidade social pautada por construções que definem como ela será absorvida e reinterpretada por alunos e professores.

Ao longo destes anos em que este trabalho foi desenvolvido (2014-2016), sua pesquisa e sua escrita frequentemente estiveram acompanhadas de notícias sobre novos atentados destrutivos, cometidos por grupos violentos que se autodenominavam representantes do verdadeiro Islã. Esse discurso, potencializado pela mídia, contribui cada vez mais para consolidar uma visão deturpada sobre os muçulmanos e suas práticas.

Tem sido cada vez mais difícil falar sobre os muçulmanos, especialmente em sala de aula. Como inserir uma análise que vise à tolerância e o abandono da relação de estranhamento ao estudar o surgimento do Islã em uma turma de 7º ano, quando a notícia<sup>26</sup> do

---

<sup>26</sup> No dia 26 de julho de 2016 dois agressores invadiram uma Igreja Católica na Normandia (França) e assassinaram um padre ferindo gravemente um dos fiéis presentes. O ISIS (Estado Islâmico) reivindicou o atentado. A notícia foi veiculada por diversos meios de comunicação. Para maiores

dia anterior foi de que um homem, autodenominado como muçulmano, entrou em uma Igreja Católica e assassinou com uma faca um padre aos gritos de “Deus é grande”, em árabe?

A referência imagética que está viva na cabeça dos alunos é esta. Como desconstruí-la? Como propor seu abandono? É preciso compreender o outro, deixar de enxergar apenas os véus ou a poeira causada pelas bombas, é preciso olhar além dos discursos de ódio e dos vídeos que mostram soldados do ISIS decepando prisioneiros católicos coptas. Essa compreensão do outro pode ter como ponto de partida o entendimento dos conceitos ligados à religião e da percepção de que os discursos proferidos por grupos terroristas pouco têm em comum com a construção da crença religiosa e quando tem ligação, estão descontextualizados ou deslocados no tempo.

Os professores também recebem estas representações e cabe a eles lidar com as questões que muitas vezes os próprios alunos apresentam para a discussão. Representações estas que estão presentes nos livros didáticos disponíveis para a utilização dos docentes e em contato direto com o aluno que o carrega de casa para a escola. O livro didático, no Brasil, faz parte de um plano oficial educacional desenvolvido, ainda, durante o governo de Getúlio Vargas e que desde então possui o caráter e a função de estabelecer bases comuns à educação no Brasil, definindo o tipo de material a que docentes e estudantes da rede pública terão acesso.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em ciclos trienais, movimenta milhões de reais na produção, escolha e distribuição destes livros que, ainda hoje, em muitos locais do Brasil, são uma das principais ferramentas utilizadas por docentes. São também referência de conteúdo didático e científico para alunos e suas famílias, afinal não pode-se projetar que o único contato do texto didático com o estudante seja feito em sala de aula com o intermédio do professor. Este contato pode acontecer em casa, sozinho ou em conjunto com seu núcleo familiar.

Publicadas em 2014, as obras analisadas neste trabalho, “História, Sociedade e Cidadania” e “História Global”, fazem parte do PNLD. Existem muitas edições, por isso as obras têm sido reformuladas e revisadas, adquirindo nova roupagem. Elas representam uma referência para educadores em todo o país, tendo em vista o grande número de escolas e professores que indicam seus títulos. tendo sido em 2014 as duas coleções mais distribuídas no país.

---

detalhes acesse: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/07/1795456-um-refem-e-dois-homens-armados-sao-mortos-em-invasao-de-igreja-na-franca.shtml> >

A análise proposta por este trabalho não tem a pretensão de desmerecer ou desqualificar as obras didáticas citadas, ao contrário disso, esses livros são utilizados como fonte, onde se busca estabelecer a forma como o Islã e os muçulmanos são abordados pelo material didático, analisando as representações que constroem e/ou reproduzem. Não foi proposto neste trabalho, estabelecer que representações são construídas por professores e estudantes a partir destes livros, mas observar como os livros constroem a representação da religião e de seus fiéis, a partir de seu texto.

Ao longo da análise, constatou-se que o Islã e as comunidades muçulmanas possuem um “lugar” bem delimitado dentro das obras. As temporalidades propostas para abordar esses assuntos estão bem delimitadas. O surgimento e expansão do Islã são trabalhados nas unidades ligadas ao período medieval ocidental. Após, existe certa lacuna acompanhada por algumas informações dispersas, até a idade contemporânea, quando são abordados aspectos ligados aos conflitos no Oriente Médio, envolvendo populações muçulmanas e aos fatídicos ataques terroristas, no século XX e XXI.

Neste “lugar” característico, onde se encontram os muçulmanos nos livros didáticos, observou-se que muitos conceitos próprios da religião muçulmana e de práticas específicas de suas comunidades de fiéis eram usados de forma equivocada. Ao realizar uma tradução que não levava em consideração aspectos históricos, culturais e religiosos de formação de tais conceitos, ocorria à deturpação de seus sentidos, o que prejudicava sua interpretação.

Para Koselleck (2006), respeitar a relação existente entre o conceito, sua historicidade e seu contexto histórico de formação e usos, possibilita a sua compreensão. Os conceitos são construídos a partir de situações específicas, onde esses dão sentido à realidade em que vive um determinado grupo ou uma religião. No caso específico do Islã e dos muçulmanos, essa compreensão dos conceitos empregados para definir suas práticas, além do conhecimento, possibilita a ruptura com algumas representações feitas acerca da religião. Como a análise do termo fundamentalista, que ao ser levado em conta sua origem em práticas cristãs, pode levar à desvinculação do fundamentalismo como uma especificidade muçulmana.

Pensando nisso, propôs-se a construção de um material didático destinado a caracterizar os conceitos ligados à religião e às comunidades muçulmanas que apresentasse os conceitos inseridos e contextualizados em seu referencial sócio histórico. Criou-se uma ferramenta didática para que professores e alunos possam apropriar-se de significados e contextos expressos por conceitos ligados ao Islã.

Este vocabulário de conceitos foi pensado para ser usado como uma ferramenta didática para as aulas de História. Ele não se caracteriza como um dicionário, por não acompanhar informações de gramática e nem como um glossário, pois não se restringe a definir com brevidade palavras de uso geral dentro do quadro linguístico brasileiro. Centra suas definições nos conceitos, a partir de sua contextualização e historicidade dentro da religião muçulmana. Tem os conceitos distribuídos de forma alfabética para facilitar a busca, mas não possui indicação ou mesmo normativa para a ordem de leitura ou uso.

Seu papel no dia a dia da sala de aula será definido por cada professor, a partir do momento que se apropriar de seu conteúdo. A ideia não é estipular uma forma de uso, mas abrir a possibilidade para a capacitação do professor para lidar com conceitos que não lhe são comuns e que em muitas situações lhe são apresentados de forma equivocada ou insuficiente. Fica a critério de cada educador o uso que fará deste material em sala de aula.

Entretanto, seu uso também não é restrito a sala de aula, posto que estará disponível em formato *e-book* na internet e poderá ser acessado, pelo público. Este trabalho e seu produto, o vocabulário, possuem a pretensão de contribuir com os estudos referentes ao Islã dentro do campo de História das religiões e religiosidades no país, colaborando para a ampliação do quadro de pesquisas. Acima de tudo, ele tem a pretensão de ajudar na construção de um ensino que não seja pautado pelo estranhamento ou pelo equívoco no que se referente aos muçulmanos.

O país tem recebido grande número de imigrantes, entre os quais existem muitos refugiados que professam o Islã, com isso, cada vez mais a heterogeneidade de relações com o sagrado irá crescer nas salas de aula. O Islã é a religião de mais de 1 bilhão de pessoas no mundo todo e sua relação de estranhamento com o Ocidente que persiste desde a Idade Média não pode continuar avançando para as relações escolares. Cada vez mais é preciso levar debates sobre tolerância, respeito e empatia para as salas de aula. Contribuir para a formação de cidadãos não pode ser apenas uma frase nos PCNs: é preciso proporcionar o olhar ao outro, compreendendo suas especificidades culturais, sociais e históricas, ao mesmo tempo que identificamos relações, coisas em comum.

Por fim, como mencionado acima, tem sido cada vez mais difícil e, justamente por isso, cada vez mais necessário que professores e estudantes tenham contato e apropriem-se de conceitos que os capacite a interpretar as construções da realidade social que lhes chegam através de diferentes meios, entre os quais encontra-se o livro didático. Este não é um trabalho que pretenda dar respostas, ser referência ou esgotar o assunto, mas possui o intuito e o

objetivo de proporcionar uma alternativa, um auxílio para percorrer o longo caminho que tem-se na construção da tolerância, do respeito e na desconstrução de preconceitos sobre o Islã e os muçulmanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADGHIRNI, Samy. **Os iranianos**. São Paulo: Contexto, 2014.

ARMSTRONG, Karen. **Uma história de Deus**: quatro milênios de busca do judaísmo, cristianismo e islamismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_, **Em nome de Deus**: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AYOOB, Mohammed. **The many faces of political Islam**: religion and politics in the Muslim world. Michigan: University of Michigan Press, 2008.

AZEVEDO, Mail Marques. Lealdades divididas e códigos de conduta em oposição em O fundamentalista relutante, de Moshid Hamid. In: SOUZA, C.R. (Org.). **Criação e Conflito**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

AZEVEDO, Crislaine Barbosa de. LIMA, Aline Cristina da Silva. Aprendizagem significativa: entre conceitos e ensino de História – a prática reflexiva. **ANAIS XVI SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA**, 2010.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso**: literatura e história. São Paulo: Ática, 1994.

BEVORT, Evelyn; BELLOMI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceito, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, set-dez, 2009. p. 1081 – 1102

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José d'Assunção (org.) **Cinema e História: teoria e representações sociais no cinema**. 3 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. (p.55-105)

BARBOSA, Maria Aparecida. Dicionários, vocabulário, glossário: Concepções. In: ALVES, Ieda Maria. **A constituição da normatização terminológica no Brasil**. 2 ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Márcia Cabral da. Cultura escrita na escola primária: circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). **Revista brasileira de História e educação**. Maringá, p. 373-403, jan-abr de 2016.

BITENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BLOCH, Marc. **Os Reis Taumaturgos: o caráter sobrenatural do poder régio**. França e Inglaterra. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**, vol. 1, 2 e 3. São Paulo: FTD, 2013.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_ O mundo como representação. **Revista estudos avançados**. Rio de Janeiro, 1991.

CHAUÍ, Marilena. **História do Povo Brasileiro – mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

CHOMSKY, Noam. Verdades e mitos sobre a Invasão do Iraque. **Socialist Register**, 2004. p. 161 – 174

\_\_\_\_\_ **Terrorismo, a arma dos poderosos**. Trad. Iraci Poleti. Publicado originalmente In: Le monde diplomatique, 2001.

CHOPPIN, Alain. O Historiador e o livro escolar. Trad. Maria Helena Camara Bastos. **História da Educação**. Pelotas. 5-24. Abril de 2002.

COSTA, Sandra Liliana. **As correntes de pensamento no interior do Islamismo**. O pensamento Islâmico Radical e as redes terroristas na Europa. Working Papers, 2010.

COTRIM, Gilberto. **História Global – Brasil e Geral**. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2013.

DEMANT, Peter. **O Mundo Muçulmano**. São Paulo: Contexto, 2004.

DIALLO, Alfa Oumar. Direitos Fundamentais no Islã. In: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR) v. III, n. 9, jan/2011. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: Uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GAARDER, Jostein. **O livro das religiões**. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

HERMANN, Jacqueline. História das Religiões e Religiosidades. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.329-352

HOSSEINI, Khaled. **O caçador de pipas**. Trad. Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

\_\_\_\_\_ **A cidade do sol**. Trad. Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

\_\_\_\_\_ **O silêncio das montanhas**. Trad. Cláudio Carina. São Paulo: Globo, 2013.

HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

IG SÃO PAULO. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-02-27/98-dos-professores-de-escolas-publicas-usam-livros-didaticos.html>> Acesso em: 25 de junho de 2015

KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. Bauru – SP: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da Mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104. p. 687-715, out.2008.

KOSELLECK, Reinhardt. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista**

**estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992. p. 134-146

JELLOUN, Tahar Ben. **O islamismo explicado às crianças**. Trad. Constanca Morel. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: **Revista Currículos sem fronteiras**. Vol.1, n.2 p.117-130, jul-dez 2001.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático**: Um quase manual didático. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Em aberto: Livro didático e qualidade de ensino. Barsília, ano 16, n.69, jan-mar, 1996.

LIA, Cristine Fortes. História das religiões e religiosidades: contribuições e novas abordagens. **Aedos**: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 4, p. 549-563, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/31208>> Acesso em: junho de 2015

LIA, Cristine Fortes; RADÜNZ, Roberto. Os monoteístas no mundo contemporâneo: judeus, cristãos e muçulmanos. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Maringá (PR) v. V, n.15, jan/2013. ISSN 1983-2850 Dossiê Memória e Narrativas nas Religiões e nas Religiosidades. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>

LEENHARD, Jacques. Caminhos teóricos para o estudo das religiões. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano V, n. 14, Setembro 2012 – ISSN 1983-2850 <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/index.html> Dossiê Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades – Volume II Traduzido por: Maria Helena Mamigonian

LIMA, Eduardo Reisdorfer Kist. **Filmes ruins, árabes malvados**: como hollywood vilificou um povo. Disponível em: <http://aciepecinemaedireitoshumanos.files.wordpress.com> Acesso em: dez de 2015.

MANOEL, Ivan. História, Religião e religiosidade. In: **Revista Brasileira de História das Religiões** – Ano I, no. 1 – Dossiê Identidades Religiosas e História. 18-33. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/03%20Ivan%20Ap.%20Manoel.pdf> Acesso em: 21 de janeiro de 2015.

MARQUES, Vera Lucia Maia. Os muçulmanos no Brasil, **Etnográfica [Online]**, vol. 15 2011, Online desde 23 Outubro 2011, consultado em 18 Novembro 2015. URL : <http://etnografica.revues.org/777> ; DOI : 10.4000/etnografica.777

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História, Diversidade e os livros didáticos**: história, políticas e mercado editorial. Rio Grande: Ed. Da Universidade Federal de Rio Grande, 2013.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História. In: PINSKY, Jaime (Org) **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Histórico do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 19 de janeiro de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Guia de livros didático PNLD 2015**: Ensino Médio. História. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

MONTENEGRO, Sílvia M. **Discursos e contra discursos**: o olhar da mídia sobre o islã no Brasil. *Mana*. Rio de Janeiro: UFRJ .n.1, vol. 8, Abr. 2008.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. IN: MAGALHÃES, M. de S.; REZNIK,L.; ROCHA, H. (Orgs.) **A História na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV Editora/FAPERJ, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: Entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria. GASPARELLO, Arlette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Editora Mauad, 2007. p.137-147

MULLET, Nilton. Representações da Idade Média no Livro Didático. Associação Nacional de História– **ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – 2007. Disponível em:< <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Nilton%20Mullet%20Pereira.pdf>> Acesso em: 01 de maio de 2016.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Os saberes da História: elementos para um currículo escolar contemporâneo. **Revista Antíteses**. Vol.3, n. 6, jul-dez de 2010. p. 759-776.

PADOVANI, Fernando. Quando Kabul caiu: o novo equilíbrio regional na Ásia Central. In: PRADO, Maria Emília; MUTEAL FILHO, Oswaldo. **Terrorismo: Tragédia e razão**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2002.

PALAZZO, Carmen Lícia. As Múltiplas faces do Islã. **Seculum – Revista de História**. n. 30, João Pessoa, jan-jun 2014. p.161-176

PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2012.

PROTO, Leonardo Venicius Parreira. História dos conceitos: fundamento teórico-metodológico para a construção da historiografia. **Revista Espaço Acadêmico**. nº 122, julho de 2011.

QUADROS, Sérgio. **O papel do livro didático**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26006/opiniao-o-papel-do-livro-didatico>> Acesso em: 10 de junho de 2015

ROBINSON, Francis. **O Mundo Islâmico: o esplendor de uma fé**. São Paulo: Equinox Ltda, 2007.

ROSSINI, Miriam de Souza. **Cinema e História: Uma abordagem Historiográfica**. In: ALTMANN, Werner (Ed.). História Unisinos – número especial. São Leopoldo: Unisinos, 2001. (p. 137-148)

RÖHRIG, Adriana. As interfaces da narrativa: O caçador de Pipas. **Revista Signos**, ano 31, nº1, p.83-92, 2010.

SALGADO NETO, Luiz. Discursos sobre o Islã e os muçulmanos nos livros didáticos. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010. p.63-99

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALIBA, Elias Thomé. . As imagens canônicas e o ensino de História. In: **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**, 1999, Curitiba. UFPR, 1998.

SARDAR, Ziauddin. **Em que acreditam os muçulmanos?** Trad. Marilene Tombini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de História: a captura lógica da realidade social. **Revista Hist. Ensino**. Londrina, v.5, p. 147-163, out. 1999.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SILVA, Eliane Moura da. Estudos de Religião para um novo Milênio. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 205 -215

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Vanessa Fonseca Henriques da. Relações de poder e formação de representações sociais: a construção do “Mundo Islâmico”. **Anais do XVI Encontro regional de História da ANPUH – Rio**: Saberes e práticas científicas, jul-ago, 2014.

TEIXEIRA, Faustino. **Religiões em movimento**: o censo de 2010. Petrópolis: Vozes, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros**: para além do choque de civilizações. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf> Acesso em: janeiro de 2016.