



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ashjan Sadique Adi

**Os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de
História da Rede Adventista de Educação:
por uma decolonialidade didática**

Ribeirão Preto - SP
2023

ASHJAN SADIQUE ADI

**Os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de
História da Rede Adventista de Educação:
por uma decolonialidade didática**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciência e Letras de Ribeirão Preto como
parte das exigências para obtenção do título
de Doutora em Ciências.

Área de concentração: Psicologia,
Processos Culturais e Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Francirosy
Campos Barbosa.

Ribeirão Preto - SP
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Adi, Ashjan Sadique.

Os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de História da Rede Adventista de Educação: por uma decolonialidade didática. 2023.

439 p.

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Ciências. Área de concentração: Psicologia, Processos Culturais e Subjetivação.

Orientadora: Barbosa, Francirosy Campos.

1. Árabes e muçulmanos. 2. Livros didáticos de História.
3. Decolonialidade

Nome: **Adi, Ashjan Sadique.**

Título: Os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de História da Rede Adventista de Educação: por uma decolonialidade didática.

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Ciências, área Psicologia.

Aprovada em: 07 de agosto de 2023.



Janus

Universidade de São Paulo

ATA DE DEFESA

Aluno: 59142 - 11076322 - 1 / Página 1 de 1

Ata de defesa de Tese do(a) Senhor(a) Ashjan Sadique Adí no Programa: Psicologia, do(a) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Aos 07 dias do mês de agosto de 2023, no(a) sala - modo remoto realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Ashjan Sadique Adí, apresentada para a obtenção do título de Doutora intitulada:

"Os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de História da Rede Adventista de Educação: por uma decolonialidade didática"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Francirosy Campos Barbosa	Presidente	FFCLRP - USP	Não Votante
Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto	Titular	UFF - Externo	APROVADA
Bruno Simões Gonçalves	Titular	PosDoc-IP	APROVADA
Sônia Cristina Hamid	Titular	Externo	APROVADA

Resultado Final: APROVADA

Parecer da Comissão Julgadora *

Eu, Cesar Pereira Brites Cesar Brites, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). Ribeirão Preto, aos 07 dias do mês de agosto de 2023.

Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto
Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto

Bruno Simões Gonçalves
Bruno Simões Gonçalves

Sônia Cristina Hamid
Sônia Cristina Hamid

Francirosy Campos Barbosa
Francirosy Campos Barbosa
Presidente da Comissão Julgadora

* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em 11.09.2023 e, portanto, o(a) aluno(a) FAZ jus ao título de Doutora em Ciências obtido no Programa Psicologia.

Christie Ramos Andrade Leite Panissi
Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Profa. Dra. Christie Ramos Andrade Leite Panissi
Presidente da Comissão de Pós-Graduação

DEDICATÓRIA

A todos os palestinos e palestinianas desse mundo;
sob ocupação, em diáspora ou no exílio.
Sempre a eles, que são o que sou.

Gratidões

Início a expressão de minha gratidão a minha família. A minha mãe e a meu pai, primeiramente, palestinos imigrantes que vieram a essa terra Brasilis em busca de uma vida melhor, deixando com muita saudade seus familiares, sua cultura, seu modo de viver. Seres humanos simples como remete nosso sobrenome “Adi”, de poucos estudos, mas que sempre incentivaram os meus e de meus irmãos e de uma inteligência para a vida admirável. Por serem esses grandes sóis em minha vida, toda minha gratidão.

A meu irmão Said, que sempre me foi uma referência e sendo professor universitário, compartilhava com ele minhas ideias, dúvidas e inquietações. A meu irmão Sandro, constante figura de afeto, cuidado e proteção. A meu irmão Qaher, na Palestina, que ao telefone sempre perguntava sobre meu doutorado. À minha cunhada Telma e minha cunhada Odinéia pela gentileza de fotografar e formatar as imagens que utilizei. Xucran a cada um e cada uma de vocês!

A meu namorado Job, este homem de tanto afeto, carinho e companheirismo em minha vida. Gratidão por estar a meu lado nesta caminhada, deixando-a mais leve com teus risos e o estender de tuas mãos. Obrigada, amor, por todo amor.

Minha gratidão aos meus amigos. A Fabrízio Colman, que nesses tempos de relações “EAD”, sempre esteve presencialmente em minha vida, nos momentos alegres e tristes, nos momentos difíceis, nos momentos de riso, pela parceria constante, meu obrigada com todo carinho.

A Hayane Ferreira, grande amiga desde os tempos de graduação, companheira de tantas caminhadas, de tantas reflexões, de tantos sorrisos, obrigada por existir nesta caminhada.

A Ualid Rabah, por me ser esta referência de liderança, de força, de sabedoria, de luta, este baú de conhecimentos sobre a Palestina e o mundo árabe, com quem trocava informações, pedia esclarecimentos e sanava dúvidas. Xucran, presidente!

A Preto, “este amigo de fé, meu irmão, camarada”, anarquista, companheiro de luta e de boemia, que esteve comigo ainda na preparação de meu projeto com nossas discussões sobre terrorismo e violência política. Obrigada, companheiro!

Ao professor Alain Kaly da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que me apresentou a perspectiva basilar de meu trabalho: a perspectiva decolonial sobre os mundos árabe, africano e muçulmano. Por todas as conversas e contribuições meu “jërējěf”! Meu obrigada em senegalês.

Ao amigo, professor e militante Fábio Nogueira por todas conversas de acolhimento.

A Heitor Santos, o vínculo mais sólido durante minha vida em Ribeirão Preto. Às nossas conversas, à partilha das músicas, à parceria no forró, às caminhadas diárias na USP, às fotos pelos bonitos lugares que passávamos. Obrigada, amigo!

A este grande afeto que é o Lira, por todo enxame de sabedoria que és e por partilhar comigo reflexões que levarei para toda vida. Um cheiro de agradecimento.

Ao querido Tufy Kairuz, este intelectual que me fez a gentileza de ler algumas análises de minha tese e contribuir com suas reflexões e sugestões. Meu Xucran!

A Sálua Omais, árabe, muçulmana, amizade construída com sua entrada na pós, com quem conversava quase diariamente, e trocávamos ideias, e compartilhávamos dilemas e ríamos dos fatos, para amortecer os impactos.

Minha gratidão a Isabel Muñoz, esta filósofa colombiana com seu olhar sempre crítico e pertinente sobre questões teóricas, universitárias e outras reflexões sobre este mundo, além da gentileza das traduções em espanhol e inglês do resumo. Grata pela parceria!

A Manal querida, muçulmana, marroquina, com quem dividi tantos cafés e tantas boas conversas. Por essa lealdade irmã, como são a África e o mundo árabe, Allah ihafdak. Meu obrigada em berbere.

A Marina, amiga de boas conversas e de um pleno carinho, que eu tive a sorte de conhecer em Ribeirão, um vínculo que permaneceu apesar da distância. Obrigada de coração.

A Alana e Clariane, amigas de graduação, que com admiração e afeto, sempre incentivaram meu trabalho de pesquisa e minha trajetória profissional. Grata, queridas.

Meu agradecimento à professora Francirosy pela orientação, pela dedicação, pelo trabalho dispendido, pelas reflexões, pela parceria na luta pela Palestina, Gracias!

Ao GRACIAS, por todas as trocas, sugestões de ideias e indicações de leituras e materiais ao longo destes cinco anos de grupo, obrigada!

Aos professores da banca, Sonia Hamid, Paulo Hilu, Reinaldo Furlan, Bruno Simões, pelo trabalho realizado de leitura e apontamentos, por todas as contribuições e sugestões para edificar minha tese. Mais que gratidão.

Não teria sido possível realizar a presente pesquisa sem o apoio da CAPES, que me concedeu a bolsa de estudos, fundamental para minha dedicação exclusiva à pesquisa. Pelo incentivo à Ciência, meu agradecimento.

Ao Programa de Pós Graduação em Psicologia, e a seus professores e professoras por todas as contribuições teóricas e atividades desenvolvidas. Meu agradecimento especial ao professor Reinaldo Furlan, ministrante das aulas que eu mais apreciava com suas discussões filosóficas sobre a sociedade e universidade que vivemos. Grata.

Aos técnicos do programa, em especial a Alexandre Matsuda, sempre prestativo e atencioso às nossas demandas e necessidades de esclarecimentos. Agradeço!

Meu agradecimento ao ex-companheiro Beto, que embora tenhamos nos separado, foi uma pessoa importante no início deste processo.

E por fim, minha gratidão aos futuros leitores e leitoras desta tese, que refletirão sobre o que escrevi, dando continuidade e mais vida às ponderações e ideias aqui presentes.

Escrever é um exercício dialético, pois, embora, aparentemente solitário é, na verdade, um trabalho coletivo, já que no decorrer da escrita, várias pessoas e afetos estiveram comigo e me acompanharam nesta trajetória, seja me apoiando, seja me fazendo refletir, seja lutando ao meu lado por um mundo a descolonizar. Este é um trabalho a várias mãos, porque mesmo pessoas que não conheço, mas que sofrem os efeitos da colonialidade, como muitos de nós, estão comigo, e são elas minha inspiração; causa e consequência do que escrevo. É a elas que dedico o suor de minhas mãos e o que através delas expresso em forma de luta e pensamento, um pensamento militante, porque se não for para mudar o mundo, para que pensamos? E a escrita de minhas mãos é uma forma de estende-las a quem está distante, e ao mesmo tempo tão perto...

Estudar decolonialidade é um processo de desenterrar o que foi escondido e encontrar grandes riquezas sob a terra.

A autora.

RESUMO

Adi, A. S. (2023). Os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de História da Rede Adventista de Educação: por uma decolonialidade didática. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Esta tese versa a respeito dos discursos sobre árabes e muçulmanos/as nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II da Rede Adventista de Educação. Árabes e muçulmanos/as exerceram significativa importância histórica, cultural, filosófica, técnica e científica para a Europa, para a ocidentalização, para a modernidade, entretanto, isso é pouco conhecido pelo público em geral. Sendo assim, a justificativa desta pesquisa se deu pelo fato destes grupos terem a riqueza de suas histórias frequentemente ocultadas pela narrativa hegemônica e por serem estereotipados e discriminados há séculos, nos mais diferentes meios e formas. Neste sentido, o objetivo geral consistiu em averiguar como os livros selecionados discursam sobre estes contextos, e comparar estas narrativas com as referentes às conjunturas europeias, africanas e indígenas, haja vista estes últimos povos serem as principais vítimas da colonialidade e do epistemicídio nas Américas. Deste modo, analisamos e discutimos os capítulos voltados ao Islam, às Cruzadas, ao Renascimento, às Grandes Navegações, aos povos indígenas e africanos, assim como os capítulos que discorrem sobre países do Oriente Médio e o item a respeito da Revolta dos Malês. A fundamentação teórica baseou-se em estudos historiográficos, educacionais, psicossociais, sociológicos e geopolíticos, constituindo uma pesquisa interdisciplinar e do âmbito da representação. A metodologia consistiu em análise crítica do discurso e pesquisa bibliográfica referente aos temas trazidos pelos livros, sendo a Decolonialidade o eixo de nossa análise e referencial teórico. Como resultados, constatamos que os livros preservam a perspectiva eurocêntrica tradicional da História; quanto aos muçulmanos/as não trazem uma versão estereotipada, mas silenciam sua importância para o mundo; por sua vez, os árabes ainda são apresentados em contextos estritamente bélicos e a respeito de africanos/as e indígenas apresentam um avanço na narrativa colonial clássica. Como considerações finais, refletimos que a narrativa impescinde de uma mudança epistêmica, que expresse a diversidade do mundo em detrimento do privilégio eurocêntrico, assim como, revele a presença da interculturalidade na formação identitária brasileira, de modo a dirimir preconceitos, intolerâncias e discriminações e fazer emergir os que se encontram silenciados em seus saberes e riquezas. Afinal, cada um e cada uma de nós somos muitos e muitas.

Palavras-chave: Árabes e muçulmanos. Livros didáticos de História. Decolonialidade.

ABSTRACT

Adi, A. S. (2023). Discourses about Arabs and Muslims in the History textbooks of the Adventist Education Network: towards a didactic decoloniality. (Doctoral thesis). University of São Paulo, Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto.

This thesis deals with the discourses about Arabs and Muslims in the History of Elementary School II textbooks of the Adventist Education Network. Arabs and Muslims exerted significant historical, cultural, philosophical, technical, and scientific importance for Europe, for Westernization, and for modernity, however, this is little known by the general public. Therefore, the justification for this research was due to the fact that these groups have the richness of their histories often hidden by the hegemonic narrative and because they have been stereotyped and discriminated against for centuries, in the most different ways and forms. In this sense, the general objective was to find out how the selected books speak about these contexts and compare these narratives with those referring to European, African, and indigenous conjunctures, given that the latter are the main victims of coloniality and epistemicide in the Americas. This way, we analyze and discuss the chapters focused on Islam, the Crusades, the Renaissance, the Great Navigations, the indigenous and the African peoples, as well as the chapters that discuss Middle Eastern countries and the item about the Rebellion of the Malês. The theoretical foundation was based on historiographical, educational, psychosocial, sociological, and geopolitical studies, constituting interdisciplinary research and the scope of representation. The methodology consisted of critical discourse analysis and bibliographical research related to the themes brought up by the books, with Decoloniality being the axis of our analysis and theoretical framework. As a result, we found that the books preserve the traditional Eurocentric perspective of History; as for Muslims, they do not bring a stereotyped version, but silence their importance to the world; in turn, the Arabs are still presented strictly warlike contexts and, regarding Africans and indigenous people, they present an advance in the classic colonial narrative. As final considerations, we reflect that the narrative needs an epistemic change, which expresses the diversity of the world to the detriment of the Eurocentric privilege so that in this way the presence of interculturality in the formation of Brazilian identity is revealed, in order to resolve prejudices, intolerance and discrimination so that the silenced can emerge in their knowledge and riches, because, after all, each and every one of us is many.

Keywords: Arabs and Muslims. History textbooks. Decoloniality.

RESUMEN

Adi, A. S. (2023). Discursos sobre árabes y musulmanes en los libros de texto de Historia de la Red Educativa Adventista: hacia una decolonialidad didáctica. (Tesis de doctorado). Universidad de São Paulo, Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto.

Esta tesis trata sobre los discursos sobre árabes y musulmanes en los libros de texto de Historia de la Escuela Primaria II de la Red de Educación Adventista. Árabes y musulmanes ejercieron una gran importancia histórica, cultural, filosófica, técnica y científica para Europa, para la occidentalización, para la modernidad, sin embargo, esto es poco conocido por el gran público. Por lo tanto, la justificación de esta investigación se debió a que estos grupos tienen la riqueza de sus historias muchas veces escondida por la narrativa hegemónica y porque han sido estereotipados y discriminados durante siglos, de los más diversos medios y formas. En este sentido, el objetivo general fue averiguar cómo los libros seleccionados hablan de estos contextos, y comparar estas narrativas con las referidas a las coyunturas europea, africana e indígena, dado que estos últimos pueblos son las principales víctimas de la colonialidad y el epistemicidio en las Américas. Por lo tanto, analizamos y discutimos los capítulos centrados en el Islam, las Cruzadas, el Renacimiento, las Grandes Navegaciones, los pueblos indígenas y africanos, así como en los capítulos que tratan sobre los países del Medio Oriente y el artículo sobre la Rebelión de los Malês. La fundamentación teórica se basó en estudios historiográficos, educativos, psicosociales, sociológicos y geopolíticos, configurando así una investigación interdisciplinaria y del ámbito de la representación. La metodología consistió en el análisis crítico del discurso y la investigación bibliográfica relacionada con los temas planteados por los libros, siendo la Decolonialidad el eje de nuestro análisis y marco teórico. Como resultado, encontramos que los libros conservan la perspectiva eurocéntrica tradicional de la Historia. En lo que se refiere a los musulmanes, no traen una versión estereotipada, sino que silencian su importancia para el mundo; a su vez, los árabes siguen siendo presentados en contextos estrictamente bélicos y en lo que respecta a africanos e indígenas, presentan un avance en la narrativa colonial clásica. Como consideraciones finales, reflexionamos que la narrativa necesita un cambio epistémico, que exprese la diversidad del mundo en detrimento del privilegio eurocéntrico para que de esta forma se revele la presencia de la interculturalidad en la formación de la identidad brasileña, con el fin de resolver prejuicios, intolerancias y discriminaciones para que así puedan emerger los silenciados en sus saberes y riquezas, porque, al fin y al cabo, cada uno y cada una de nosotros somos muchos y muchas.

Palabras clave: Árabes y Musulmanes. Libros de texto de historia. Decolonialidad.

لتاريخ المدرسية الكتب في والمسلمين العرب عن خطابات. (وعشرون وثلاثة ألفان) س. أ ، عدي كلية ، باولو ساو جامعة. (الدكتوراه أطروحة). تعليمي ديكلونياليداد نحو: التعليمية الأذفتنتست شبكة برييتو ريبيراو في والآداب والعلوم الفلسفة

الابتدائية المدرسة لتاريخ المدرسية الكتب في والمسلمين العرب حول الخطابات الرسالة هذه تتناول وتقنية وفلسفية وثقافية تاريخية أهمية والمسلمون العرب مارس. الأذفتنتست تعليم لشبكة الثانية تيرير كان ، لذلك. الناس عامة يعرفه لا هذا فإن ، ذلك ومع ، والحدثة وللتغريب لأوروبا وعلمية السرد يخفيه ما غالبًا الذي تاريخها ثراء لديها الجماعات هذه أن حقيقة إلى يرجع البحث هذا ، المعنى بهذا. المختلفة والأشكال الطرق بأكثر ، قرون منذ وتمييزها تصويرها تم ولأنها المهيمن الروايات هذه ومقارنة ، السياقات هذه عن المختارة الكتب تتحدث كيف معرفة هو العام الهدف كان الشعوب هذه لأن نظرًا ، الأصلية والشعوب والأفريقية الأوروبية الظروف إلى تشير التي بتلك بتحليل نقوم الطريقة بهذه. الأمريكتان في المعرفة وقتل للاستعمار الرئيسيين الضحايا هي الأخيرة والملاحه ، النهضة وعصر ، الصليبية والحروب ، الإسلام على تركز التي الفصول ومناقشة والبند الأوسط الشرق دول تناقش التي الفصول وكذلك ، والأفريقية الأصلية والشعوب ، الكبرى والنفسية والتعليمية التاريخية الدراسات إلى النظري الأساس استند. مالي بثورة الخاص التمثيل نطاق في التخصصات متعدد بحثًا يشكل مما ، والجيوسياسية والاجتماعية والاجتماعية التي بالموضوعات المتعلقة البليوغرافي والبحث النقدي الخطاب تحليل من المنهجية تتكون أن وجدنا ، لذلك نتيجة. النظري والإطار تحليلنا محور هي الديكلونيالية كون مع ، الكتب تطرحها بنسخة يأتون لا فهم ، للمسلمين بالنسبة أما. للتاريخ التقليدي الأوروبي المنظور على تحافظ الكتب حرب سياقات في العرب تقديم يتم يزال لا ، المقابل في. للعالم أهميتهم يسكتون بل ، نمطية الاستعماري السرد في تقدمًا يقدمون فإنهم ، الأصليين والسكان بالأفارقة يتعلق وفيما ، بصرامة تنوع عن يعبر والذي ، معرفي تغيير إلى يحتاج السرد أن نعكس ، أخيرة كاعتبارات. الكلاسيكي في المتعددة الثقافات وجود عن يكشف وكذلك ، المركزي الأوروبي الامتياز حساب على العالم إسكاتهم تم الذين أولئك ويظهر والتميز والتعصب التحيزات حل أجل من ، البرازيلية الهوية تشكيل ومتعدد كثير منا واحد كل ، شيء كل بعد. وثوراتهم معرفتهم في

الاستعمار عدم. المدرسية التاريخ كتب. والمسلمون العرب: مفاتيحية كلمات

¹ Tomei a liberdade e decisão de colocar o resumo deste trabalho em árabe como uma forma simbólica de dedicação e valorização à etnia que estudo e da qual descendo e igualmente com o intuito de tornar acessível o conhecimento da existência desta pesquisa aos povos de idioma árabe.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1. Distribuição das escolas Adventistas no Brasil.
- Figura 2. Países com grande presença muçulmana.
- Figura 3. Igreja de Mértola.
- Figura 4. Expansão Islâmica.
- Figura 5. Uso dos numerais elaborados pelos árabes.
- Figura 6. A Escola de Atenas, de Rafael Sanzio.
- Figura 7. Ibn Rushd ou Averróis em destaque na obra artística *A Escola de Atenas*.
- Figura 8. Minarete da mesquita Hassan II. Casablanca, Marrocos.
- Figura 9. Instrumentos cirúrgicos muçulmanos medievais do século XV.
- Figura 10. Representação moderna da obra *Homem Vitruviano*.
- Figura 11. Moeda com a efígie de Saladino.
- Figura 12. Réplica de um barco chinês do século XV.
- Figura 13. Palácio de Alhambra.
- Figura 14. Exemplos de palavras de origem indígena.
- Figura 15. Daniel Mundukuru, importante autor de literatura indígena.
- Figura 16. Grande mesquita de Djenné, em Mali, África Ocidental.
- Figura 17. Mercado de escravos no século XIII.
- Figura 18. Conflito Israel-Palestina: mortes por mês.
- Figura 19. Mapa-múndi com destaque para a área do Estado de Israel.
- Figura 20. As principais guerras árabe-israelenses.
- Figura 21. Principais “Conflitos Árabe-israelenses”.
- Figura 22. Charge “As escravas sexuais de Boko Haram com raiva”.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Pertença religiosa de pais que escolhem a Educação Adventista no ABCD Paulista.
- Tabela 2: Pertença religiosa dos discentes da educação adventista no ABCD Paulista.
- Tabela 3. Número de mortes de árabes e israelenses nas principais guerras.
- Tabela 4. Massacres, ataques e número de mortes de palestinos/as.

SUMÁRIO

Apresentação: a trajetória desta pesquisa	16
Introdução: gradativas descobertas	23

PARTE I. LIVROS DIDÁTICOS, ENSINO DE HISTÓRIA E PSICOLOGIA

1. Livros didáticos e estado da arte: as especificidades de uma linguagem	30
1.1 Didática, materiais didáticos e livros didáticos: possíveis definições	32
1.2 A importância social do livro didático	36
1.3 Livros didáticos: mercadoria e instrumento político	39
1.3.1 O livro didático enquanto mercadoria	39
1.3.2 O livro didático enquanto instrumento político	41
1.4 O livro didático enquanto objeto de pesquisa no mundo	49
1.4.1 Pesquisas dos aspectos ideológicos e epistemológicos nos livros didáticos	53
1.5 O livro didático de História enquanto objeto de pesquisa	59
1.6 Pesquisas em livros didáticos sobre árabes e muçulmanos no mundo e no Brasil	63
2. O ensino de História, livros didáticos e Psicologia: inter-relações	78
2.1 Livros didáticos de História: alguns apontamentos	78
2.2 Disciplina escolar e o conhecimento histórico	80
2.3 Ensino de História, sua trajetória e raízes europeias	81
2.4 Ensino de História nas humanidades clássicas	83
2.5 História entre humanidades clássicas e humanidades modernas	85
2.6 O ensino de História e o humanismo científico	92
2.7 O Ensino de História e a formação de conceitos	96
2.8 Jean Piaget, Lev Vygotsky e a formação de conceitos	97
2.9 Pressupostos sobre conceitos sociais	98
2.10 As implicações psicossociais da Educação	100
2.11 Livros didáticos e os processos de ensino-aprendizagem	101
2.12 Editoras e livros didáticos confessionais	103

PARTE II. DECOLONIALIDADE, PSICOLOGIA DECOLONIAL, POVOS COLONIZADOS

3. A presença da Decolonialidade	105
3.1 Decolonialidade: pela comunhão de povos e vozes	105
3.2 Psicologia Decolonial, Política e Social: (há)braços	113
3.3 Muçulmanos, judeus, negros, indígenas: “extermínio, logo existo”	119
3.4 Por uma decolonialidade epistêmica e educacional	127
4. Contextos árabes e muçulmanos para além do panóptico europeu	130
4.1 Árabes, muçulmanos e suas importâncias históricas	131
4.2 Árabes: uma longa trajetória, uma breve contextualização	134
4.3 O Islam: algumas problematizações	145
4.4 Islam e o Novo mundo: desconhecidas considerações	149
4.5 Árabes e muçulmanos: importantes diferenças, mesmos estereótipos	156
4.6 O legado árabe e islâmico: do Brasil à Península Ibérica	164

PARTE III. A IGREJA, A REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

5. A Igreja e a Rede Educacional Adventista	171
5.1 A Rede Adventista de Educação: uma descrição	171
5.2 Contextualizando a Igreja Adventista do Sétimo Dia	173
5.3 Um pouco da História da Rede Educacional Adventista no mundo	175
5.4 A chegada da Igreja Adventista no Brasil	178
5.5 A História da Rede Educacional Adventista no Brasil	180
5.6 Ellen White: a grande propulsora da Rede Educacional Adventista	181
5.7 A Proposta Pedagógica da Rede Educacional Adventista	186
5.8 Perfil socioeconômico dos alunos/as adventistas: uma amostra	187
5.9 A distribuição das escolas Adventistas no Brasil	192
6. Aspectos metodológicos da pesquisa	193
6.1 Linguagem e sociedade: influências mútuas	194
6.2 Análise Crítica do Discurso e Decolonialidade: pontos de contato	197
6.3 Livro didático enquanto <i>corpus</i> de pesquisa em Psicologia	199
6.4 A escolha pelos livros do Ensino Fundamental II	202
6.5 Os livros e capítulos analisados	203
6.6 O <i>modus operandi</i> da análise	204

PARTE IV: POR UMA DECOLONIALIDADE DIDÁTICA

7. A Análise: a História de árabes e muçulmanos vs árabes e muçulmanos na História	205
7.1 Livro do 6º ano: análise do capítulo 1. <i>Por que conhecer o passado?</i>	206
7.2 Livro do 7º ano: análise do capítulo 1. <i>Origens do Mundo Islâmico</i>	209
7.3 Livro do 7º ano: análise do capítulo 3. <i>Cruzadas e crescimento comercial e urbano</i>	239
7.4 Livro do 7º ano: análise do capítulo 4. <i>Mudanças na Europa: Renascimento e Reforma</i>	257
7.5 Livro do 7º ano: análise do capítulo 6. <i>As Grandes Navegações Europeias</i>	280
7.6 Livro do 7º ano: análise do capítulo 7. <i>Povos Indígenas da América</i>	291
7.7 Livro do 7º ano: análise do capítulo 8. <i>Sociedades e Culturas Africanas</i>	298
7.8 Livro do 8º ano: análise do capítulo 09. <i>Primeiro Reinado e Período Regencial. Item 7. A Revolta dos Malês</i>	316
7.9 Livro do 9º ano: análise do capítulo 09. <i>África, Ásia e Oriente Médio após o fim da Segunda Guerra</i>	320
7.10 Livro do 9º ano: análise do capítulo 13. <i>Desafios do mundo globalizado</i>	352
Considerações finais: por uma construção identitária multicultural	374
Referências	380
Anexos	
Capa, ficha catalográfica, sumário e referências do livro do 6º ano	414
Capa, ficha catalográfica, sumário e referências do livro do 7º ano	420
Capa, ficha catalográfica, sumário e referências do livro do 8º ano	427
Capa, ficha catalográfica, sumário e referências do livro do 9º ano	433

Apresentação: a trajetória desta pesquisa²

*O mar da história é agitado.
As ameaças e as guerras
Havemos de atravessá-las.
Rompê-las ao meio, cortando-as
Como uma quilha corta as ondas.
(E Então, que quereis? Vladimir
Maiakóvski, 2000).*

Esta tese intitulada *Os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de História da Rede Adventista de Educação: por uma decolonialidade didática* refere-se à pesquisa de doutorado vinculada ao programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, sob orientação da professora Francirosy Campos Barbosa e tem como objeto os discursos sobre árabes e muçulmanos/as nos livros didáticos de História do ensino fundamental II da Rede Educacional Adventista brasileira.

Por falar em história, geralmente, o objeto de pesquisa científica e sua delimitação, em especial nas áreas das ciências humanas, sociais ou da saúde, que escolhemos para nos dedicar, seja numa iniciação científica, numa dissertação ou numa tese, tem relação com nossa história pessoal, e este estudo não é diferente.

Filha de pai e mãe palestinos, imigrantes da diáspora palestina no Brasil, residentes em Corumbá, Mato Grosso do Sul, há mais de 50 anos, onde existe uma comunidade palestina com aproximadamente 300 palestinos/as, frutos da Resolução 181 da ONU em 1948, e sua recomendação de partilha da Palestina em dois estados - o Estado de Israel e o Estado Palestino, este último que, entretanto, luta para sair do papel e se efetivar enquanto nação soberana e autodeterminada.

Uma vez que sou filha de imigrantes palestinos, fui impulsionada a conhecer e estudar os contextos árabes e muçulmanos, para além dos discursos hegemônicos. E, nos últimos anos, era preciso saber mais para poder me preservar e até mesmo existir, para minha história existir, num contexto sócio-político em que se intensifica a xenofobia capilarizada em arabofobia, palestinfobia, islamofobia etc.

² Decidi por colocar na 1ª pessoa do singular a apresentação, a introdução e as considerações finais da tese, pois no primeiro item apresento minha trajetória pessoal, no segundo, a trajetória particular de construção de minha pesquisa e no último, pelo fato das considerações finais partirem das reflexões que cheguei na conclusão da tese, praticamente sem referência a autores/as. Embora rompa com a padronização da 1ª pessoa do plural ao longo do trabalho, há mais sentido colocar na 1ª pessoa do singular estes itens singulares.

Enquanto descendente árabe-palestina, conhecer a história de meu mundo, valoriza-lo, é uma questão existencial e política, em meio a tantos processos de epistemicídios, genocídios, memoricídios, em meio a tantas mortes físicas e simbólicas de meu povo e sua trajetória, de modo que estas aniquilações se implicam, afinal, como diz Jean-Luc Godard, “o esquecimento do extermínio faz parte do extermínio”, por isso ele não pode ser apagado nem de nossa história, nem de nossas consciências.

Sendo assim, é preciso levar em consideração o *locus* de enunciação, o lugar de fala de quem se expressa nesta tese, sendo a autora uma mulher, uma militante e descendente de árabes-palestinos e, por isso, o que escrevo representa um compromisso político com a minha história profissional, pessoal e com o mundo. Uma de minhas referências nesse processo é o que Edward Said (1935-2003), crítico literário e um dos principais intelectuais palestinos postulou e praticou: o papel social dos intelectuais, em especial, na sua obra *Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993* (2005), que tomo a liberdade de reproduzir um trecho expressivo:

Nada, a meu ver, é mais repreensível do que aqueles hábitos mentais do intelectual que induzem à evasão, aquela característica de afastamento de uma posição difícil e de princípios, que você sabe ser a certa, mas que você decide não tomar. Você não quer parecer muito político; você tem medo de parecer controverso; você deseja manter a reputação de ser equilibrado, objetivo, moderado; sua esperança é ser chamado de volta, para consultar, para fazer parte de um conselho ou comitê de prestígio, e assim permanecer dentro da corrente principal responsável; algum dia você espera obter um diploma honorário, um grande prêmio, talvez até uma embaixatriz. Para um intelectual, esses hábitos mentais são corruptos por excelência. Se algo pode desnaturar, neutralizar e finalmente matar uma vida intelectual apaixonada, é a internalização de tais hábitos.

E a essência dessa função consiste na atitude de “contramemória”, no questionamento do hegemonicamente posto, num “escovar a história a contrapelo”, criticando posicionamentos legitimadores de violências diversas. Para o pensador, o intelectual tem como função social falar a verdade ao poder e contra o poder, confrontando os silenciamentos intencionais e interessados, em busca de justiça social. E esta postura atravessa meu trabalho pois está presente em mim enquanto estudiosa e ativista.

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus do Pantanal), e mestre em Educação pela mesma universidade (Campus Campo Grande), no âmbito profissional sempre atuei na área da docência,

especificamente com a corrente teórica da Psicologia Social. Esta reconhece o caráter sócio-histórico dos fenômenos sociais e humanos e a pessoa como protagonista de sua vida e história e não simplesmente determinada por ela.

Além do mais, como nos atestou a fundadora da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social) professora Sílvia Lane, a Psicologia tem o compromisso de engajamento e transformação social, contra a manutenção de uma sociedade desigual e do *status quo* vigente. E é nessa perspectiva que sempre acreditei e atuei enquanto profissional de Psicologia.

Seguindo a carreira docente na abordagem da Psicologia Social, esta me mostrou e mobilizou o engajamento nas diversas causas em que a justiça ainda não se encontra presente: a causa feminista, a causa dos negros e negras, dos indígenas, das pessoas com deficiência, das pessoas LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexual, Pansexual e demais orientações sexuais e identidades de gênero), do movimento camponês, do movimento sem-terra, do movimento sem-teto etc., contextos de reivindicação de direitos promulgados, mas não efetivados que, dentro de minhas possibilidades, sempre apoiei e me engajei.

A partir de meados de 2017 comecei a realizar o trabalho de ativismo pela Palestina através de postagens diárias nas redes sociais, e seu avanço me levou a fazer entrevistas, debates, aulas e palestras, assim como a participar de grupos de estudos, escrever artigos, organizar livros, apresentar trabalhos em eventos, compor bancas e desenvolver atividades junto à diáspora palestina como diretora da secretaria de Mulheres da FEPAL - Federação Árabe-Palestina do Brasil (2019 - 2023).

Envolvida com as diferentes lutas de minorias políticas, quando comecei a pensar no projeto de doutorado, refleti e descobri que a Causa Palestina é aquela que mais me toca política e existencialmente, e seria interessante conciliar as dimensões pessoal, profissional e política se conseguisse abordar algum tema voltado à Palestina enquanto objeto de pesquisa.

Entretanto, como em meados de 2017 esse contato teórico com a Palestina estava no início e a ciência psicológica não havia me permitido, até então, uma aproximação com esta, tive dificuldades em pensar uma pesquisa de doutorado que envolvesse a questão Palestina no âmbito da Psicologia; diferentemente do momento atual em que tenho ideias para um futuro projeto de levar o tema para a Psicologia brasileira.

Como a Psicologia Social não me possibilitou uma aproximação com esta temática, todo contato teórico que tive com esta se deu através de uma busca pessoal e de seus achados em áreas como História, Antropologia, Ciência Política, Ciências Sociais, Relações Internacionais e com estudiosos/as do tema no Brasil como Reginaldo Nasser, Fábio Bacila Sahd, Muna Odeh, Soraya Misleh, entre outros/as.

Apenas em junho de 2020, tive a feliz surpresa de tomar conhecimento de uma investigação no âmbito da Psicanálise envolvendo a temática Palestina, ao ser contatada pelo psicólogo Frederico DeNez Farid, muçulmano brasileiro que desenvolve pesquisa de doutorado com ênfase em Filosofia e Psicanálise no IEL (Instituto de Estudos da Linguagem) pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) intitulada *Educação refugiada: construção da identidade e resistência palestina*, a respeito da educação formal de jovens palestinos/as em campos de refugiados e sua influência nos processos de resistência e construção da identidade palestina.

Por fim, na escrita do projeto, pensei como objetivo desenvolver uma análise dos discursos sobre terrorismo nos livros didáticos e sua influência nos estereótipos de “terroristas” sobre palestinos, haja vista ser “bombardeada” por esse discurso midiático e pelas brincadeiras e piadas de mal gosto permeadas por tal preconceito.

No entanto, em uma breve observação de alguns livros didáticos de História, constatei que havia poucos capítulos especificamente sobre a Palestina e decidi por ampliar este objeto para os contextos árabes e muçulmanos. Aos poucos fui tomando conhecimento de pesquisas sobre Oriente Médio, Palestina e Islam desenvolvidas no Brasil nas mais diferentes áreas e perspectivas.

Lembro-me quando pesquisei os currículos da professora Francirosy Campos Barbosa e do professor Paulo Gabriel Hilu, me deparei com um número considerável de pesquisas orientadas dentro destas temáticas, sobretudo o Islam, pela Antropologia.

Destaco especificamente os seguintes projetos de pesquisa circunscritos à temática da islamofobia: o projeto *Narrativas Islamofóbicas no Brasil* (2020) vinculado ao Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Apoio à Permanência e Formação de Estudantes de Graduação (PUB-USP), que por sua vez, está atrelado ao projeto CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) Bolsa Produtividade denominado *Islamofobia: um estudo etnográfico sobre narrativas contra muçulmanos/as nas redes e mídias sociais* (2020)³ ambos coordenados pela professora

³ Este projeto busca identificar e compreender a construção de narrativas islamofóbicas e as variadas formas de responder a elas pela comunidade muçulmana. Pesquisas realizadas nos últimos 20 anos no

Francirosy Campos Barbosa do GRACIAS - Grupo de Antropologia em Contextos Islâmicos e Árabes. Assim como temos a pesquisa de doutorado desenvolvida por Felipe Freitas de Souza na Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara, intitulado *Islamofobia.Br: um estudo de discursos islamofóbicos em uma rede social* (2020).

De todo modo, foi ficando mais evidente a ausência de pesquisas sobre a Palestina na Psicologia brasileira, mesmo com a presença de cerca de 100.000 palestinos/as entre imigrantes, refugiados/as e descendentes no país.

Por outro lado, pude constatar a existência de um número expressivo de pesquisas sobre contextos árabes e muçulmanos que, entretanto, encontram-se dispersas nas diferentes regiões do Brasil, com estudiosos/as que não necessariamente dão continuidade à linha de pesquisa, mas que pontualmente trabalham com ela, segundo as demandas que surgem, mas sem o escopo de dar-lhes prosseguimento. Isso, por vezes, implica também o risco de encontrar pesquisas com perspectivas tradicionais, acríicas e orientalistas.

O GRACIAS, neste cenário, é um grupo de pesquisa pioneiro da temática sobre contextos árabes e islâmicos, no âmbito da Psicologia na Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto. Por seu turno, temos o Núcleo de Estudos do Oriente Médio (NEOM) da Universidade Federal Fluminense - UFF coordenado pelo professor Paulo Gabriel Hilu e o Núcleo de Estudos Palestinos Latino-Americano (NEPLA) da Universidade Federal de Santa Catarina sob coordenação de Bárbara Caramuru Teles, ambos na área da Antropologia. Assim como a Cátedra Edward Said, órgão vinculado à Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo e o recente Centro de Estudos Árabes e Islâmicos da UFS – Universidade Federal de Sergipe.

Brasil apontam que várias situações denominadas como islamofóbicas, em sua maioria, estão relacionadas ao gênero feminino, e isso ganha uma dimensão maior quando se trata de pensar os atentados terroristas que envolvem participação de muçulmanos, além das diversas migrações forçadas de muçulmanos/as nas últimas décadas por consequência de guerras ou outros motivos que justifiquem a mobilidade. Um objetivo importante desta pesquisa é buscar cruzar informações com o maior número de redes e mídias sociais, constituindo assim, uma observação multissituada que (re)construa as redes com mensagens anti-islam e anti-muçulmanos/as. Para o projeto PUB-USP, o recorte se deterá na análise de material tais como: jornais, matérias de internet, vídeos públicos e documentos disponibilizados pelas comunidades muçulmanas. O trabalho final será a produção de uma etnografia resultante do trabalho de campo em consonância com a bibliografia consultada, a fim de ampliar e consolidar um diálogo sobre essas narrativas e suas formas de defesa/resposta.

Isto posto, desenvolvi, em 2018, meu projeto de pesquisa intitulado *O terrorismo, as associações com os contextos islâmicos/árabes e sua influência nos processos psicológicos e culturais: uma análise dos discursos pós 11 de setembro nos livros didáticos*.

A justificativa e motivações sociais, acadêmicas e políticas do projeto passaram a ter como preocupação os estereótipos de “terroristas”, “fundamentalistas”, “radicais”, inculcados a árabes e muçulmanos/as de diferentes regiões do mundo, que passaram a ser representados de forma negativa e perigosa, sobretudo pelas mídias hegemônicas norte-americanas e europeias, após os atentados às Torres Gêmeas do complexo empresarial World Trade Center, em nova York e ao Pentágono, nos arredores de Washington, na data de 11 de setembro de 2001.

Voltando um pouco no tempo, no período pós-Guerra Fria, o Islam e os muçulmanos/as, no cenário doméstico norte-americano, se tornam categorias “alterizadas” por excelência via múltiplos níveis de exclusão e formas racializadas de discriminação impostas a grupos e indivíduos. Este processo de “alterização” é deflagrado pelas elites políticas norte-americanas com o intuito de construir uma estratégia para manter o poder hegemônico neste pós-guerra. Assim, com o fim do “império do mal”, a engrenagem norte-americana se prepara para produzir a “ameaça verde” representada pelo Islam. (Kairuz, 2018).

Conforme o autor, neste contexto, a islamofobia se relaciona apenas marginalmente ao Islam. Talvez sequer esteja relacionada às vidas e expectativas dos muçulmanos/as. Trata-se muito mais de um discurso xenofóbico fundamentado na insegurança que aflige, de modo geral, as sociedades ocidentais. A Guerra Fria criou o cenário que favorecia a ideia de “nós”, o “bem”, lutando, coletivamente, contra “eles”, os comunistas que representavam o “mal.” Mas a questão era o que fazer quando a epítome do “mal”, isto é, o comunismo, tivesse desaparecido. Redirecionar a artilharia do Ocidente para o Islam e muçulmanos/as foi uma maneira de definir políticas, culturas, economias, religiões e identidades pós-Guerra Fria.

Entretanto, conforme avancei nos estudos, foi possível descobrir que esta estereotipação tem uma história, e uma história longa, que não se localiza no primeiro ano do século XXI, como eu equivocadamente pensava, mas que nos remete à Idade Média, no século VIII exatamente (Arjana, 2015). Sendo assim, a estereotipação e aversão a muçulmanos/as, conceituada atualmente como islamofobia, não iniciou nos dias contemporâneos, apenas prossegue nestes, ou seja, perpetua-se, tornando-se uma

marca, uma inscrição nos corpos desses sujeitos, que atravessa o decorrer dos séculos e não se desfaz apesar da longevidade destes, como se existisse uma suposta essência violenta no ser muçulmano/a e que, conseqüentemente, não mudaria ao longo do tempo.

Assim, foi possível inferir que, a partir do 11 de setembro de 2001 não iniciaram, mas intensificaram-se os estereótipos, preconceitos, discriminações e outras violências simbólicas, e mesmo físicas contra árabes, muçulmanos/as e até contra aqueles que apresentassem um fenótipo semelhante ao desses grupos.

Diante deste contexto, em 2022, a ONU definiu a data de 15 de março como Dia Internacional contra a Islamofobia. A resolução pede diálogo global para promover tolerância, paz e respeito pelos direitos humanos e pela diversidade religiosa, haja vista os 2 bilhões de muçulmanos/as em todo o mundo refletirem a diversidade humana. (Mulkerns, 2023).

Ademais, em 06 de julho de 2011, o então deputado Miguel Corrêa (PT-MG) apresentou o Projeto de Lei 1780/11, que inclui no currículo obrigatório dos ensinos Fundamental e Médio o ensino de cultura árabe e tradição islâmica, com a seguinte ementa: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘cultura árabe e tradição islâmica’ e dá outras providências”.

De acordo com a proposta, os estudantes deverão estudar a história dos povos árabes, a cultura e religiosidade islâmica e o papel do árabe na formação da sociedade contemporânea. E tais conteúdos deverão ser inclusos em todas as disciplinas, em especial nas de educação artística, literatura e história. No entanto, a proposta foi arquivada. (Siqueira, 2011).

Por fim, e este não é um detalhe menor, o doutorado foi atravessado pelo governo Bolsonaro. Um governo desastroso para o Brasil nas mais diferentes áreas: saúde, políticas públicas, meio ambiente, assistência social, economia, sendo a educação a mais atingida pelos cortes orçamentários, de onde se reduziu anualmente 5 bilhões de reais, enquanto os recursos eram dirigidos aos grandes empresários do desmatamento, do agronegócio, do garimpo, do armamento e aos patrões nossos de cada dia.

Ademais, no âmbito das Relações Exteriores, com seu alinhamento a Israel e EUA, prejudicou o meu já violentado povo, o povo Palestino. Com a pandemia, tivemos a entrada do ensino remoto, que afetou as populações desprovidas do acesso à internet, e que nos privou da presença, do contato, do “olho no olho” da sala de aula. E nós, da

Psicologia, sabemos a importância da proximidade física para o estabelecimento do vínculo, assim como para a aprendizagem e para a troca de diálogos; nossos corpos sofreram essa amputação. E ao final da tese, nos deparamos com a situação de ataques nas escolas; mas conversando com as pessoas, percebia a dificuldade destas em relacionar estes fatos com o ex-governo nefasto e sua campanha armamentista, sua militarização, sua perseguição aos professores/as, sua injúria à Educação e a seus grandes ícones como Paulo Freire; o mal plantou o caos e estamos colhendo.

E enquanto educadores/as e pesquisadores/as onde erramos? É preciso também se perguntar. Enfim, foram 4 anos infames; de retrocessos, de desmontes, de recuos em avanços e direitos historicamente alcançados. Dialeticamente, foram também 4 anos de luta contra a violência, contra o discurso de ódio, contra o desrespeito, contra a indiferença, contra a deslegitimação da ciência e da própria vida, todas as vidas. Todavia, se o discurso destrói, ele também é capaz de construir. Então, “apesar de você, amanhã há de ser outro dia”; vamos seguir: dialogar é o caminho.

Em síntese, todo este conjunto de acontecimentos sociológicos e geopolíticos trouxe novas questões para as ciências humanas e sociais. Conhecer minimamente este processo sócio-histórico foi um fator basilar para a contextualização de meu objeto de pesquisa no âmbito da representação: os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de História.

Introdução: gradativas descobertas

Antes de escrever meu projeto de pesquisa, constantemente chegavam até mim reportagens midiáticas, muitas produzidas por segmentos religiosos neopentecostais, que geralmente traziam o mundo árabe e islâmico de forma pejorativa, orientalista, colonial, e este foi o gatilho inicial para eu selecionar os livros didáticos da Rede Educacional Adventista como corpus de minha análise.

Deste modo, falarei a seguir da justificativa da pesquisa. Primeiramente, embora, o grupo adventista não seja de caráter neopentecostal, a escolha se deu por ser esta a maior rede educacional evangélica, dentre as presentes na ABIEE - Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas.

Uma das relações da corrente Adventista com o Islam se vincula com a emergência desta religião, o aumento de conversões após o 11 de setembro de 2001 e seu papel no contexto do fim dos tempos. (Dorneles, 2017). Seus seguidores/as atestam

que “Deus tem uma consideração pelos demais filhos espirituais de seu amigo Abraão, os quais são monoteístas, creem no juízo final, têm normas de temperança e acreditam na criação segundo o Gênesis”, (Idem, p. 02), ou seja, além de cristãos e judeus, Deus pode ter fiéis entre os demais descendentes de Abraão.

Outra preocupação do grupo refere-se aos desafios dos missionários em pregar a sua fé e promover a conversão nos países de maioria muçulmana, assim como em países de maioria judaica como Israel. O secularismo e o ateísmo também se configuram como outros desafios.

Como exemplo deste trabalho para alcançar os muçulmanos/as existe o Centro Adventista de Relações Muçulmanas da Associação Geral Adventista do Sétimo Dia, assim como o Centro Adventista de Relações Muçulmanas (ARM), uma instituição administrada pela Igreja Adventista em Muak Lek, Saraburi, na Tailândia, que atende 25% de população muçulmana. Seus objetivos são compreender as ideias, aspectos culturais e costumes islâmicos para levar seus seguidores/as à conversão. (ANN, 2023).

Para este fim os centros abordam assuntos como: "Entendendo o Islã", "Verdades Bíblicas e Fontes Islâmicas", além de propostas como lançar uma Escola Sabatina separada, culto na igreja e semana de oração especificamente para estudantes não-cristãos. (Idem).

Sendo assim, despertou minha curiosidade saber como os livros didáticos da rede - objetivos e científicos (mas não apolíticos) - retratavam estes contextos e seus povos. Sendo assim, que teor narrativo e que representação de árabes, muçulmanos e seus contextos encontraremos nos livros didáticos de História da Rede Educacional Adventista? Pois, segundo Peled-Elhanan (2011) “as construções de mundo feitas a partir dos livros didáticos, que formam a base em mentes infantis, são difíceis de serem erradicadas” e “é muito difícil mudar os mitos dos livros escolares, é mais fácil reforçá-los e é muito difícil contradizê-los”.

Neste sentido, consideramos importante compreender como os contextos árabes e muçulmanos e seus povos são discursados pelos livros didáticos de História o que, consequentemente, reflete-se nos pensamentos e práticas dos/as alunos/as. Logo, nossa preocupação está circunscrita às prováveis narrativas tradicionais, geralmente de cunho colonial, eurocêntrico e orientalista, com seus silenciamentos, generalizações e preconceções, presentes nos livros didáticos sobre tais contextos e suas possibilidades de influenciar a consciência dos/as alunos/as e, por conseguinte, seus comportamentos diante de fenômenos sociais controversos alusivos às problemáticas de identidade,

(inter)culturalidade, diversidade, conflito, resistência, (in)tolerância, que atravessam nosso objeto de análise, haja vista o histórico de apagamentos e distorções que atravessam os saberes, as culturas e as vidas de sujeitos árabes e muçulmanos/as.

Como afirma Rüsen (2010), por meio da intervenção editorial estatal ou religiosa, existe uma grande interferência na consciência histórica dos sujeitos a partir da relação com os manuais didáticos, entendidos como materiais políticos, forjados a partir de leis e interesses que atendem determinados objetivos dirigidos a como pensar (e não pensar) certos temas.

Sendo assim, tendo em conta uma concepção de escola enquanto instituição formal de educação que se propõe a contribuir para uma visão ética e respeitosa dos/as alunos/as quanto à diversidade de existências no mundo e suas contribuições para o mesmo e considerando a importância dos livros didáticos de História para este fenômeno social, nos propomos a verificar como estes materiais do Ensino Fundamental II da Rede Educacional Adventista discursa os contextos árabes e muçulmanos.

Neste processo, algumas indagações foram pensadas a respeito deste *corpus*, tais como: Qual papel desempenham em relação aos estereótipos e representações destes contextos e seus povos? Encontraríamos nestes materiais - importantes fontes de informação para alunos/as e professores/as - um teor narrativo que reproduz ou que problematiza as narrativas hegemônicas e corriqueiras? Como essa discursividade sobre árabes e muçulmanos se constrói nos livros didáticos de nosso país, considerando o início do século XXI? De que árabes e muçulmanos efetivamente se fala nesses textos didáticos? E o que se silencia?

Neste sentido, se fez com sensibilidade e com certa premência compreender esses modos - múltiplos ou repetitivos - de se falar do mundo árabe e muçulmano nos livros didáticos e verificar o que se reforça, o que reincide, o que se distorce ou se silencia sobre estes nos materiais discursivos selecionados. Impulsionada por estas questões é que me propus a pesquisar os discursos didáticos, haja vista seu alcance e responsabilidade social de promover uma formação crítica e consciente dos discentes.

Tendo inicialmente como foco o fenômeno do terrorismo, no processo de amadurecimento da pesquisa, juntamente com a orientadora, consideramos pertinente iniciar a coleta dos dados observando primeiramente os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de História e, em seguida, se aparecem e como aparecem, as associações destes contextos com o terrorismo e outros fenômenos socialmente concebidos como negativos e intrínsecos a esses povos.

Entretanto, no transcorrer dos estudos, me deparei com o artigo de Rosa Medeiros de Oliveira (2017) intitulado *Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo*, referência que despertou minha atenção para a temática da decolonialidade⁴, que desconhecia até então. Ao encontrar esta perspectiva em uma análise de livros didáticos a considereí muito pertinente para trabalhar meu objeto - contextos árabes e muçulmanos - e a hipótese de uma abordagem colonial presente nos discursos didáticos sobre estes.

Em seguida, outra referência direcionadora de minha tomada de conhecimento sobre este debate foi o artigo de Alain Pascal Kaly (2016) intitulado *A presença-ausência dos árabes e de muçulmanos nos processos de modernização brasileira: a readequação dos mapas coloniais*, que me apresentou uma discussão clara e consistente da colonialidade que atravessa as narrativas hegemônicas sobre estes grupos étnicos e religiosos e que, por sua vez, me possibilitou o primeiro contato com autores referências no estudo em questão, como Jack Goody, David Lewis, entre outros/as.

A temática da decolonialidade, no Brasil, é relativamente recente não só para nossa pesquisa, mas no campo das próprias ciências humanas de um modo geral e da Psicologia igualmente, tratando-se nosso estudo de uma das primeiras aproximações da área com a temática.

Neste sentido, ainda há poucos trabalhos e pesquisas na ciência psicológica brasileira que abordem decolonialidade, e que traga como objeto os contextos árabes e muçulmanos, ou seja, que envolvam estes três componentes (área, perspectiva e objeto), demonstrando o amálgama singular que é este estudo.

Em termos de perspectiva, em novembro de 2020, o IV Ciclo de Debates do GRACIAS - Processos Psicológicos e Culturais em temas emergentes: *Repensando Colonialidade e Decolonialidade* foi o segundo evento no Brasil com a temática decolonial de que temos conhecimento, sendo o primeiro, o *Iº Colóquio Latino-americano sobre Insurgências Decoloniais, Psicologia e Povos tradicionais* sob organização da Faculdade Luciano Feijão em Sobral/CE, também em 2020.

⁴A escolha terminológica em nosso trabalho pela palavra decolonialidade ao invés de descolonialidade segue a linha de compreensão trazida por Catherine Walsh (2017, p. 03, tradução nossa), para a qual o prefixo “des” pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial, como se fosse possível passar de um momento colonial para um não colonial, de modo que seus padrões e marcas simplesmente deixassem de existir. Com este jogo linguístico, a autora procura mostrar que não existe estado de colonialidade nulo, mas sim posições, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar. O decolonial denota, portanto, um caminho de luta contínua em que “lugares” de exterioridade e construções alternativas podem ser identificados, tornados visíveis e estimulados.

E uma referência no âmbito da Psicologia Decolonial brasileira é o professor Bruno Simões Gonçalves que pesquisa o pensamento crítico latino-americano e propõe a categoria da dupla consciência social latino-americana. Segundo ele, a história do território que hoje chamamos de América Latina se estabelece a partir do séc. XVI como um processo de extrema convulsão social baseado na violência estrutural entre povos colonizadores e povos colonizados, de modo que esse tensionamento estrutural é responsável pela formação de uma dupla consciência, constituída pelo entrelaçamento da colonialidade do poder e da mestiçagem decolonial crítica. (Gonçalves, 2016).

Sendo assim, o autor pauta a necessidade de se criar uma psicologia latino-americana descolonizada, que contribua para a transgressão da lógica colonizadora presente na dupla consciência. Para isso deve promover a recuperação da memória histórica dos colonizados/as e a articulação de seus saberes instituídos. (Idem).

Em termos de livros didáticos como corpus de análise, no âmbito da Psicologia, identifiquei apenas a tese de Silva (2005), que analisa as relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa, inferindo que estes materiais continuam a reproduzir e veicular um discurso racista, a despeito de determinados avanços sociais.

Sendo assim, em meu estado do conhecimento, pude constatar que a maioria das pesquisas que investigam contextos árabes e muçulmanos nos livros didáticos está na área de Educação (Bertolini, 2018; 2011, Pagnossin, 2009, ATMAN, 2008), História (Tonatto, 2020; Mota, 2018; Barchi, 2014;) Literatura (Nurit Peled-Elhanan, 2019; Souza, 2005), sendo apenas um na área de Psicologia (Bar-Tal e Teichman, 2005).

Em termos metodológicos, tracei um diálogo entre a análise crítica do discurso idealizada pelo linguista britânico Norman Fairclough (1941-) e os estudos decoloniais de modo a averiguar os conteúdos e as lógicas presentes nos discursos didáticos e, auxiliada por pesquisa bibliográfica, contrapor os discursos de cunho hegemônico, fazendo emergir uma contra-história que contrapõe os temas e fatos classicamente abordados.

A análise crítica do discurso enquanto método investiga como o exercício de poder hegemônico se mescla com práticas discursivas no mundo contemporâneo, ou seja, analisa e revela o papel do discurso na (re)produção da dominação entendida como o exercício do poder social por elites, instituições ou grupos, que resultam em desigualdade social, política e cultural e a discriminação por classe, etnia, gênero e orientação sexual. Tratando-se, portanto, de uma abordagem sobre o poder e contra ele.

Por fim, este trabalho acadêmico não foi um processo simples, mas desafiador, pois os principais temas que me propus a pesquisar eram novos em minha trajetória de estudos: a área da história, os livros didáticos como corpus de análise, os contextos árabes e islâmicos, a decolonialidade, mas o finalizo permeada pela certeza que foi um esforço válido, pois reconheço a importância desta pesquisa no âmbito da Psicologia, da Educação e dos estudos sobre Islam e mundo(s) árabe(s), no sentido da necessidade de emergência decolonial de outros povos, experiências, culturas, saberes e crenças nos textos didáticos, expressando a relevância destes para a história e para o mundo, ultrapassando a perspectiva eurocentrada ainda presente nos livros didáticos.

Portanto, ao constatar o que há de colonialidade nestes materiais, estamos problematizando e propondo a decolonialidade de seus discursos, a despeito das resistências de seu circuito de produção em sair de um referencial colonial de saber.

Estrutura da tese

A tese é dividida em quatro partes, parte I. *Livros didáticos, ensino de história e psicologia*; parte II. *Decolonialidade, psicologia decolonial, povos colonizados*; parte III. *A igreja, a rede educacional adventista e aspectos metodológicos da pesquisa*; parte IV: *Por uma decolonialidade didática*. É composta por sete capítulos.

No capítulo 1. *Livros didáticos e estado da arte: as especificidades de uma linguagem*, desenvolvo uma discussão teórica a respeito dos livros didáticos, situando meu objeto de análise. Apresento algumas definições e conceituações deste, sua importância social, os livros didáticos enquanto mercadoria e instrumento político, seu estado da arte enquanto objeto de pesquisa no mundo e no Brasil, o estado da arte dos livros didáticos de História em especial, e as pesquisas em livros didáticos referentes aos contextos árabes e muçulmanos.

No capítulo 2. *O ensino de História, livros didáticos e Psicologia: inter-relações* verso a respeito dos livros didáticos de História, assim como discuto a disciplina e o conhecimento histórico, o ensino de História em nosso país com suas raízes europeias, a relação do ensino de História com as humanidades clássicas, modernas e científicas. Abordo o Ensino de História e a formação de conceitos para a compreensão da disciplina, assim como a formação de conceitos para os psicólogos Jean Piaget e Lev Vygotsky. Trago também as implicações psicossociais da Educação já que esta permite o desenvolvimento do psiquismo e a apropriação da experiência humana, assim como a influência dos livros didáticos nos processos de ensino-

aprendizagem e sua função de mediador do conhecimento. E por fim, discorro sobre as editoras e livros didáticos confessionais.

No capítulo 3. *A premência da Decolonialidade*, contextualizo a perspectiva Decolonial e o que ela representa em termos de mudanças na forma de conceber e atuar no mundo. Apresento também as semelhantes práticas coloniais de morte pelas quais passaram muçulmanos/as, judeus/as, negros/as e indígenas. Assim como discuto a Psicologia decolonial e o conceito de dupla consciência, além da compreensão decolonial de identidade e interculturalidade, e a importância premente de uma transformação na episteme dos livros didáticos.

No capítulo 4. *Pensando os contextos árabes e muçulmanos para além do panóptico europeu*, desenvolvo uma descrição e contextualização desses universos e seus povos, apresentando a diversidade e heterogeneidade comumente escamoteada pelos processos de homogeneização e generalização orientalistas e colonialistas. Discuto também a importância destes contextos para a constituição da modernidade e do Ocidente enquanto fenômeno histórico invisibilizado pela literatura hegemônica. Assim como verso a respeito dos processos de apagamento de outros povos, como os africanos muçulmanos, referidos amiúde enquanto árabes nas narrativas predominantes.

No capítulo 5. *A Igreja e a Rede Educacional Adventista* contextualizo a Igreja Adventista do Sétimo Dia, apresento dados sobre a Rede Adventista de Educação no Brasil, sua história no mundo e em nosso país, discorro a respeito de sua propulsora Ellen White, assim como apresento a Proposta Pedagógica da Rede, uma amostra do perfil socioeconômico dos alunos/as e por fim, a distribuição das escolas Adventistas no Brasil.

No capítulo 6. *Aspectos metodológicos da pesquisa*⁵, discorro sobre as influências mútuas entre linguagem e sociedade, trago as aproximações entre a Análise Crítica do Discurso e a Decolonialidade enquanto fundamento teórico-metodológico de nossa pesquisa. Discuto o livro didático enquanto *corpus* de pesquisa em Psicologia, a escolha pelos livros didáticos do Ensino Fundamental II. Por fim, apresento os livros e capítulos analisados, assim como o *modus operandi* da análise.

No capítulo 7. *A Análise: a História de árabes e muçulmanos vs árabes e muçulmanos na História*, desenvolvo a análise dos capítulos selecionados – capítulo 1 do livro do 6º ano; capítulos 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 do livro do 7º ano; capítulo 9 do livro do

⁵ O ideal estruturalmente seria que este capítulo estivesse entre os primeiros da tese, mas consideramos pertinente colocá-lo próximo ao capítulo da análise.

8º ano e capítulos 09 e 13 do livro do 9º ano - onde os contextos árabes e muçulmanos estão envolvidos. A análise se dá trazendo outras perspectivas historiográficas para os fatos expostos, assim como, observando aspectos e diferenças estruturais das narrativas (páginas dedicadas, imagens, personalidades) entre os povos europeus e árabes/muçulmanos mormente, mas também em relação aos povos indígenas e africanos. Podemos afirmar que, para além de uma análise, desenvolvemos um debate com os livros, trazendo uma alteridade das informações, um conhecimento outro, decolonial, não-tradicional, constituindo a tese um suplemento ao livro didático que pode ser útil a editores/as e professores/as para refletir sobre os temas abordados.

Nas considerações finais, além do apanhado geral da pesquisa, reflito sobre uma construção identitária multicultural, problematizando os achados encontrados, de modo a pensarmos a pluralidade, os encontros e confluências presentes em nossa formação identitária brasileira, que envolve indígenas, negros/as, árabes e europeus/as. Por fim, estão as referências utilizadas e os anexos com as capas, fichas catalográficas, sumários e referências dos livros examinados.

PARTE I. LIVROS DIDÁTICOS, ENSINO DE HISTÓRIA E PSICOLOGIA

1. Livros didáticos e estado da arte: as especificidades de uma linguagem

Escrever a história dos livros escolares - ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra - sem levar em conta as regras que o poder político ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido.

(Choppin, 2004, p. 13).

Na contemporaneidade, com a ascensão da internet e suas redes sociais, promotoras de um amplo conjunto de informações e de um acesso mais fácil e rápido a vídeos, podcasts, reportagens, filmes, documentários, séries etc., o livro didático tornou-se mais uma dentre as fontes de informação para os jovens e não mais a única e talvez mais utilizada, como a algumas décadas, atrás pelos alunos/as.

Entretanto, o livro didático está presente na cultura e memória visual de muitas gerações e, a despeito de tantas transformações na sociedade, ele mantém uma função

relevante para o jovem educando/a, operando como mediador na construção do conhecimento. (Freitas & Rodrigues, 2007).

Ressaltamos também que o acesso ao ambiente virtual e seus conteúdos não integra a realidade de todos os alunos/as brasileiros/as, e o livro didático pode ser a única fonte de saberes formais à qual crianças e jovens têm acesso no decorrer de sua formação escolar a depender dos contextos sociais em que se inserem.

Contudo, não queremos afirmar que o livro didático seja o único e exclusivo material responsável pelos conhecimentos e consciência dos estudantes. Sabemos que para isso conflui a internet, a família, os amigos, a igreja, a mídia etc. De todo modo, neste capítulo destacamos a importância do mesmo, não enquanto elemento determinante, mas de influência na construção do pensamento.

Por sua vez, o livro didático, suporte discursivo do objeto desta pesquisa, distingue-se de outros materiais impressos pelas especificidades de sua produção, divulgação e uso, que o remete diretamente a uma situação de ensino e de aprendizagem. Na perspectiva de sua linguagem, constitui-se heterogeneamente de várias modalidades discursivas. Ao identificar o lugar de enunciação do livro didático, evidencia-se um panorama discursivo em que se sobressaem o discurso científico, o discurso didático e o discurso de divulgação/vulgarização científica. (Silva, 2006).

Considerando sua importância e presença no decorrer do desenvolvimento escolar de milhões de alunos/as e durante anos, o corpus de análise da presente pesquisa especifica-se pela materialidade dos livros didáticos e de seus textos escritos - o aspecto do livro mais tradicionalmente estudado, segundo Choppin (2004).

Neste sentido, o livro didático inscreve-se enquanto forma tradicional de apreensão do mundo, mais vagarosa, contemplativa talvez, passível de promover um outro modo de sedimentação das informações e quiçá, uma outra lógica de construção do conhecimento como nos possibilita pensar a Psicologia da Aprendizagem. Segundo Freitas e Rodrigues (2007, p. 01):

O meio impresso exige atenção, intenção, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem, diferente do que acontece com outras mídias como a televisão e o rádio, que não necessariamente obrigam o sujeito a parar. O livro, por meio de seu conteúdo, mas também de sua forma, expressa em um projeto gráfico, tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intenção e promover a leitura.

Neste capítulo, dissertaremos a respeito dos livros didáticos, abordando inicialmente os conceitos de didática, materiais didáticos, livro didático e sua importância social. Em seguida, abordaremos o livro didático enquanto objeto de pesquisa no mundo, através de um estado da arte que traz o contexto das pesquisas, suas causas e principais aspectos didáticos analisados e por analisar.

No item seguinte, aprofundaremos a discussão a respeito do livro didático de História enquanto objeto de pesquisa no mundo e no Brasil. Posteriormente, versaremos a respeito dos livros didáticos enquanto mercadoria e instrumento político. E por fim, trataremos do que se refere aos livros didáticos de História no Brasil em termos de produção, currículo, inovações, possibilidades de análise e conteúdos pedagógicos.

1.1 Didática, materiais didáticos e livros didáticos: possíveis definições

Neste primeiro momento, trabalharemos conceitualmente os termos didática, materiais didáticos e livro didático, apresentando e refletindo possíveis definições. De acordo com Saar (2011), a palavra didática vem do grego (*techné didaktiké*), que pode ser traduzida como arte ou técnica de ensinar. Didática, portanto, consiste na análise e desenvolvimento de técnicas e métodos utilizados para ensinar determinado conteúdo de modo individual ou coletivo.

É constituinte, portanto, da ciência pedagógica, sendo responsável por estudar e analisar os processos de ensino e de aprendizagem. Por sua vez, os professores/as e educadores/as utilizam a didática como meio para aplicar modelos de ensino que possibilitam a aprendizagem dos alunos/as. Em suma, é o modo como o professor/a ensina determinado conteúdo para os alunos/as, garantindo, através de estratégias metodológicas, a construção do conhecimento. Ademais, os sinônimos para didático referem-se a pedagógico, educativo, educacional e instrutivo.

Consoante Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008), professora aposentada pela USP e historiadora com pesquisa voltada à trajetória dos livros didáticos de História, os materiais didáticos, de um modo geral, definem-se enquanto instrumentos de trabalho do educador/a e do educando/a, e são suportes fundamentais na mediação entre ensino e aprendizagem, assim como facilitadores da apreensão de conceitos, informações e linguagens no espaço escolar.

Segundo a autora, os suportes informativos referem-se a todo discurso produzido com a finalidade de comunicar conteúdos específicos das disciplinas escolares - livros

didáticos, apostilas, atlas, dicionários, cd's, dvd's etc. Tais suportes pertencem ao setor da indústria cultural e são criados especificamente para as instituições escolares, apresentando uma linguagem própria e uma construção técnica voltada a critérios étários, linguísticos e outros princípios pedagógicos.

Há também os documentos - materiais produzidos sem o intuito do saber voltado às disciplinas escolares - muitos ligados à arte, mas que passam a ser utilizados de forma didática pelo professor/a de História, em particular, tais como contos, lendas, músicas, poemas, pinturas, romances. Igualmente, há os materiais didáticos produzidos pelos próprios alunos/as que vão desde painéis, quadros e maquetes a monografias, dissertações e teses.

Sendo assim, consoante Choppin (2004), o livro didático não é o único instrumento que participa da educação juvenil: a coexistência no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influí necessariamente em seus usos e funções. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros de parede, mapas-múndi, diários de férias, coleções de imagens, enciclopédias escolares etc.) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, internet etc.).

Em tais contextos, o livro didático não possui mais existência autônoma, mas torna-se elemento integrante de um conjunto multimídia. Entretanto, esta realidade não é a hegemônica, ela está presente em contextos mais favorecidos e, portanto, socialmente privilegiados.

Segundo Silva (2006), o livro didático é tradicionalmente considerado um dos lugares formais do conhecimento escolar, pelo menos em se tratando do saber julgado necessário à formação da sociedade e de seus indivíduos. Em tese, participa da identidade profissional do professor/a, e consiste num material que atravessa toda a vida do estudante. Apenas por questões econômicas, ou por alternativas pedagógicas, não estaria presente em classe e, nesse caso, cederia lugar a outros instrumentos.

Portanto, a depender do contexto socioeconômico da instituição escolar, há diversos usos do livro didático em sala de aula, desde professores/as que têm no livro um condutor central de sua atividade educativa e alunos/as que têm neste material o meio mais privilegiado de obtenção do saber formal, até situações em que o livro é mais um instrumento de apoio da prática pedagógica e uma obra de eventual consulta a depender das circunstâncias. (Bittencourt, 2018; Silva, 2006).

Se o termo didático apresenta como sinônimos as palavras educativo e instrutivo, podemos inferir que todo livro por si é didático, pois ensina algo, apresenta algum tipo de conhecimento. Portanto, se apreciarmos apenas e isoladamente o aspecto didático do livro, incorreremos a uma generalização: todo livro ensina.

Contudo, nas palavras de Barchi (2014), o livro didático é basicamente um produto composto em papel impresso, reunindo os saberes característicos de uma disciplina escolar sob a perspectiva de uma autoria individual ou coletiva. A característica principal e diferencial deste tipo de produção é a sua intencionalidade didática (atingida ou não) de produzir conhecimentos que interfere diretamente na disposição de textos e imagens, na elaboração de questões e exercícios conforme a idade do público-alvo e a expectativa de aprendizagem e, por fim, uma seleção de vocabulário adequada à faixa etária. Porém, as características determinantes deste objeto não lhe são exclusivamente intrínsecas, é preciso nos atentar ao circuito de produção dos livros, ou seja, para seu *habitat*, para o contexto em que o livro está inserido.

Além do mais, destaca Choppin (2004) que a natureza da literatura escolar é complexa porque se situa no cruzamento de três gêneros integrantes do processo educativo: a princípio, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “de pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar dos catecismos; posteriormente, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar entre os anos 1760 e 1830, na Europa; por fim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais.

Como adverte Ian Michel (1979, p. 202 apud Choppin, 2004, p. 04), essas categorias não se excluem, e frequentemente se interpenetram, para quem “é sempre difícil, ou talvez seja impossível, estabelecer uma distinção entre trabalhos escritos com um propósito didático específico e os escritos com objetivos de recreação”. Mas embora não se trate de objeto cultural de fácil definição, isto não impossibilita distinguir o livro didático de outros livros, pois enquanto artefato escolar traz aspectos que o particularizam: atende a uma produção, estruturação, circulação, destino e uso próprios, visando a aprendizagem e formação escolar. (Oliveira, Guimarães, & Bomény, 1984).

O livro didático pode ser definido, conforme Stray (1993, pp. 77-78), como um produto cultural composto, híbrido, presente no “cruzamento da cultura, da pedagogia,

da produção editorial e da sociedade”, é, portanto, um produto do seu tempo, influenciado pelo contexto social e histórico que o atravessa. Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa ao final do século XV.

No contexto em que os livros eram materiais raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos fabricados em série e, no transcorrer do tempo, a concepção de livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se consolidando (Gatti Júnior, 2004, p. 36), objeto quase nunca passível de contestações, com verdades raramente questionadas pelo seu público mais direto - professores/as e alunos/as, ou seja, dificilmente se duvida do livro.

Além do mais, Azevedo (2004) destaca que o livro didático não sendo apenas um material de apoio, mas, muitas vezes o único instrumento pedagógico utilizado em sala de aula, apresenta o risco de se tornar um manual de instrução do qual não se pode discordar, muito menos tecer certas críticas em relação a seu conteúdo, com seu critério absoluto de verdade, já que cientificamente respaldado; um livro sagrado com seus dogmas de natureza social, cultural e política.

Nesta direção, conforme Bittencourt (2008), o livro didático é atravessado por agentes específicos responsáveis pela sua elaboração, circulação e consumo, sendo um instrumento pedagógico que pertence à “tradição escolar” e participa de seu contexto há pelo menos dois séculos. Por sua vez, Silva (2006) pontua que o livro didático vincula-se à especificidade de observar o conhecimento em sua dispersão e sistematizá-lo em um material específico, no suporte de “livro” com o objetivo de transmitir estes conhecimentos formais no âmbito escolar, daí ter recebido outras denominações tais como manual (à mão, à disposição do manuseio) e compêndio (resumo ou síntese de conteúdos).

Segundo Freitas e Rodrigues (2007), o manual escolar iniciou sua modificação em livro didático a partir da década de 1960, quando as características do livro foram adaptando-se à nova realidade educacional, com a democratização e expansão do ensino. Até este momento, os livros tinham sofrido poucas alterações, não eram o foco principal dos editores, e tampouco traziam uma linguagem adequada às faixas etárias às quais se destinavam.

Além disso, considerando a precarização do trabalho docente, iniciado na década de 1970⁶ (Oliveira & Pires, 2014) o Estado brasileiro passou a exigir, a partir de 1975, que as editoras fizessem os livros didáticos acompanhados de um manual para o professor/a. De acordo com Freitag, Motta e Costa (1989, p. 55), esta decisão foi “[...] reflexo da conscientização por parte do Estado de que o livro didático administrado em aula por um professor/a desorientado/a e mal informado/a perde seu valor didático”. Dessa forma, manual do professor/a, caderno de atividades e livro-texto é o conjunto pedagogicamente chamado “livro didático”.

1.2 A importância social do livro didático

A importância do livro didático não se pauta apenas em seus aspectos pedagógicos e didáticos. Além de metodologicamente contribuir para propagar o conhecimento, o livro didático contribui para outros aspectos da formação do sujeito, envolvendo, além das dimensões científicas, as culturais e políticas. (Souza, Almeida, Monteiro et. al, 2017). Tal importância, no Brasil, é exemplificada no dia 27 de fevereiro, concebido como dia Nacional do Livro Didático.

Sendo assim, o livro didático especifica-se também pela importância social que apresenta, para além do contexto unicamente pedagógico, por isso, não podemos limitar nosso olhar a enxergá-lo apenas enquanto mero produto didático - concreto e maleável, neutro e objetivo, haja vista a educação não o ser. O livro didático, para além de uma concepção imediatista, é uma mercadoria e uma referência cultural e política; sua produção e constituição obedecem a determinadas dinâmicas que o constroem, desconstroem e reconstroem a depender das regras vigentes no contexto sócio-político inserido. (Silva, 2006).

Conforme Choppin (2004), a concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto social regulador que é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação etc.), realização material (composição, impressão, encadernação etc.),

⁶ A situação de trabalho precário teve seu início associado às mudanças ocorridas no mundo do trabalho por volta da década de 1970. No campo educacional, o neoliberalismo representou a instituição de reordenações nos sistemas educacionais, momento em que houve uma redefinição do papel do Estado em relação à educação, consolidada pela inclusão de uma lógica gerencial empresarial como medida de eficiência e eficácia da escola. (Oliveira & Pires, 2014).

comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas.

Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte, são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas principalmente, diversos parceiros (professores/as, mães e pais, sindicatos, associações, técnicos/as, bibliotecários/as etc.) e de gerar debates e polêmicas. Nas palavras de Ribeiro (2009), o livro didático é um dos artefatos fundamentais da escola no sistema de ensino brasileiro:

[...] um produto cultural, suporte de saberes e métodos de ensino-aprendizagem, espaço de construção e disputas de identidades, depositário de valores e visões de mundo. Objeto controverso – digno de paixões e ódios e a conhecida denúncia das ideologias que povoam suas páginas. (Ribeiro, 2009, pp. 192-193).

Por sua vez, Inês Barbosa de Oliveira em entrevista concedida a Bertoni (2020) expõe que, em contextos sociais precários, de pobreza e miserabilidade, ausentes de livrarias ou bibliotecas, o livro didático distribuído pelo governo às escolas públicas será o único livro que a criança terá acesso nesse período da vida, além de que, amiúde, é o único material didático-pedagógico disponível para que o professor/a da rede pública desenvolva seu trabalho em sala de aula.

Nesta Linha, Rua (1992) também observa que particularmente nas três últimas décadas do século XX, o ensino acentua a velocidade do vínculo professor-livro, a partir da demonstração de como a proletarização crescente daquele o leva a refugiar-se no livro didático por diferentes razões. Com isso, o livro didático se transforma em uma vitrine de inovações nem sempre sérias: “A insegurança [...] faz o professor recorrer, ainda mais, ao livro didático, apregoado como atualizado, novo, renovado, e portando geralmente títulos atraentes. (Rua, 1992, p. 69-70).

Conforme dados do IBGE de 2017, 50 milhões de brasileiros/as vivem atualmente na linha de pobreza, o que significa cerca de um quarto de toda a população (Oliveira, 2017). Mas se considerarmos apenas a faixa etária de 0 a 14 anos que frequenta a escola, quase 42% é composta pelas crianças e adolescentes pobres do Brasil, o que em números brutos corresponde a 21 milhões.

Com estes números, podemos inferir a existência de aproximadamente 21 milhões de crianças e jovens em estado de pobreza em nosso país e que, por consequência desse contexto sociocultural, possuem um acesso restrito a materiais

didáticos, assim como a informações de outras fontes como internet, bibliotecas, livrarias, museus, espaços culturais.

Ademais, de um modo geral, o contingente de alunos e alunas que frequentam a escola pública tem origem em famílias de baixa escolaridade formal e não dispõe, fora do ambiente escolar, de dispositivos e dinâmicas para ampliação de seu repertório simbólico e cultural para além das relações sociais cotidianas e do consumo das mensagens transmitidas pelos meios de comunicação de massa. Neste sentido, destacamos o que nos traz Morán (1993, p. 61):

A criança chega à adolescência depois de ter assistido a 15 mil horas de televisão e mais de 350 mil comerciais, contra menos de 11 mil horas na escola. A televisão é agradável, não requer esforço e seu ritmo é alucinante. É sua primeira escola. Quando chega aos bancos escolares já está acostumada a esta linguagem ágil e sedutora. E a escola não consegue chegar perto dessa forma de contar. A criança julga-a a partir do aprendizado na televisão.

Portanto, é relevante considerar que aproximadamente 15 milhões de estudantes da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) pública provavelmente terão o livro didático como a principal (se não, única) fonte de conhecimento formal, o que, por sua vez, ressalta a importância dos conteúdos presentes nestes materiais e se tais contribuem para uma mudança nas condições de vida destas populações historicamente vulneráveis ou se, pelo contrário, colaboram para a manutenção do *status quo*, ou seja, para a manutenção do atual estado das coisas.

De todo modo, o livro didático possibilita (porque reflete) uma análise significativa sobre a educação brasileira e seus mais variados elementos: políticas públicas, ideologias, métodos, currículos, cultura escolar, narrativas didáticas, leis educacionais, formação docente, consciência⁷ discente.

Segundo Silva (2006), estudá-lo, portanto, é um exercício crítico e político, pois sendo um dos principais elementos da educação escolar, o livro didático reflete a realidade educacional e social mais ampla e, em suas entrelinhas, exprime o funcionamento da escola, dos seus atores/as, do mercado editorial, da sociedade e seus atravessamentos políticos - desigualdades, discriminações, silenciamentos,

⁷ Para Vygotsky (2007) a consciência se apresenta como um atributo do psiquismo, um todo indivisível e semântico, um coconhecimento cuja constituição ocorre em movimento dinâmico ao longo do desenvolvimento humano, em íntimo vínculo com a dialética indivíduo-sociedade.

apaziguamentos. Ou seja, o livro didático é um espelho do social e traz em seu bojo vários elementos deste.

1.3 Livros didáticos: mercadoria e instrumento político

Condizente às reflexões de Bittencourt (2008), a complexidade do livro didático ocorre por motivo da influência de diversos agentes em sua produção, circulação e consumo. Nesse sentido, suas funções se alteram a depender dos contextos sociais e históricos em que é produzido e está sujeito às ingerências do espaço e do tempo. Sua caracterização se dá em quatro aspectos: mercadoria, suporte de conhecimentos escolares e de métodos pedagógicos e veículo de um sistema de valores.

Em primeiro lugar, enquanto produto cultural fabricado por especialistas, o livro didático caracteriza-se como uma mercadoria - ligada ao universo editorial e ao sistema capitalista. Em segundo lugar, trata-se de um suporte de conhecimentos escolares, alinhado aos currículos educacionais. Neste aspecto, o Estado se faz presente, interferindo indiretamente em seus conteúdos e diretamente nos critérios de sua avaliação, ou seja, Estado, currículos e livros didáticos se entrelaçam na constituição de saberes escolares e estes acabam por obedecer às duas primeiras instâncias, integrando todo um projeto de Estado voltado a uma concepção específica de sociedade e de indivíduo. (Bittencourt, 2008).

Em terceiro lugar, consiste em um suporte de métodos pedagógicos ao conter atividades, exercícios, propostas de trabalho e avaliações. Em quarto lugar e esta é a dimensão que mais interessa ao nosso estudo, temos o livro enquanto um veículo de sistema de valores, culturas e ideologias. Deste modo, a complexidade e o conjunto de agentes envolvidos com o livro didático, entre produtores/as, editores/as, estudiosos/as, autoridades políticas, professores/as, alunos/as, mães e pais, tornam compreensíveis as discussões, críticas e polêmicas a ele voltadas. (Idem).

1.3.1 O livro didático enquanto mercadoria

Bittencourt (2008) nos falará de uma dimensão considerada fundamental dos materiais didáticos e suas análises: sua função enquanto instrumento de controle do ensino pelos diversos agentes e agências de poder. O livro escolar, economicamente,

representa uma parte significativa do mercado editorial brasileiro: dificilmente expressa vendas menores que a metade dos valores negociados no setor, consoante Silva (2006).

Por sua vez, Freitag, Costa e Motta (1989), analisando a função econômica do livro escolar, evidenciam que, em consonância com a lógica de mercado, esse tipo de livro enquadra-se dentre as mercadorias da indústria cultural pelas seguintes razões: as numerosas quantidades, a padronização, a perecibilidade e a generalização dos sujeitos.

Sob a ideia de perecibilidade, o livro, como mercadoria, submete-se ao imaginário do novo, que permeia a sociedade do consumo, do desperdício e da descartabilidade. Os livros didáticos, nesse sentido, garantem a sobrevivência, em seu meio de concorrência obstinada, de acordo com a possibilidade de renovar-se a cada edição (mesmo que essa renovação/inação seja apenas uma estratégia de *marketing*). Termos como “novo” e “reformulado” são constantes nas capas dos livros didáticos.

A título de exemplo, a pesquisa de Souza (2005) mostra que, apesar de estar há muitos anos no currículo escolar, os livros trazem informações pouco atualizadas sobre o Islam. Exemplifica que o ataque ao World Trade Center, em 2001, passou praticamente despercebido nesses livros, e que a falta de uma atualização a respeito do tema contribui para estereótipos contra aqueles/as que professam esta religião.

E, ainda enquanto produto da indústria cultural, há a posição ideológica de “[...] impedir que os consumidores se deem conta das contradições materiais em que vivem e das relações de produção que prevalecem na sociedade de consumo”. (Freitag, Motta & Costa, 1989, p. 63). Ademais, seguindo esta lógica, conforme Silva (2005), em seu artigo sobre a discriminação no livro didático, este, de um modo geral, omite ou expõe uma imagem simplificada e adulterada do cotidiano, das experiências e do processo histórico-cultural de diferentes segmentos sociais, não expressando suas realidades de maneira mais fidedigna.

Segundo Bertolini (2011), a legislação ligada aos manuais recebe fortes pressões de entidades religiosas, associações entre outras instituições. Além disso, é preciso lembrar que, na realidade brasileira, o livro didático é um produto comercial, gerador de uma quantidade significativa de recursos financeiros para as editoras e autores/as, no caso e, portanto, a não aprovação de um livro pelas comissões oficiais provoca prejuízos financeiros de grande monta, de modo que as expectativas comerciais interferem no processo produtivo.

Os recursos dirigidos aos editais do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material

Didático) entre outros, ultrapassam a casa dos bilhões de reais, sendo que as equipes envolvidas na produção dos livros recebem cada vez mais pressão para sua aprovação.

Outro ponto curioso diz respeito às imagens inseridas nos manuais; o critério de escolhas destas também está sujeito aos custos, uma vez que determinados bancos de imagens monopolizam alguns gêneros, como no caso das imagens dos indígenas brasileiros que só podem ser compradas nos “mercados” que detêm seus direitos de exploração. Sendo assim, os livros acabam optando por imagens disponíveis em bancos de domínio público.

Além das questões de mercado, as mudanças nos contextos políticos também interferem no contexto educacional, na rotina escolar e, conseqüentemente, na produção e no conteúdo dos livros didáticos, sobre isso falaremos no próximo item.

1.3.2 O livro didático enquanto instrumento político

Além do âmbito mercadológico, a seleção do material didático trata-se também de uma questão política; segundo Silva (2006), os livros não adequados aos programas curriculares ou “inovadores” metodologicamente em demasia são, por vezes, propensos à exclusão comercial por falta de mercado em face da censura ou da interdição do Estado, ou mesmo da não compreensão do professor/a ou da intolerância da equipe pedagógica da escola, lastreada em normas recebidas de “cima”.

Neste processo, grande parte dos autores/as chega até mesmo a renunciar suas posições intelectuais em favor do mercado: [...] tampouco os autores imprimem aos livros-texto, cartilhas, livro didático, a sua marca pessoal. Ao contrário, quanto mais insignificantes, quanto mais próximos da norma (“currículo mínimo”, “guia curricular”) definida pelo Estado, melhor. (Freitag, Motta & Costa, 1989, p. 62). A respeito desta censura implícita (e interessada), destaca Butler (2019, p. 10):

As pessoas não dizem o que pensam exatamente por não querer perder o estatuto de um ser falante viável. Nas condições sociais que regulam as identificações e o senso de viabilidade, a censura opera implícita e vigorosamente. A linha que circunscreve o que é falado e o que pode ser vivido também funciona como instrumento de censura.

Nesta linha, pesquisas revelam o livro didático como instrumento ideológico e perpetuador de um ensino tradicional (Silva, 2006). Entretanto, analisados de forma

mais minuciosa e numa perspectiva histórica, é possível identificar mudanças em seus usos, conteúdos e aspectos formais. As críticas mais comuns dirigidas a eles referem-se a déficits de conteúdo, lacunas e erros conceituais.

Todavia, Bittencourt (2008) destaca a idealização do livro didático presente nessas análises, concebido, amiúde, como o grande solucionador dos problemas de ensino e que, entretanto, é um material igual aos demais, com seus limites, eficiências e deficiências, por isso a importância de compreendê-los em sua complexidade e multidimensões. Contudo, em outro momento de sua obra, a própria autora destaca:

A escrita de um texto didático requer cuidados, por se tratar de uma produção de adultos destinada a um público de outra faixa etária e outra geração. A terminologia empregada não pode ser complexa, mas requer precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma, as explicações não podem ser extensas, devendo *ser simples sem simplificar*. (Bittencourt, 2008, p. 314, grifos da autora).

Na linha dos comentários da autora, fazemos a ressalva de que embora também compreendamos o livro didático enquanto material plausível de limites e falhas, há duas questões que gostaríamos de desenvolver a respeito: a primeira é de que o livro didático trata-se de uma ferramenta pedagógica resultante de pesquisas científicas, produzida por especialistas da área e que, portanto, devem prezar por um mínimo cuidado e rigor em sua elaboração, além de ter por obrigação pedagógica importantes precauções analíticas, de modo a evitar o quanto possível enviesamentos ideológicos.

A segunda é de que, apesar da base científica destes materiais, sabemos e a própria autora salienta, assim como Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), Choppin (2004), entre outros, que os livros didáticos são permeados por questões políticas e integram um determinado projeto de nação, que em verdade, traz indiretamente uma concepção cívico-moral e ética das elites, presente desde a confecção dos livros por parte dos produtores/as, distribuição por parte das editoras, avaliação por parte das autoridades governamentais e seleção por parte das instituições, ou seja, questões políticas se fazem presentes e perpassam todo seu percurso: das editoras às salas de aula.

Ademais, a afirmação de Bittencourt a respeito dos livros didáticos enquanto objetos plausíveis de imperfeições se dá na 2ª edição de sua obra, em 2008, ou seja, um contexto histórico-social diferente do vigente no curso de nossa pesquisa (2019-2023), em que constatamos o recrudescimento do conservadorismo, o aumento das

desigualdades sociais⁸, projetos de desmonte e de ataque à educação pública, assim como à cultura em geral.

A título de uma breve contextualização, traremos alguns exemplos de nossa atual realidade: no âmbito da educação pública, constatamos os cortes orçamentários de universidades federais e estaduais, a redução de bolsas de pesquisas, o estímulo à censura de docentes, a implantação de escolas cívico-militares etc. (Fórum, 2019).

No que tange à cultura, identificamos este contexto de dismantelamento na extinção do Ministério da Cultura transformado em uma secretaria do Ministério do Turismo, nas reduções orçamentárias na pasta da Cultura, na vigilância dos posicionamentos políticos de artistas via redes sociais, na proposta de extinção da Fundação Casa de Rui Barbosa elaborada pelo Ministério da Cidadania e Secretaria Especial da Cultura (PublishNews, 2020), no rol de eventos culturais voltados às temáticas de negros, indígenas e população LGBTQIAP+ cancelados, na suspensão de editais e a consequente rejeição de projetos, a exemplo do ocorrido com a ANCINE (Agência Nacional do Cinema), cujo edital com projetos pré-selecionados abarcando tônicas das minorias políticas mencionadas foi suspenso, conforme expõe Hercog (2020).

Em meio a esta conjuntura de retrocessos nos campos educacionais e culturais, trataremos, agora, em particular, dos livros didáticos. No dia 2 de março de 2020, o ex-ministro da Educação Abraham Weintraub questionado na rede social *Twitter* sobre por que os livros de História trariam conteúdos como candomblé e história chinesa e não ensinavam a história do Brasil, respondeu que os livros são contratados por um triênio - 2018, 2019 e 2020 e que serão limpados aos poucos, “próximo ano já deve estar tudo limpo” declarou Weintraub (apud Carta Capital, 2020).

No dia 03 de janeiro deste mesmo ano, o então presidente Jair Bolsonaro⁹ já tinha expressado de forma pública, pois em frente ao Palácio da Alvorada, a intenção de

⁸ Conforme relatório da Oxfam Brasil (2018), em 2016 ocupávamos a 10ª posição no ranking global da desigualdade de renda, e em 2017 passamos para o 9º lugar, com a tendência a piorar. Segundo a instituição, pela primeira vez em 23 anos o Brasil paralisa na distribuição de renda e a pobreza se intensifica. Também se distanciou a semelhança de renda entre mulheres e homens, assim como entre negros e brancos. Resultados são alarmantes, nos termos dos relatores, considerando que majoritariamente a população brasileira é formada por negros/as e pardos/as - 55%.

⁹ Por falar em Bolsonaro e livros didáticos, na Noruega, em agosto de 2022, saiu o primeiro livro didático, considerando Bolsonaro como um líder que promoveu o genocídio, através do negacionismo da pandemia. O livro, *Fabel*, criado pela editora de livros escolares Aschebourg Undervisng é aplicado nos três anos finais do Ensino Médio para a matéria de Norueguês. (Angel, 2022).

“suavizar” os livros didáticos, afirmando que “eles têm muita coisa escrita”. Segundo o então presidente:

Tem livros que vamos ser obrigados a distribuir esse ano ainda, levando-se em conta a sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. Em 21, todos os livros serão nossos. Feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa, vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, é um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo. (Bolsonaro apud Carta Capital, 2020).

No ensejo, o presidente defendeu um "ensino que vá ser útil" e sem "essa historinha de ideologia de gênero"¹⁰ (Jornal do Comércio, 2020). Assim como referiu-se à teoria educativa de Paulo Freire¹¹ (1921-1977) como “ideologia” e responsabilizando-a pelo resultado insatisfatório dos estudantes brasileiros/as no PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. (Gullino, Grandelle & Ferreira, 2020).

No dia 12 de janeiro, na rede social *Twitter*, o ex-ministro da Educação falou também sobre a distribuição dos livros didáticos, e a respeito das edições futuras declarou: [...] “não vai ter ideologia e pronto. É pra (*sic*) ensinar a ler, a escrever ciência, matemática... não é pra (*sic*) doutrinar. Isso é coisa do passado. Daqui pra (*sic*) frente, só coisa boa”. (Fraga & Gemelli, 2020).

A partir dessas afirmações públicas a respeito de livros didáticos, de ensino e de educação como um todo, proferidas pelo chefe de estado e pelo ex-ministro da Educação, as quais desconhecemos as reais intenções, se de mera propaganda política para agradar seu eleitorado que se identifica com esse discurso ou se corresponde a futuras práticas efetivamente, de todo modo nos perguntamos: o que querem realmente transmitir ao declararem frases como estas: “próximo ano já deve estar tudo limpo”?

A que atribuem a “limpeza” dos livros didáticos, o que pretendem “limpar” de seus conteúdos, o que neles supõe-se estar “sujo” a ponto do presidente desqualifica-los como “lixo”? (G1, 2020). Tais indagações se fazem necessárias na tentativa de compreendermos o que tais declarações pretendem alcançar e efetivar.

¹⁰ A “ideologia de gênero” é concebida como “um sistema de pensamento fechado” a defender que as diferenças entre o homem e a mulher não correspondem a uma natureza fixa, mas que são construções culturais e convencionais, feitas segundo os papéis e estereótipos que cada sociedade designa aos sexos (Scala, 2010, tradução nossa).

¹¹ Paulo Freire além de ser o patrono da Educação Brasileira, é considerado um dos principais pensadores da pedagogia mundial. Sobre ele discorreremos mais adiante em nossa tese enquanto referência da pedagogia decolonial.

Quando o referido ex-ministro diante da pergunta alusiva à presença do candomblé (religião e componente cultural da população afro-brasileira) nos livros didáticos, afirma que “limpará” tais elementos dos materiais, seria possível identificarmos aqui a presença de uma limpeza étnica/religiosa na dimensão dos discursos ou até mesmo um racismo epistêmico no âmbito científico?

A resposta do ex-ministro denota um desconhecimento da constituição da história brasileira e seus povos originários, haja vista que as práticas religiosas ditas de afro-brasileiros/as - candomblé e umbanda - vistas e tratadas pelas autoridades supramencionadas como algo não pertencente à cultura nacional, são, na realidade, práticas religiosas exclusiva e originariamente brasileiras, e constituem um dos pilares culturais da nossa identidade, como nos atesta João do Rio (1976).

Ademais, o que neles está “amontoado” e necessita ser “suavizado”, pois supostamente indelicado, segundo as palavras do então presidente? E por fim, o que pretendem exprimir a respeito de um “ensino que vá ser útil” e que apenas terá “coisa boa”? Quais são os pilares da modernidade que tais autoridades pretendem imprimir ao “novo” Brasil? Tais mensagens apresentam um teor genérico e, portanto, não claramente explícito, contudo, é possível fazer algumas inferências de suas pretensões políticas a partir de avaliações mais amplas sobre o atual governo.

A este respeito, Vladimir Safatle (2020), professor de filosofia da Universidade de São Paulo e pesquisador nas áreas de epistemologia da psicanálise e da psicologia, afirma em vídeo publicado que:

Este não é um governo qualquer. Este é um governo que tem um projeto muito claro de revolução conservadora na sociedade brasileira. Não é à toa que as questões culturais são as pautas mais fundamentais do governo. Isso não é uma manobra diversionista para esconder interesses econômicos [...]. Isto é um elemento absolutamente central que inclusive justifica o horizonte econômico. Há de fato uma batalha por valores que é extremamente profunda e radicalmente séria.

Em consonância a uma das declarações do presidente acima expostas, o governo decidiu abrir um concurso de desenho da bandeira nacional para servir de capas aos próximos livros didáticos do PNLN (Programa Nacional do Livro Didático). Apenas alunos/as do ensino médio de escolas públicas podem participar, as inscrições iniciaram em 21 de fevereiro de 2020 com resultado previsto para agosto deste ano. Os

vencedores/as serão premiados/as com computadores e uma viagem a São Paulo para a Bienal Internacional do Livro.

Segundo Mattos (2020), esta iniciativa estampa a tentativa de controle e exclusividade do que se ensina e o distanciamento de uma preocupação real com a imperativa melhoria da qualidade de ensino no país.

Consoante a autora, governos ditatoriais vangloriam bandeiras, de forma que durante o governo ditatorial do então presidente Médici (1969-1974), este assinou uma lei que definia em detalhes de que forma a bandeira deveria ser utilizada e exigia respeito ao símbolo nacional, que não poderia servir, entre outros fins, como cortina, toalha de mesa ou guardanapo, além de seu hasteamento obrigatório nas escolas. A respeito desta valorização de símbolos patrióticos como hinos e bandeiras, discutindo o Estado Novo (1937-1946) e suas características, Schwarcz (2019, p. 94) afirma:

Educar para libertar, para formar cidadãos mais autônomos, é projeto que concede à escola o local que, de fato, ela merece. Já decorar hinos, fazer desfiles e registrá-los visualmente não forma pessoas mais prontas para a prática de valores e modelos cívicos. Mais uma vez, qualquer semelhança com o momento atual não será mera coincidência.

Outro exemplo de nossa atual conjuntura também se deu no início de 2020, quando o governo anunciou o lançamento de um novo edital do PNL D para a elaboração das obras pedagógicas e literárias, que serão distribuídas em 2021 às escolas públicas de todo o país. Em entrevista concedida no dia 09 de janeiro do referido ano, o secretário-executivo do MEC (Ministério da Educação), Antonio Paulo Vogel, declarou que a ideia do edital é “livrar as escolas de doutrinação”. Ao ser questionado sobre os detalhes da iniciativa, Vogel afirmou que não falaria mais sobre o tema e que o edital não teria “nada de diferente”. (Bertoni, 2020). Segundo as palavras do secretário:

O objetivo para o PNL D é que os livros sejam de ensino. E qualquer coisa que diga respeito a doutrinação, ou coisa do gênero, não vai existir. Seja de um lado, seja de outro. Em 2021, vamos ter livros que serão frutos de contratação da nossa gestão.

Na mesma linha do que discutimos anteriormente a respeito das declarações de autoridades governamentais, aqui também se demonstra vaga e imprecisa a palavra “doutrinação” censurada pelo secretário. De qualquer modo, os livros criticados pelo presidente, pelo ex-ministro e pelo secretário do MEC referem-se às obras selecionadas

a partir de edital público lançado pelo governo anterior do então presidente Michel Temer.

Contudo, em entrevista concedida ao jornal Nexo, a professora de educação da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e da Universidade Estácio de Sá, Inês Barbosa de Oliveira, questionada se os livros podem ser modificados, segundo diretrizes do governo, responde:

Não, inclusive é proibido por lei. A liberdade pedagógica é uma norma. Livros didáticos que estão hoje nas escolas foram produzidos rigorosamente em atendimento aos conteúdos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e, portanto, ao dizer que quer livro livre de doutrinação, o que ele [Bolsonaro] quer é pôr doutrinação no livro. Porque esse problema foi “resolvido” pela organização da base nacional. Se os livros brasileiros hoje têm um problema, ele se deve a equívocos de formulação da base curricular. (Bertoni, 2020).

Aldemais, segundo a professora, todos os livros do PNLD têm obrigatoriamente o hino nacional brasileiro na quarta página, pois é lei. Segundo ela, surpreende que o presidente da República vá a público reivindicar algo já existente. Perguntada a respeito da possibilidade de “limpeza” dos livros didáticos, a professora afirmou:

A possibilidade sempre existe. A norma do PNLD estava no edital. Para mudar isso, ele tem que emitir outro edital, que precisa ser aprovado pelo MEC e fazer uma nova avaliação dos livros para ver se estão em consonância com o edital. O que ele pode fazer é um edital que, do mesmo modo do edital do Temer, exigiu dos livros o estrito cumprimento da base curricular [...] Bolsonaro pode fazer edital, mas não sei como vai se amparar legalmente para dizer que não se pode colocar isso ou aquilo no livro. Porque os conteúdos da base são da base, no Brasil inteiro. Pode haver censuras, mas são absolutamente ilegais. A atual legislação brasileira não comporta censura. Ou pode acontecer uma pressão sobre as pessoas para que elas não façam mais perguntas ou afirmações sobre um assunto, mas isso num livro por escrito, num edital para livro, é mais difícil. (Bertoni, 2020, p. 4).

A respeito da revisão dos livros didáticos, a professora esclarece:

Um livro que não foi aprovado pode pegar a avaliação, ver por que não foi aprovado e aí se modificar para tentar a aprovação no edital seguinte. Isso tudo varia. Agora, dentro de um princípio que é o princípio do interesse do estudante. A educação não pode seguir interesse do governo, mas do país, do Estado, para que seus cidadãos tenham uma formação que permita a eles garantir a autonomia e a subsistência no futuro. (Bertoni, 2020, p. 5).

Estes fatos demonstram a importância social e política dos livros didáticos e seus conteúdos no que concerne às questões de diversidade étnica e religiosa, valorização de outros povos e culturas como indígenas, negros, árabes etc., o conhecimento de outras nações para além das hegemônicas como as europeias e norte-americanas, buscando-se, assim, a construção de uma educação plural e inclusiva como pauta premente.

Ademais, este posicionamento do governo denota uma afronta à lei 11.645/08 que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis educacionais. Neste sentido, o art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008).

Embora não trabalhemos diretamente com o caráter “ideológico” dos livros didáticos e seus conteúdos, nossa pesquisa se aproxima desta perspectiva, entretanto, Bittencourt afirma que, embora este enfoque traga a importância da denúncia, não conduz a uma compreensão mais significativa dessa produção didática.

No entanto, discordamos em parte desta colocação da autora, pois nosso atual contexto, conforme brevemente descrito acima, corrobora a relevância da continuidade de pesquisas nesta linha, de maneira a observar o quanto os livros contribuem ou não para uma consciência mais crítica e diversa sobre o mundo, assim como para a construção de outro sistema-mundo em que povos historicamente marginalizados, estereotipados ou silenciados pelas narrativas didáticas sejam visibilizados em suas trajetórias e humanidades, no sentido de não privilegiar um grupo em detrimento de outro, e de modo a compor uma história em que “não mais poderá haver um vencedor”,

como nos assevera Mignolo (2017, p. 13), uma história em que o domínio sobre o Outro jamais seja o valor último.

No próximo item, versaremos sobre o estado da arte dos livros didáticos, as pesquisas no mundo e no Brasil voltadas a estes objetos, as pesquisas referentes aos livros didáticos de História, já que é nesta área que se insere a nossa investigação e por fim, as pesquisas em livros didáticos voltadas para os contextos árabes e muçulmanos.

1.4 O livro didático enquanto objeto de pesquisa no mundo

O livro didático é historicamente um objeto de estudo, tanto nos meios pedagógicos quanto na sociedade de modo geral. O educador Jan Amos Komenský, mais conhecido por Comenius e reconhecido como o pai da didática moderna, já no século XVII, em sua obra *Didática Magna*, principiava uma discussão sobre este material. (Silva, 2006).

Segundo o pesquisador do Serviço de História da Educação do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica da França, Alain Choppin (2004), no século XIX, quando os Estados nacionais, recém constituídos, reivindicaram um papel de destaque na formação das novas gerações e gradativamente passaram a substituir as famílias, e parcial ou totalmente, as autoridades religiosas, o livro escolar tornou-se um emblema da soberania nacional.

As antigas colônias, notadamente na América Latina, ou os países que, como o Japão da era Meiji ou a China do início do século XX, que passaram a se abrir à influência ocidental, vão adotar modelos educativos europeus ou neles se inspirar de forma significativa, colocando aceleradamente em prática regulamentações específicas para controlar a elaboração, a produção, a distribuição e o uso das obras de cunho didático.

Conforme o autor, ao percorrer bibliografias especializadas é perceptível que a quase totalidade da produção científica relativa à história do livro e das edições didáticas recai sobre os dois últimos séculos de nossa história, período no qual são forjadas as identidades nacionais, e constituídas as nações modernas. Ou seja, o recorte temporal da maioria das pesquisas inicia-se pelos livros produzidos a partir do século XIX, (1800 em diante) e com foco no que estes influenciavam e traziam em relação à construção das identidades nacionais. O que por outro lado, demonstra um desinteresse pelos livros produzidos anteriormente a esse período.

Segundo Choppin (2004), os livros didáticos enquanto objeto de estudo têm suscitado um interesse maior de pesquisadores/as a partir de 1960, constituindo um campo de pesquisa em pleno desenvolvimento em diversos países do mundo. Na análise da produção histórica mundial desses últimos anos, o autor constatou que mais de três quartos da produção científica têm menos de vinte anos e 45% têm menos de dez; em relação às 2 mil referências que se tem atualmente processada em banco de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países, três quartos são posteriores a 1980 e mais da metade pós 1990. Observamos, portanto, que se trata de um domínio relativamente novo de pesquisa.

A importância de se esboçar uma análise da pesquisa mundial tem como uma das razões principais a onipresença de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nos dois últimos séculos. Em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente 61% da produção nacional.

A segunda razão é o interesse que os historiadores/as têm demonstrado ultimamente por essa área. Depois de ter sido negligenciada por longo tempo, as pesquisas historiográficas referentes aos livros didáticos tiveram desde os anos 1960 e, sobretudo, nos últimos vinte anos, um significativo impulso, afirma Choppin (2004).

Se alguns países já possuíam uma tradição praticamente consolidada na área da pesquisa histórica anterior aos anos 1980 (os Estados Unidos, já há um século, a Alemanha e o Japão, desde o fim da Segunda Guerra Mundial¹², e, em menor escala, os países nórdicos, a Grã-Bretanha, a França e alguns países da Europa central), esse fenômeno alcança por diferentes razões um número cada vez maior de países: os países balcânicos (especialmente a Grécia e, mais recentemente, a Bulgária e a Romênia), a Itália, a Coreia e, sobretudo, as regiões de língua hispânica (particularmente a Argentina, o Chile, a Colômbia, a Espanha e o México) e de língua portuguesa (Portugal e, sobretudo, o Brasil).

¹² A criação desse instituto, em 1949, é demarcada pela preocupação desse país em estabelecer relações de paz durável com seus antigos vizinhos e inimigos; contribuiu para fazer da análise ideológica dos conteúdos uma característica da pesquisa histórica na Alemanha desde a Segunda Guerra Mundial. No Japão, país no qual a questão dos livros didáticos suscita ainda hoje numerosas e acirradas polêmicas, a análise de conteúdo dos antigos manuais escolares – e do sistema de regras ao qual eles se submeteram – respondeu e ainda responde – principalmente à preocupação em compreender a escalada do imperialismo japonês que conduziu à derrota de 1945. (Choppin, 2004).

No contexto brasileiro, uma obra pioneira que teve significativa repercussão nas pesquisas nacionais sobre o livro didático foi *Mentiras que parecem verdades* (Bonazzi & Eco, 1980) lançada na Itália, em 1972, como resultado de um conjunto de pesquisas sobre a questão ideológica dos livros didáticos italianos.

Trata-se de uma antologia de excertos textuais dos compêndios italianos que fundamentavam uma denúncia: a de que uma ruptura deveria ser feita para se visualizar, nos manuais, posições ideológicas que, examinadas à distância, chegavam mesmo ao ridículo, ao grotesco, até mesmo ao falso. Apesar da antiguidade do pensamento enunciado, sua autoria demonstra que estas compilações ainda exercem utilidade para o exercício de um poder repressivo e autoritário. (Silva, 2006).

Segundo a autora mencionada, em nosso país, foi a partir da década de 1970, que o livro passa a ser objeto, com maior assiduidade, de artigos, trabalhos acadêmicos e pesquisas de Estado. Nos anos 1980, surgiram alguns livros, dentre os quais *A política do livro didático* (Oliveira, Guimarães, & Bomény, 1984), *O livro didático em questão* (Freitag, Costa, & Motta, 1989) e *Quem engana quem? Professor x Livro Didático* (Molina, 1988), que demonstram a diversidade dessas discussões.

De todo modo, nos explana Choppin (2004), que o dinamismo em nível mundial da pesquisa referente aos livros didáticos resulta da convergência de uma série de fatores conjunturais, sendo os principais:

- o crescente interesse manifesto pelos que se dedicam à história ou por historiadores(as) profissionais em relação às questões da educação, área cuja demanda social tem aumentado;
- a constituição de equipes ou centros de pesquisa e de redes científicas internacionais que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas;
- as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e, particularmente, em relação ao papel que os livros didáticos (*textbooks*) desempenharão diante das novas tecnologias educativas (*teaching media*)¹³.

¹³ A esse respeito, Henry Giroux (1995), esclarece que a pedagogia do livro didático tem agora como concorrentes ou complementares as emergentes pedagogias externas ao processo formal de escolarização, sendo elas, especialmente os meios de comunicação ou a *mass media* e os agentes culturais modernos - publicitários, gerenciadores de *shopping centers*, profissionais dos meios de comunicação -, incluem-se também como os novos “educadores”, que de diferentes modos operam sobre desejos e necessidades dos indivíduos, prometendo-lhes esperança ou, mais provavelmente, a ilusão da satisfação. Outros estudiosos da educação constataam que a relação entre a experiência estudantil e a cultura da informação estaria na base da emergência de um novo tipo de estudante - “a construção social e discursiva da juventude envolve

- o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural, devido a acontecimentos recentes como a descolonização, o desmantelamento do bloco comunista, a acentuação de aspirações regionalistas e o desenvolvimento de reivindicações provenientes de minorias políticas.

A presente pesquisa insere-se neste fator conjuntural apontado por Choppin ao constatarmos distorções, silenciamentos e depreciações a respeito de árabes e muçulmanos no contexto atual a partir de discursos, sobretudo, midiáticos e norte-americanos contra esses grupos e nosso interesse por investigar de que modo os livros didáticos brasileiros de história discursam a respeito destes contextos e sujeitos.

Choppin (2004) destaca também que o estudo histórico dos livros escolares demonstra que estes assumem, simultaneamente ou não, múltiplas funções, sendo as quatro elementares:

1. Função referencial, curricular ou programática: o livro didático constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social julga ser necessário transmitir às novas gerações.

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que visam facilitar a memorização dos conhecimentos, a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas etc.

3. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver a consciência crítica do aluno/a. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: geralmente é encontrada em espaços pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam favorecer sua autonomia; pressupõe, também, um nível de formação elevado dos professores/as.

4. Função ideológica e cultural: a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento

um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa [...]” (Green & Bigum, 1998, p. 210).

privilegiado de construção da identidade, geralmente é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar - e, em certos casos, a doutrinar - as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

Nossa pesquisa insere-se particularmente na investigação desta última função, pois, árabes e muçulmanos de diferentes nacionalidades contribuíram para a construção da identidade nacional, embora tenham quase sempre esta contribuição apagada ou distorcida, por isso, a necessidade de abordarmos a perspectiva decolonial, a fim de compreender como a diversidade de outros povos é trabalhada nos livros didáticos.

No próximo item, abordaremos as pesquisas sobre os aspectos ideológicos e epistemológicos presentes nos conteúdos dos livros didáticos.

1.4.1 Pesquisas dos aspectos ideológicos e epistemológicos nos livros didáticos

Segundo Choppin (2004), o controle das produções contemporâneas de livros didáticos em diferentes nações principiou como um ato administrativo pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial, ou de algum governo de ocupação, em um contexto de censura que tinha como escopo eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou interpretação nociva aos interesses vigentes.

Por consequência, o mesmo fenômeno se deu no âmbito da pesquisa acadêmica. A análise científica dos conteúdos é delineada por duas grandes tendências: a primeira, por significativo tempo privilegiada pelos pesquisadores/as e que continua ainda nos dias de hoje, refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; a segunda, mais recente, e cada vez mais considerada desde fins dos anos 1970, analisa o conteúdo dos livros didáticos a partir de uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática. (Choppin, 2004).

As pesquisas que se referem ao conteúdo ideológico e cultural dos antigos manuais escolares ou da imagem que eles apresentam da sociedade têm se mantido como o essencial da produção científica nos últimos quarenta anos. Considera-se que as análises desenvolvidas em uma perspectiva ideológica ou sociológica amiúde trazem respostas ou ao menos esclarecimentos às questões que a sociedade contemporânea se coloca.

A análise desses temas ideológicos e sociológicos mostra também que determinadas questões são frequentemente retomadas em cada país: as que se referem à formação da identidade nacional, e que são as mais comuns, sobretudo em países que conquistaram autonomia ou que a recuperaram recentemente, assim como naqueles nos quais o poder político preocupa-se em consolidar ou alimentar - pelas mais distintas razões - o sentimento de nacionalidade.

Contudo, essa análise também revelou que são abordados temas relacionados à atualidade ou a um contexto nacional particular: a questão das minorias negras nos Estados Unidos tem sido objeto de várias publicações desde 1941; o debate sobre a descolonização suscitou uma profusa literatura na França, a partir de meados dos anos 1960.

Os períodos do nacional-socialismo, do imperialismo japonês e, mais ultimamente, a fase franquista chamaram particularmente a atenção dos historiadores/as alemães, japoneses e espanhóis que têm estudado a produção da época ou analisado a imagem apresentada pelos livros didáticos atuais sobre os referidos períodos. Conclui Choppin (2004, p. 09):

[...] a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores.

A afirmação de Choppin é constatada nas pesquisas de livros didáticos brasileiros como a de Oliveira, Kolyk e Cordova (2018), que analisa a representação do negro nos livros didáticos de Borges Hermida e constata nas ilustrações o modo como índio, negro e branco são apresentados de mãos dadas, aparentemente felizes e confiantes, remetendo a uma relação harmoniosa, ainda que contraditoriamente o negro esteja acorrentado.

Denotando, assim, o mito da democracia racial brasileira: uma suposta história pacífica entre as três raças constituintes da identidade brasileira, ilusoriamente ausente de conflitos e de violências, que em verdade, estão presentes desde o processo de colonização e se prolongam até os dias atuais.

Esta forma harmoniosa de apresentar as três raças acaba por influenciar uma consciência de mundo aos alunos/as que dificulta enxergar as contradições presentes em sua realidade e que certamente contribui para uma compreensão de responsabilidade estritamente individual e familiar pela própria vida, alienando-os/as do processo sócio-histórico.

Por sua vez, ao se tratar da formação da Europa, a presença fundamental em termos de conhecimentos e trocas culturais promovida por árabes e muçulmanos neste processo é amiúde silenciada dos livros didáticos e da historiografia em geral, de modo a construir uma ideia de sociedade europeia “pura”, não-miscigenada, e em que a participação de outros povos como árabes e muçulmanos (árabes, africanos, turco-otomanos, persas, mongóis) é invisibilizada para se forjar o mito da modernidade como exclusivamente desencadeado pelo europeu branco e católico.

Seguindo nesta lógica, Choppin (2004) esclarece que não é suficiente ater-se apenas às questões referentes aos autores/as e ao que eles/as escrevem; é preciso também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela. E tal observação não vale apenas para os livros didáticos de história ou de literatura, que mais rapidamente nos vêm à mente; a análise de livros didáticos de ciências mostra que estes também apresentam uma visão consensual e normalizada do estado da ciência de sua época, de modo que “toda controvérsia é deliberadamente eliminada da literatura escolar”. (Choppin, 2004, p. 09).

Essa opção ocorre, pois, levando-se em conta a população efetivamente escolarizada ou escolarizável, são esses livros que tiveram maior difusão e que, portanto, são considerados como os mais influentes e mais importantes na formação das mentalidades, ainda mais por se destinarem aos mais jovens. Essa mesma dinâmica induz os pesquisadores a estudarem somente os livros didáticos que certamente tiveram grandes tiragens, levando-os a concentrarem-se em um só título ou a seguirem um modelo padronizado.

Explica-se, desta forma, o caráter recorrente das mesmas produções científicas analisadas, nas quais o recurso a um fundo documental potencialmente considerável mostra-se, paradoxalmente, extremamente restrito: os pesquisadores/as analisam sempre

os mesmos manuais escolares. E nos anos 1970 opera-se, gradativamente, uma mudança de paradigma na análise de conteúdo dos antigos manuais escolares. (Choppin, 2004).

As dificuldades vivenciadas, até então, pelos principais sistemas educativos ocidentais levaram os pesquisadores/as a se interrogarem sobre os objetivos do ensino, seus conteúdos e métodos e, entre outras coisas, a colocarem aos antigos manuais escolares questões de natureza epistemológica e didática propriamente dita: qual(s) discurso os manuais sustentam sobre determinada disciplina e sobre seu ensino? Qual(s) concepção(s) de história, qual(s) teoria(s) científica(s) ou qual(s) doutrina(s) linguística(s) representam ou privilegiam? Qual o papel que atribuem à disciplina? Que escolhas são efetuadas entre os conhecimentos? Quais são os conhecimentos fundamentais? Como eles são expostos, organizados? Quais métodos de aprendizagem (indutivo, expositivo, dedutivo etc.) são apresentados nos manuais?

Consoante o autor, é fato que os estudos que se referem aos livros didáticos de História ou de leitura sempre correspondem à maior parte da produção científica, mas as disciplinas de maior destaque no ensino básico e que até o referido momento tinham sido relativamente pouco analisadas, como a Geografia, a Matemática ou a Gramática ou, muitas vezes, até mesmo negligenciada, como a Física, a Química, a Zoologia, as línguas, antigas e, principalmente, modernas, têm sido objeto de um número cada vez maior de trabalhos.

As análises dos livros didáticos, independentemente de suas problemáticas, ficam tradicionalmente restritas - ao menos no Ocidente - à análise de texto. O privilégio quase exclusivo conferido à análise textual, mesmo considerando que desde o final do século XX, o estudo voltado à iconografia não tenha deixado de crescer, se solidificou pelo desenvolvimento de métodos e de instrumentos de análises linguísticas. (Choppin, 2004).

Nos anos 1990, a função instrumental passou a ganhar uma atenção crescente dos educadores/as. Sob tal perspectiva, apenas os prefácios foram considerados dignos de interesse, na medida em que, nos limites de uma exposição sucinta, elaborada e refletida, tais prefácios permitem discernir os projetos conscientes - confessados, ou confessáveis - dos autores/as e medir a clivagem entre os princípios alegados e a aplicação que deles é feita no livro.

No entanto, outros elementos, até mais reveladores das intenções ideológicas ou pedagógicas dos autores/as tais como as notas de rodapé, os resumos, a formulação dos títulos e subtítulos dos capítulos, os sumários, o léxico, os *índex* ou, meramente, o

próprio título dos livros mereceriam ser estudados com mais cuidado, analisa Choppin (2004).

De igual modo, têm sido negligenciadas as características “formais” dos livros didáticos. A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, em uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. (Idem).

O primeiro campo de envergadura trata da regulamentação aplicada às produções escolares. Uma vez que são destinadas a um público infanto-juvenil, ainda maleável e pouco crítico, e já que os livros didáticos podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, estes constituíram-se e assim prosseguem enquanto poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica.

Isso porque, em significativa parte dos países, eles são objeto de uma regulamentação que difere sensivelmente daquela a que são submetidas outras produções impressas; regulamentação que é geralmente mais estrita, quer ela se exerça no início (elaboração, concepção, produção, procedimentos prévios de aprovação) ou ao final do processo (modos de financiamento, de difusão, procedimentos de escolha, formas de utilização).

Neste sentido, o setor editorial está submetido a uma série de determinações específicas; é tributário de um contexto político, demográfico, regulador, científico, financeiro, econômico, tecnológico, pedagógico etc. que condiciona sua existência, sua estrutura, seu desenvolvimento e a própria natureza de suas produções.

Deste modo, a produção do material didático está relacionada com as concepções de mundo, de educação, e de ser humano assumidas pelos editores/as, concepções as quais direta ou indiretamente são promovidas e exercidas pelos professores/as no âmbito escolar e da sala de aula.

A história da edição escolar se mostra como um dos campos mais promissores para os anos vindouros. Ao lado do setor industrial e comercial, outras dimensões despertam, atualmente, a atenção dos historiadores/as, entre elas: a relação entre o livro didático e a formação dos professores/as, os livros didáticos e sua utilização na educação não formal, a linguagem utilizada pelos livros didáticos, o perfil sociológico

dos autores/as, o papel das mulheres na elaboração e difusão dos saberes escolares etc. (Choppin, 2004). Ademais, nos últimos quarenta anos, um interesse particular vem sendo dirigido às questões referentes ao uso e à recepção do livro didático:

- Que tipo de consumo se faz deles?
- Como o aluno/a lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio?
- Ele o relê, em classe, em casa?
- O livro serve de consulta ou serve para “decoração” da matéria?
- Quanto tempo o aluno/a passa com seus livros?
- Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em geral?
- Os educadores/as os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões?

Considerando o papel social dos livros didáticos, as pesquisas voltaram-se às opiniões, reações, e críticas que os livros didáticos suscitam entre seus contemporâneos: governo, educadores/as, mães e pais, comunidade científica.

Prosseguindo com o autor supracitado, a última tendência marcante que poderia caracterizar a pesquisa recente sobre a história do livro e as edições escolares é a consideração de sua dimensão transnacional. A reivindicação do princípio do caráter nacional da literatura escolar moderna que se inscreve, tanto hoje quanto em passado recente, na afirmação de uma identidade cultural, não consegue dissimular as várias influências e trocas ocorridas. Por meio da evangelização, da colonização ou da alfabetização em massa, os modelos nacionais são exportados e difundidos no exterior elucida Choppin (2004).

Alguns trabalhos estudam o papel desempenhado por associações de educadores/as na produção e difusão em grande parte do universo das edições genéricas adaptadas às populações locais e se interessam pela implantação e pelo desenvolvimento de filiais de editoras estrangeiras, notadamente na América Latina (no Brasil, no México ou na Argentina sobretudo) ou nos territórios anteriormente colonizados pela Grã-Bretanha ou pela França. (Idem).

Seu estudo, embora resumido e, todavia incompleto, permite destacar algumas importantes transformações que caracterizaram a pesquisa histórica sobre o livro e as edições didáticas, a partir dos anos 1960, em que se constata, entre outras coisas, uma mudança de escala: por muito tempo confinada dentro das fronteiras nacionais, a pesquisa sobre o livro didático abriu-se para novas dimensões ao considerar as especificidades regionais e estabelecer relações com as influências estrangeiras.

Trataremos, a seguir, do livro didático de história enquanto objeto de pesquisa especialmente no Brasil, haja vista ser a história a área a qual nos dedicamos.

1.5 O livro didático de História enquanto objeto de pesquisa

Reconhecemos que há diferentes campos de saber que versam sobre os contextos árabes e islâmicos enquanto objeto de estudo no ambiente escolar, a exemplo da Geografia e do Ensino Religioso, entretanto, elegemos o campo de saber da História e teorizamos aqui os motivos que levaram a essa escolha metodológica.

A História costuma ser definida como uma disciplina com grande capacidade de lembrar. Poucos se lembram, porém, do quanto ela é capaz de “esquecer”. Há ainda quem caracterize a História como uma ciência da mudança no tempo. Quase ninguém destaca, no entanto, sua genuína potencialidade para reiterar e repetir. E a história nos livros didáticos brasileiros não tem como escapar a essas ambiguidades fundamentais: se ela é feita do encadeamento de eventos que se acumulam e evocam alterações substanciais, também anda repleta de seleções e lacunas, realces e invisibilidades, persistências e esquecimentos. (Schwarcz, 2019).

Por sua vez, no conceito de “romance real” concebido por Paul Veyne (2008), o autor considera o exercício do historiador como um orquestrador de eventos, pois é ele que os organiza, seleciona e lhes confere sentido. Sendo assim, a narrativa histórica trava sempre batalhas pelo monopólio da verdade, disputando a melhor versão política dos fatos, em que se destaca alguns e se oblitera outros, consoante sua capacidade de suavizar a História e de amenizar os problemas sociais ainda vigentes. Ou seja, a História também é objeto de disputa política.

Ademais, não se pode negar o predomínio dos livros didáticos em sala de aula, a sua importância enquanto ferramenta didático-metodológica dos professores/as e seu alcance em termos de estudantes e possibilidades de aprendizado. Consoante Bittencourt (2008), a respeito das pesquisas que apresentam os livros didáticos como objeto de estudo, os livros de História têm sido os mais procurados.

A autora destaca que, historicamente, a produção da literatura didática tem sido um foco de preocupações particulares por parte de autoridades governamentais e nos traz uma relevante e até mesmo espantosa informação de que os livros de história têm sido vigiados por órgãos nacionais e internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Grande Guerra e a partir de 1950, iniciaram-se estudos críticos sobre preconceitos e

estereótipos voltados a determinados povos e nacionalidades presentes nos livros didáticos. E ao longo de sua trajetória, estes foram culpabilizados pelas mazelas do ensino de História, o que torna seu debate sempre polêmico e controverso, declara.

A respeito da constituição de Estados nacionais e a influência dos livros didáticos na memória coletiva das nações, a filóloga e militante pacifista israelense, professora de Literatura Comparada da Universidade Hebraica de Jerusalém Nurit Peled-Elhanan (2019), expõe que para além de todas as outras fontes de informação, o livro didático permanece como instrumento poderoso por meio do qual o Estado molda formas de percepção, categorização, interpretação e memória que servem para determinar identidades pessoais e nacionais.

E segue: “é difícil imaginar um esforço de criação e de controle da memória coletiva mais amplo e maciço do que o que foi feito pelos Estados modernos, em especial por meio de seu sistema educacional, um dos principais canais utilizados para perpetuar as narrativas nacionais”. (Peled-Elhanan, 2019, p. 23).

Portanto, na medida em que o Estado controla o aparato educacional, ele pode moldar a memória coletiva da nação ao determinar o que deve ser incluído e excluído dos currículos e dos livros didáticos, ou seja, as histórias patrocinadas pelos Estados são atravessadas por uma manipulação do passado.

Para Nora (apud Peled-Elhanan, 2019), os livros de história se tornam lugares de memória somente quando remodelam fundamentalmente a memória ou personificam uma revisão da memória com fins pedagógicos. O que transforma os livros didáticos em “lugares de memória” é a função de “inibir o esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte e materializar o imaterial - tudo para capturar o máximo possível de sentido num mínimo possível de signos.

A História, diferente da memória, acolhe discordâncias, mudanças e controvérsias como parte da interpretação histórica vigente, assim, a história, na verdade, é ou ao menos deveria ser, a principal inimiga da memória coletiva. Enquanto artefato cultural, a história exige análise e crítica. E o perigo dos livros de história que promovem uma memória coletiva através de seus conteúdos é o fato de não buscarem compreender o passado, mas compor um “passado aproveitável” que justifique o “nosso” modo de fazer as coisas ao mesmo tempo que deslegitima o modo de fazer “deles”, distinguindo de forma qualitativamente superior o “nós” e os “outros”.

Uma deslegitimação bastante comum de se encontrar na dualidade maniqueísta entre Oriente e Ocidente, Islam e Ocidente, mulheres muçulmanas e mulheres

ocidentais como forças e culturas supostamente coalizantes, como “opostos absolutos”, tratados em geral de maneira monolítica, reducionista e descontextualizada sobretudo pela mídia, e inclusive pelas produções científicas (Peled-Elhanan, 2019). Segundo a autora, a possibilidade de considerar tendências opostas faz parte de uma postura tolerante, entretanto, para o fortalecimento de Estados novos em especial, exige-se a franca rejeição de todas as outras narrativas.

Em estudo sobre as produções didáticas feito por Verena Garcia (2000), a historiadora destaca o papel político destes materiais, apontando-os como “autobiografias” dos Estados modernos. Segundo a autora, no período pós-guerra, fundou-se oficialmente em 1975, na Alemanha, o instituto George Eckert destinado a revisar os manuais escolares de história da época. Seu objetivo inicial era identificar possíveis erros e preconceitos presentes nos livros didáticos em escala internacional, que pudessem gerar sentimentos de hostilidade entre as nações, revelando-se um trabalho dedicado à interface ciência e política e que visava promover uma cultura da paz.

Consoante Bittencourt (2008), no Brasil, os livros didáticos de História também têm sido os mais pesquisados pelos estudiosos/as e são significativas as pesquisas que analisam os cunhos ideológicos de seus conteúdos, em especial, a respeito das questões raciais e étnicas tais como Ribeiro (2008); Pina (2019); Oliveira, Kolyk e Cordova, (2018).

Seguindo nesta direção, os silenciamentos, estereótipos e distorções referentes a grupos étnicos originários da brasilidade é campo de pesquisa em que se insere a nossa tese, embora esta verse sobre os grupos étnicos e religiosos de origem estrangeira - árabes e muçulmanos/as¹⁴, que também constituem a população brasileira¹⁵ e influenciam sua cultura desde a colonização portuguesa no século XV, através da influência religiosa dos africanos/as muçulmanos/as malês na Bahia escravocrata do século XVIII (Ribeiro, 2011), e em razão dos fluxos migratórios e deslocamentos forçados iniciados no século XIX e recentemente intensificados devido aos conflitos e instabilidade geopolítica no Oriente Médio, como a Guerra Civil Libanesa (1975-1990),

¹⁴ Segundo Dias e Pinto (2018), o último censo brasileiro realizado em 2010 registrou 35.167 seguidores/as do Islam no país, estimativa que, para algumas associações, aparenta bem inferior à realidade. A Federação das Associações Muçulmanas do Brasil (FAMBRAS) reivindica cerca de 800.000 muçulmanos/as. O Pew Research Center, por sua vez, estimou 204.000 em 2010, o que se apresenta mais próximo do esperado, conforme os autores.

¹⁵ Há hipóteses de que os povos árabes não apenas constituíram a identidade brasileira, como podem ser a quarta raça formadora desta.

a ocupação israelense da Palestina (desde 1948), a violência decorrente da invasão Anglo-Americana do Iraque em 2003, entre outros (Pinto & Montenegro, 2011).

Em se tratando da manutenção de estereótipos sobre determinados grupos étnicos, a respeito das populações indígenas, em particular, antropólogos/as e educadores/as atentam-se para a continuidade de visões distorcidas e incompletas sobre estes povos.

Segundo Bittencourt (2008), eles são geralmente abordados nos capítulos referentes à chegada dos portugueses/as ou no debate da importação da mão-de-obra escrava africana, ou seja, as discussões dos capítulos não focam nos indígenas, em suas culturas, crenças, modos de vida, mas nestes aspectos dos europeu/as, considerando aqueles/as como “coadjuvantes” da história brasileira e, portanto, reservando-lhes um lugar marginalizado na formação de nossa cultura, enquanto o europeu, diga-se o estrangeiro e colonizador, constituiu-se paradoxalmente como a grande referência de nossa identidade, de modo que os livros didáticos contribuam e continuam a contribuir para este processo.

Outro objeto de investigação dos pesquisadores/as sobre livros didáticos são as populações negras; como exemplos temos os levantamentos de Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) sobre a temática do racismo nos livros didáticos ou a pesquisa de Marco Antônio de Oliveira (2000) a qual infere que a produção historiográfica sobre a população de origem africana no Brasil insiste no período escravocrata e muito pouco se detém às lutas e atuações políticas desta população no período pós-abolicionista.

Em vista disso, constatam-se progressos no âmbito dessas pesquisas que contribuem para a compreensão e aprofundamento da influência do livro didático no contexto educacional brasileiro. (Bittencourt, 2008).

Observamos que esta lógica de silenciamento nos livros didáticos de História e na historiografia, de modo geral, também se dá em relação à presença de árabes e muçulmanos nos diferentes continentes como África, Ásia e Europa e sua contribuição para a constituição da modernidade a partir das trocas culturais e de conhecimentos promovidas nos territórios por onde se instalaram.

Há assim toda uma perspectiva colonial e eurocêntrica nos livros didáticos que privilegia os povos brancos europeus como os únicos responsáveis pela denominada civilização, invisibilizando os povos que participaram deste processo. No próximo item, versaremos a respeito de pesquisas internacionais e nacionais em livros didáticos que possuem como objetos os contextos árabes e muçulmanos.

1.6 Pesquisas em livros didáticos sobre árabes e muçulmanos no mundo e no Brasil

Em nossa tese, o ensino de História é a área de interesse problematizada a partir da análise de uma especificidade discursiva do livro didático: o discurso sobre árabes e muçulmanos. Se a emergência das pesquisas em livros didáticos, sobretudo de origens europeia e nipônicas, teve como marco a II Grande Guerra, a pesquisa em livros didáticos sobre os contextos árabes e muçulmanos, no Brasil e no mundo, teve como marco os eventos de 11 de setembro de 2001, que operaram de forma indireta nestes materiais, desencadeando estudos sobre o Islam, concretizados em uma tese e quatro dissertações.

Portanto, situamos a relevância desta proposta no panorama dos estudos de pós-graduação referentes a árabes e muçulmanos/as nos livros didáticos, seja em termos de discurso ou de representações, pois existem no Brasil apenas cinco trabalhos sobre a temática que coadunam uma discussão especificamente sobre o Islam, tendo como corpus de análise os livros didáticos, é o caso das dissertações e teses produzidas por Ana Gomes de Souza (2005), João Bertolini (2011; 2018), Felipe Yera Barchi (2014) e Lucas Camargo Tonatto (2020) os quais encontram similares internacionais com os trabalhos de Elisabetta Pagnossin (2009) e da Fundação ATMAN (2008) e os trabalhos de Daniel Bar-Tal e Yona Teichman (2005), de Luana Mota (2018) e de Nurit Peled-Elhanan (2019) que versam especificamente sobre representações de palestinos/as nos livros didáticos¹⁶, coincidentemente ou não, todos produzidos após o 11 de setembro de 2001.

O Islam foi inserido como temática nos livros didáticos de História, no início do século XX, em 1911 (e conseqüentemente os árabes, devido à comum generalização entre os dois grupos). E segundo Barchi (2014), o Islam tem uma particularidade que nenhuma outra religião tem: espaço para divulgar suas principais ideias religiosas nos livros didáticos.

Não temos os “Dez Mandamentos” sistematizados nos livros didáticos, nem mesmo maiores esclarecimentos sobre o Budismo. O Islam é a única religião

¹⁶ Para aqueles que têm interesses de aprofundamento citamos outras pesquisas realizadas sobre as temáticas: Bouayed, A. (2004). *Le monde arabe: mots et images dans les manuels scolaires de la France laïque* (<http://www.islamlaicite.org/article202.html>). Chupin, J. (2004). L'Orient: à l'ouest dans les manuels scolaires. *Le Monde de l'éducation, septembre*, 54-55. Jacquart, D. (2006). Les sciences arabes: à la découverte de l'homme. *Sciences humaines*, 147, 60-65. Nasr, M. (2001). *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français (1986 et 1997)*. Paris: Karthala; Hamra-Beyrouth: Center for Arab Unity Studies.

sistematicamente estudada nos livros didáticos. Após a morte de Muhammad¹⁷ (s.a.w.s)¹⁸ consolida-se uma práxis religiosa e é nesta que se concentram os livros didáticos.

Na dissertação em Língua, Literatura e Cultura Árabe de Souza (2005) sobre o Islam nos livros didáticos de História de 5º a 8º série da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, sob a orientação da professora doutora Safa Jubran, a pesquisadora analisou 53 livros, editados de 1985 a 2004.

Dentre alguns resultados encontrados, estudar o Islam nos livros didáticos permitiu constatar o olhar eurocêntrico presente nas narrativas, ressalta. A maioria dos livros didáticos que analisou procurou compreender o surgimento e a expansão do Islam a partir do século VII, tomando como base valores ocidentais e dedicando reduzido espaço para esse momento histórico e seus desdobramentos imediatos.

Por sua vez, a ideia de que “o Islam não é uma religião original, pois influenciada pelo judaísmo e cristianismo” é muito comum, e demonstra desprezo pela nova doutrina. Igualmente, os livros omitem que Muhammad (s.a.w.s.) considera Moisés e Jesus como profetas, sendo que este fato atribui aos muçulmanos um caráter mais universal e tolerante. Outro erro recorrente é considerar que os muçulmanos defendem a guerra para impor sua religião a outros povos e garantir o reino do céu.

Foram identificados erros em todos os livros analisados, desde divergências históricas e conceituais entre o conteúdo dos livros e as fontes oficiais islâmicas até o recurso a palavras de cunho depreciativo. A autora encontrou também termos sem equivalência na língua árabe, erros em relação ao calendário lunar, solar, à vida de Muhammad (s.a.w.s.), e ao jejum do Ramadã. Entre os livros publicados após o atentado de 11 de setembro de 2001, apenas um abordou o ataque aéreo ocorrido em Nova Iorque contra as Torres Gêmeas, destacando os "fundamentalistas da religião islâmica" e concebendo o episódio como a "primeira guerra do século XXI".

¹⁷ Esta ortografia está de acordo com a tradução do Alcorão (“A recitação”) do arabista português José Pedro Machado (1979). Por sua vez, *Maomé*, ortografia vulgarizada por dois séculos de uso, é uma forma aportuguesada do francês *Mahomet*, que por seu turno é uma adaptação do turco *Mehmet*, tendo desta ortografia derivado os adjetivos portugueses *maometano* e *maometismo* para designar, respectivamente, o seguidor e a crença difundida por ele. Outro argumento a favor do emprego da ortografia *Maomé* encontra-se no fato que praticamente todos os nomes de personalidades históricas anteriores ao século XX já possuem forma vernácula em português, como Moisés, Jesus, Martinho Lutero. (Almeida, 1998).

¹⁸ Abreviatura de “Sallallahu alaihi wa sallam” = “Que Deus derrame paz e bênçãos sobre ele”, cuja abreviatura, em português, será (p.e.c.e). É uma expressão árabe utilizada cada vez que o nome do Profeta Muhammad (s.a.w.s.) é mencionado. (Adamgy, 2010).

Podemos inferir que há um certo hiato entre o que se concebe histórica e epistemologicamente por Islam e o que se apresenta sobre o Islam nos livros didáticos. Poucos meses depois, a dissertação ganhou certo destaque na mídia, devido às críticas publicizadas de Souza (2005) a partir da conclusão da pesquisa de que livros didáticos brasileiros distorciam o Islam, o que repercutiu em edições corrigidas dos livros analisados.

A dissertação de Bertolini (2011), movida por um questionamento para descobrir como o Islam entrou nos manuais escolares e se transformou em conteúdo a ser ensinado aos estudantes no Brasil, investigou como a religião era abordada em manuais escolares de História de diferentes períodos históricos, conforme as leis que os regulamentavam, buscando traçar uma trajetória que apontasse se o conteúdo destes contribuía para as associações do Islam com violência e terrorismo apresentadas pelos estudantes. Entre os resultados, o manual de Seignobos de 1890 já continha o tema Islam como um dos conteúdos a serem ensinados aos estudantes.

Para o autor, a descoberta da influência francesa no ensino de História no Brasil demonstrou que os manuais brasileiros de História Universal baseavam num sistema de divisão de tempo chamado de quadripartismo, na qual a História da humanidade foi dividida em História Antiga, que destaca a Antiguidade greco-romana, com uma tímida abertura para o Egito faraônico e os impérios assírio-babilônicos (152-484).

História Medieval, com destaque para a Idade Média ocidental e seu fim na conquista de Bizâncio pelos turcos (1453) ou no descobrimento da América por Cristóvão Colombo (1492). História Moderna, predominantemente eurocentrada, estendendo-se até a Revolução Francesa (1789) e História Contemporânea, a única que ultrapassa o marco europeu (Chesneaux, 1995). Esta divisão temporal perdura até nossos dias, demonstrando a perspectiva eurocêntrica e colonial destes.

Chesneaux (1995) ao descrever que o quadripartismo “tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na História do mundo e reduzir quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal (...) criando marcos que não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade”, demonstra o critério ideológico que está por trás da escolha e da escrita dos temas que se encontram no interior dos manuais escolares.

Para o autor, na lógica eurocêntrica dos manuais analisados, os povos, sobretudo das Américas, só teriam entrado na História após sua descoberta pelos europeus. E para Chesneaux (1995), o principal propósito desse discurso sobre a História Universal é

apresentar um quadro coerente de sucessão dos grandes períodos da História do mundo, de acordo com uma análise cronológica e de maneira que esse quadro tenha por desfecho a sociedade europeia.

Nesta perspectiva, segundo Bertolini (2011), o Islam se torna um tema relevante e digno de ser incorporado à História Universal pelo contato que teve com os europeus na dominação da Península Ibérica (século VIII), na sua expulsão (século XV), na queda do Império Romano oriental (século XIV) e sobretudo quando povos islamizados como Egito e Marrocos passam a estar sob jugo do império inglês e francês durante o Imperialismo. Nestes manuais, portanto, o Islam é instrumentalizado para contribuir com a história exitosa da Europa, de suas batalhas vitoriosas como a de Poitiers (732) e de heróis como Carlos Martel e Carlos Magno.

A relação existente entre o conteúdo Islam presente nos manuais e a periodização das propostas curriculares é a de que este conteúdo foi incorporado à História Universal, dentro de uma periodização da História europeia, especificamente na História Medieval e com uma finalidade ideológica e política produzida pelo aparelho intelectual do imperialismo.

Por sua vez, as narrativas presentes nos manuais escolares selecionados possibilitaram identificar quatro elementos centrais e comuns a todas elas, seguindo praticamente um mesmo estilo de narrativa: o espaço habitado pelos árabes (narrativa de localização e descrição); o surgimento do Islam (narrativa religiosa), a descrição do povo árabe (narrativa das opiniões referentes ao povo árabe), apresentação de Muhammad (s.a.w.s.) (narrativa das opiniões referentes ao profeta).

Por fim, afirma Bertolini (2011) que a pesquisa possibilitou apreender que a presença do conteúdo Islam está impregnada de relações de poder e de processos seletivos preconceituosos, o que promove prejuízos e déficits na interpretação do Outro, seu passado, seu presente, e sua inserção num horizonte de expectativas futuras.

Por seu turno, a pesquisa de doutorado do mesmo autor, Bertolini (2018), versa a respeito da narrativa sobre o Islam em manuais didáticos brasileiros e portugueses, bem como suas inserções no contexto das políticas educacionais dos dois países, a partir da análise da legislação referente ao uso e avaliação dos manuais didáticos. Os manuais escolhidos foram *História sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos Junior do Brasil (2016) e *O fio da História* de Gago, Torrão, Catarino et al. (2012).

A análise dos resultados permitiu concluir, sobretudo, a ausência do Islam como um tema relevante enquanto critério de avaliação. Ademais, observou-se a

despersonalização da narrativa sobre o Islam, caracterizada pela forma como ela aparece nos manuais, que põe em contraponto as perspectivas de uma didática da história mais focada na transposição didática e aquela focada na teoria da didática.

Tais resultados sugerem que, do mesmo modo que o Islam, concebido como tema controverso da história pelas suas repercussões no mundo contemporâneo, outros temas controversos da história nacional e/ou universal, apresentam-se como complexos de serem trabalhados ou mesmo podem ser excluídos do ensino e aprendizagem da história se não forem considerados em sua contribuição para o desenvolvimento da competência narrativa de atribuição de sentidos.

Inferiu-se também que, se construídos dentro da lógica eurocentrista, os manuais podem provocar grande perda no entendimento de valores, de culturas e direitos constituídos. Outro resultado apontado pelo autor atesta que a canonização de imagens do exterior e interior de mesquitas, assim como as do profeta recebendo o anjo Gabriel, ou as imagens de mapas das expansões muçulmanas, as estatísticas de aumento do número de seguidores/as para 2020, pouco contribuem para o apaziguamento entre as religiões.

Consoante Bertolini (2018) ambos manuais analisados não permitem que o estudante distinga a existência dos vários tipos de Islam presentes tanto em seu período inicial quanto nos dias atuais, assim como não existe uma distinção entre o mouro e o árabe, por exemplo, no período da presença do Islam na Península Ibérica.

No manual brasileiro, se faz presente uma narrativa diferenciada quanto a questões ligadas à tradição religiosa, já que não põem em dúvida temas como a revelação, pois atribui à tradição muçulmana a questão da veracidade do fato. O manual português quanto a este tema não se posiciona diretamente, deixando ao leitor a credibilidade ou não quanto ao que diz a tradição.

De toda forma, os manuais português e brasileiro constroem uma narrativa sobre o Islam muito próxima à identificada por Bertolini (2011) em manuais de 1911, assim como nos manuais de 2011, nos quais a narrativa não permite que se distinga os vários tipos de Islam, trazendo poucas relações com o presente da religião nos diversos países.

O livro da Fundação ATMAN (2008)¹⁹ *Conociendo al Otro: el islam y Europa em sus manuales de historia* é uma coletânea de artigos que trata sobre como o Islam é

¹⁹ A Fundação ATMAN é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 2004, com sede em Madri, e tem o objetivo de promover a comunicação entre os povos. Desenvolve projetos com a UNESCO e outros órgãos oficiais, realizando debates e publicando obras.

abordado em alguns países europeus, como o conteúdo história da Europa é abordado em países islâmicos, assim como esclarece aos leitores/as questões importantíssimas no que diz respeito ao modo como as informações contidas nos manuais escolares de História chegaram até o formato atual e reproduz a ideia da educação para a paz principalmente nos manuais de História considerados, pela UNESCO, importantíssimos para a construção da democracia e da coexistência.²⁰

Foram selecionados países no entorno do mediterrâneo, sendo estes Espanha, Alemanha, Reino Unido e Palestina. A Palestina foi incluída pelo fato de seu programa curricular ter sido desenvolvido muito recentemente e, conseqüentemente, a confecção de seus manuais; a inclusão de Alemanha e Reino Unido foi justificada pelos organizadores do livro por sua importância no cenário europeu.

Os artigos dessa obra apresentam análises dos programas e dos manuais, atuais e das últimas décadas com o escopo de analisar o desenvolvimento dos discursos e as mudanças políticas ocorridas. (Bertolini, 2018). O autor também nos apresenta as pesquisas de Jonker e Thobani (2010), para os quais os manuais didáticos de muitos países ao narrar sobre o Islam apresentam algumas narrativas similares:

No traçado das narrativas sobre o Islã, parece que encontramos um roteiro em quase todos os livros europeus, que compartilham algumas características básicas. Dependendo do local, as experiências históricas e a imaginação podem se diferenciar, emprestando as representações um olhar diferente: (1) o nascimento do Islã; (2) ameaça do Islã na Europa (Dependendo da região: Espanha, Carlos Martel, Turcos antes de Viena, Tatars); (3) as Cruzadas; (4) o presente, que é retratado em quase todos os livros didáticos através de referências ao fundamentalismo dos migrantes, um choque de culturas e mulheres oprimidas (Jonker; Thobani, 2010, p. 57).

A respeito dos manuais de História que narravam sobre o Islam pesquisados no Georg Eckert Institut, por Bertolini em 2016, o que o autor constatou foi que os manuais italianos são os que apresentam narrativas mais completas e riqueza ilustrativa com legendas esclarecedoras. Nestes, o Islam entra na divisão de tempo a partir da Idade Média e é incluso logo após a história de Bizâncio.

Os autores dos manuais procuram dar significado ao Islam a partir de referenciais históricos do próprio país (como a perda do império romano do Oriente),

²⁰ Embora possamos constatar histórica e cotidianamente uma Educação não voltada para a paz, mas para a guerra, no sentido da competição, da rivalidade e do individualismo estimulados pelas instituições em geral e sua preparação para o mercado.

movimento igualmente presente nos manuais de outros países. A narrativa sobre o nascimento do Islam é dividida em narrativas sobre Península Arábica, sobre Muhammad (s.a.w.s.), sobre o que é o Islam (os cinco pilares da prática²¹) e a expansão da religião pela África e Europa.

Os manuais franceses, por sua vez, possuem características marcantes quanto à inclusão do Islam na divisão de tempo da História. Seus autores incluem a narrativa sobre o Islam no item referente à batalha de Poitiers que, segundo eles, foi um marco no fim das pretensões mouriscas de avançar pela Europa. Carlos Martel é um herói nos manuais ocidentais e notadamente franceses, pois seria aquele que impediu o Islam de dominar o Ocidente. O manual Francês de Jules Isaac e Henri Béjean *Le Moyen Age et le Début des Temps Modernes* (1947) descreve assim Poitiers;

Na virada do século VII, um Muhammad árabe (570-632), pregou uma nova religião, o Islã ou religião muçulmana. Árabes se comprometeram a uma Guerra Santa e fundaram num curto espaço de tempo um grande império que se estendia

²¹ A vida religiosa islâmica nos livros didáticos está centrada na ideia dos “cinco pilares do Islam” (*khans al-arkan*). De acordo com Pinto (2010, 56-57) são eles:

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

Salat (cinco orações diárias): [...] o principal ritual coletivo do Islã, mobilizando os muçulmanos em uma atividade que produz de forma performática a comunidade moral da *umma*. Cinco vezes ao dia – de madrugada (*fajr*), ao meio dia (*zuhud*), no meio da tarde (*‘asr*), ao pôr do sol (*maghrib*) e à noite (*‘isha*) – o *muezin* faz a chamada dos fieis (*adhan*) para a oração coletiva (*salat*). As chamadas para a oração imprimem um ritmo na vida cotidiana das sociedades de maioria muçulmana, inscrevendo a presença do Islã na paisagem social. Antes da oração os fiéis devem fazer uma preparação que inclui a ablução – *wudu* – e a purificação física e simbólica do corpo através da lavagem das mãos, braços, rosto, boca, orelhas e pés. A intenção é condição definidora da validade dos rituais. Como assinala Pinto: a articulação entre obrigatoriedade, espontaneidade e intencionalidade faz com que a oração seja um poderoso instrumento disciplinar de formas de subjetividade e corporalidade dentro de um quadro de referências dado pela tradição islâmica.

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

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

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

desde a Índia até a Espanha. A Batalha de Poitiers (732) parou seu progresso no Ocidente. (Isaac; Béjean, 1947, p. 31, tradução nossa).

Portanto, o Islam entra na História francesa a partir de sua derrota na batalha de Poitiers e a consagração desta em 1492, existe assim, uma versão da realidade transformada em realidade plena, explicitando o perigo de se tomar a retórica como realidade, e onde verdadeiro é o que se diz sobre a realidade, e não ela mesma. Haja vista não ter sido exatamente isso o que ocorreu, conforme discorreremos mais adiante.

Por sua vez, a dissertação, no âmbito da História, de Barchi (2014) analisa as representações do Islam correntes nos livros didáticos de história para o Ensino Médio produzidos no Brasil entre os anos de 1991 e 2011, conciliando a abordagens externa - o circuito de comunicação dos livros didáticos - e a interna - as representações contidas nos livros.

As observações apontam para considerável estabilidade, mudanças superficiais, gramaticais, mas não elementares em termos de conteúdo dos livros didáticos, da estrutura geral quadripartite do tempo e do papel desempenhado pelo Islam nessa história, bem como na cultura escolar²², sendo o livro didático um reflexo da escola e da cultura escolar com suas continuidades e poucas rupturas de modo geral.

Consoante o autor, os pontos críticos dos livros didáticos em relação ao Islam não são exclusividade deste tipo de publicação, estão ancorados em vertentes historiográficas tradicionais ou com informações das grandes mídias, fazendo com que orientalismo e eurocentrismo sejam perspectivas presentes na abordagem sobre a religião, ao invés da perspectiva multiculturalista conforme recomendada pela Organização das Nações Unidas (ONU), mas pouco praticada pela literatura didática brasileira.

Por sua vez, a dissertação de Lucas Camargo Tonatto (2020) desenvolvida no mestrado profissional de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) investiga as representações do Islam nos livros didáticos de ensino religioso do estado

²² A cultura escolar é definida como um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas - modos de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos - estabelecidos ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras de jogos que não são questionados e que proporcionam estratégias de integração nas referidas instituições, de interação e de realização, sobretudo em sala de aula, das tarefas quotidianas que se esperam de cada um, bem como para o enfrentamento das exigências e limitações que tais tarefas implicam. Seus traços característicos seriam a continuidade e a persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos como as disciplinas escolares - que a configuram como tal cultura independente (Viñao Frago, 2000, p. 2-3, tradução nossa).

do Paraná no recorte temporal de 2006 a 2013. Segundo os resultados da pesquisa, os livros didáticos de ensino religioso, notadamente os de 2006, apresentam os conteúdos de forma genérica, sem um aprofundamento mais detalhado, servindo como um recurso introdutório. No entanto, na abordagem dada ao Islam constatam-se mais simplificações e informações imprecisas comparadas a outros conteúdos, que acabam por reforçar uma visão já distorcida da religião.

Ao analisar as bibliografias utilizadas nas obras, especificamente no livro didático *O Sagrado no Ensino Religioso*, com um total de trinta obras referenciadas, foram identificados treze textos, sendo que desses oito estão sem autoria, quatro são de autoria ocidental e apenas um de autoria oriental (Akira Kurosawa - *Povoado do Moinho*), o que demonstra a presença irrelevante de autoria não ocidental na obra mencionada.

No livro didático *Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa*, foram identificadas um total de 228 obras, sendo sessenta e cinco específicas sobre alguma religião. Desse total, vinte e sete referem-se ao cristianismo, e apenas quatro ao Islam. Como textos de suporte para o material, foram encontrados quarenta e quatro textos, sendo trinta e sete de autoria ocidental, três de autoria oriental (apenas um muçulmano, Helmi Nasr, egípcio de nascença, que viveu no Brasil), além de outros quatro sem autoria. Destaca também que o Alcorão²³ foi citado apenas uma vez no livro didático em questão, e a Bíblia 16 vezes em cinco edições diferentes.

Em suma, o autor infere que as estruturas discursivas presentes nos livros didáticos analisados acabam não trazendo uma contribuição e resignificação do Islam, a fim de problematizar e desmistificar estereótipos e preconceitos. Pelo contrário, ao recorrer em generalizações, estigmatizações e imprecisões, os livros acabam por reforçar ou, no mínimo, conservar esses elementos, não trazendo potencialidades de mudança deste cenário.

O trabalho de Elisabetta Pagnossin (2009) intitulado *La représentation de l'Islam dans les manuels scolaires d'histoire en Suisse romande* (A Representação do Islam em manuais de história na Suíça francófona) trata-se de uma pesquisa participante

²³ O texto sagrado é composto de 114 capítulos ou *surahs*, divididos em versículos (*ayat*, sinal). Esses capítulos, revelados a Maomé durante os 23 anos de sua missão, 86 dos quais em Meca e 28 em Medina, foram reunidos pela primeira vez alguns anos depois da morte do profeta. Tanto os *surahs* quanto os versículos têm uma extensão irregular e aparecem em ordem contrária à cronologia da Revelação, estando os da época final da vida de Muhammad no começo do livro. A exceção é o capítulo que abre o Corão, chamado *fátiha*, uma espécie de Pai-Nosso dos muçulmanos, cuja recitação é recomendada sempre que possível. (Bissio, 2008, p. 162).

do projeto da Organização de Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) denominado Estudo comparativo de manuais escolares no âmbito do Diálogo Euro-Árabe, coordenado conjuntamente pelas comissões francesa e marroquina e reunindo dez países - Alemanha, Egito, Emirados Árabes Unidos, França, Hungria, Kuwait, Marrocos, Catar, Polônia, Eslovênia, Suíça e Tunísia.

Entre os objetivos deste vasto projeto está a vontade de “fortalecer o diálogo e desenvolver a capacidade de convivência bem como melhorar a qualidade da educação para a promoção da paz, dos direitos humanos, da compreensão mútua e do diálogo intercultural. Nessa perspectiva, um objetivo específico desses estudos é destacar estereótipos, mal-entendidos e não ditos veiculados nos livros escolares.

O projeto também faz associação com o Instituto de Pesquisa e Documentação Educacional (IRDP) que se volta para a análise de diferentes tipos de estereótipos, passíveis de estar presentes em livros didáticos de várias disciplinas. O objetivo deste estudo foi ilustrar uma abordagem analítica para identificar se certas mensagens educacionais nos livros de história estão livres de estereótipos e se concentra em um tema particular dentro da estrutura dos livros didáticos: a origem do Islam e o desenvolvimento da civilização muçulmana.

Não encontramos sentimentos abertos de antagonismo ou hostilidade, seja nas manchetes e legendas, ou nas partes escritas. O tom é geralmente favorável. Daí a conclusão de que se existem algumas imperfeições na apresentação do tema, não são necessariamente devido à má vontade por parte dos autores.

A evolução da produção em direção a livros de história altamente ilustrados responde à do meio ambiente cotidiano dos jovens, onde a imagem predomina, e onde a escrita e a leitura são fragmentadas. Agora, esses elementos para chamar a atenção e o interesse dos alunos tornaram-se essenciais e também são utilizados na comercialização dessas ferramentas educacionais.

A importância dada à imagem, para os mais diversos fins, reflete o aumento da importância dada às mídias visuais para a transmissão de informações e conhecimento. Em particular, o papel das ilustrações (por sua cor e tamanho), fotografias de objetos inanimados, mas também de pessoas, predomina sobre o texto redigido. Isso é confirmado nos livros didáticos analisados.

A utilidade principal deste estudo é estimular a reflexão e o debate sobre a importância do manual escolar em geral e do manual de história em particular. Em especial, a influência e o impacto que algumas afirmações ou conteúdos temáticos dos

livros didáticos de história terão sobre a construção das representações por crianças em desenvolvimento e as implicações que isso pode acarretar.

Referente à representação de árabes, especificamente de palestinos/as, Nurit Peled-Elhanan (2019) realizou a pesquisa publicada no livro *Ideologia e Propaganda na Educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses*, que teve como foco a representação da Palestina nos livros escolares israelenses, sendo o corpus de análise dez livros didáticos de História e seis de Geografia e um de Educação moral e cívica produzidos e distribuídos pelo governo de Israel.

A pesquisadora fundamentou-se na investigação semiótica social e na análise multimodal e discursiva para compreender os discursos e representações dos palestinos nas produções analisadas. Segundo Boto na apresentação da obra (Peled-Elhanan, 2019), este trabalho inscreve-se na tradição dos estudos sobre livros didáticos, recuperando uma dimensão política elementar amiúde alijada destes estudos.

A tese da autora é de que há uma geografia da hostilidade e da exclusão atravessada por um discurso presumivelmente científico através do qual Israel é identificado como o progresso e a democracia do “Ocidente”, enquanto a Palestina representaria o bárbaro, o “Oriente” e todo suposto retrocesso deste lado do mundo não afeito ao desenvolvimento e civilização humana. E segue a autora:

As representações de agricultores, refugiados, nômades, terroristas acabam por carregar noções negativas destas pessoas, com as quais não se quer identificar e deve-se até mesmo afastar, que por sua vez, transmitem a ideia de atraso civilizatório, retrocesso societário, ameaça securitária”. (Peled-Elhanan, 2019, p. 08).

E nas palavras de Boto (Peled-Elhanan, 2019, p. 11):

A cultura, impressa nas próprias relações escolares, vigora por meio de atos e palavras, gestos e inscrições, que dialogam muito de perto com todo um roteiro de saberes e de saber-fazer, os quais tanto instituem rituais e maneiras de agir quanto organizam um dado repertório, que leva à reprodução, em termos intergeracionais, da mesma cultura escolar. [...] E o livro escolar é parte determinante desta história.

Peled-Elhanan apresenta três momentos distintos e particulares da produção de livros didáticos israelenses e que no, entanto, apresentam poucas alterações na visão sobre palestinos. No primeiro período (década de 1950 e 1960), “a narrativa histórica

era repleta de vieses, preconceitos, equívocos, deturpações e até mesmo omissões propositais.

Os árabes eram retratados por estereótipos que reforçavam uma imagem distorcida na sociedade de Israel” (Peled-Elhanan, 2019, p. 40). A justificativa é que os livros didáticos eram destinados a servir aos propósitos de “uma sociedade recém-surgida”, que precisava construir uma memória coletiva e consolidar a si mesma, enquanto era “assombrada por um sentimento de isolamento e uma mentalidade de cerco”.

A autora acrescenta que “o fato de que os livros didáticos eram preconceituosos no passado e, portanto, contribuíram para o agravamento do conflito, não conseguiu penetrar na consciência de grandes setores da sociedade israelense”. Em meados da década de 1970, novas interpretações da história sionista começaram a reivindicar seu lugar legítimo e reproduziram, na terceira geração de livros didáticos (1980-1990), uma narrativa histórica mais crítica e informada, dando assim “um importante passo a diante”.

No entanto, a pesquisadora constata que mesmo os livros mais progressistas da terceira geração sempre deram sustentação a um “conjunto curricular destinado a incutir o amor à pátria nos cidadãos israelenses e fortalecer sua crença na justa causa do Estado”.

Peled-Elhanan infere que a produção de livros didáticos em Israel demonstra uma importante justificativa (sobretudo no primeiro período) da criação de estereótipos e preconceitos para com os palestinos/as. Destaca que os meios discursivos permeiam uma representação negativa dos sujeitos, sendo eles: impessoalização; genericização; funcionalização; demonização. Segundo a autora (2019, p. 98) a impessoalização se define por: “Além de serem definidos como não entidade (não judeu), os palestinos são tratados como “o problema palestino”, mesmo pelos autores considerados mais progressistas.

E aponta que um dos efeitos da impessoalização é que “a doutrinação verbal e a representação negativa do outro pode infectar a mente das pessoas a ponto de fazê-las apelar com relativa facilidade para o ataque físico” (2019, p. 99). E considerando a especificidade do contexto militarizado do estado de Israel, a autora adverte: “Alunos do ensino médio, que estão prestes a se tornar soldados, aprendem que a própria existência de palestinos entre nós é um problema que precisa ser resolvido” (Idem).

A genericização, por sua vez, refere-se ao modo como os palestinos são abordados nos livros. Peled-Elhanan salienta que são sempre utilizados termos genéricos para se referir aos palestinos como “os árabes”, “Não se leva em conta que, sob o genérico termo “árabe”, encontram-se vários povos [...] e que cada um deles tem sua própria história e sua própria inscrição geográfica”. (Peled-Elhanan, 2019, p. 100).

Ou quando se refere à quantidade, nunca são apresentados números concretos.²⁴ Sendo assim, destaca a autora: “a impressão criada por essa forma de se referir a palestinos mortos ou vivos, somada à ausência de fotografias ou relatos sobre os indivíduos palestinos e o mundo-da-vida palestino é de que eles são todos iguais e existem apenas em bandos ou massas, como gado”. (Idem p. 101). E transformar seres humanos em abstrações e descreve-los através de estereótipos em geral degradantes, leva à conclusão racional de que esse incômodo deve ser distanciado, declara.

Como inferências gerais, Peled-Elhanan argumenta que o teor discursivo preconceituoso e estereotipado presente nas obras didáticas estudadas pelos alunos/as israelenses não ocorre casualmente, mas de modo proposital, intencional e deliberado, de modo a perpetrar a exclusão social.

Que a estrutura causal assertiva presente nos discursos didáticos não estimula a discussão e o questionamento, apresentando mecanismos racionais de causa e efeito e que os livros didáticos se valem da linguagem científica para incutir percepções racistas e apresentar opiniões e visões de mundo como fatos. E conclui que “idealmente os alunos devem ter acesso a uma análise mais abrangente das relações árabe-israelenses, bem como uma informação complementar sobre a história e a cultura árabes”.

Por seu turno, o trabalho de Luana Rodrigues Mota (2018) intitulado *Invisibilidade Palestina nos livros didáticos Israelenses* trata-se de um trabalho de conclusão de curso em formato de artigo na área de História da Universidade Federal Fluminense (UFF), e trata da perpetuação do discurso racista nos livros didáticos israelenses. Fundamenta-se nas informações levantadas pelo livro de Nurit acima mencionado, sendo uma pesquisa inicial que demonstra o interesse pela temática e a possibilidade de aprofundamento em pesquisa futuro.

O livro *Stereotypes and Prejudice in Conflict Representations of Arabs in Israeli Jewish Society*, (Estereótipos e preconceitos nas representações de conflito de árabes na sociedade judaica israelense (sem tradução para o português, de Daniel Bar-Tal,

²⁴ A genericização de palestinos enquanto árabes e o apagamento de números concretos também foram constatados em nossa pesquisa.

professor de psicologia social da Escola de Educação da universidade de Tel Aviv e diretor do Instituto de Pesquisa Walter Lebach para a Coexistência Árabe-Judaica através da educação e de Yona Teichman professora de psicologia clínica do departamento de Psicologia da universidade de Tel Aviv), discute a presença e relevância de componentes psicológicos em situações de conflito (neste caso, especificamente do “conflito” Palestina/Israel²⁵), nas quais a representação dos grupos rivais é de especial importância, uma vez que desempenha papel significativo nas relações intergrupais.

Para os autores, esta representação, que inclui elementos cognitivo-afetivos, determina o nível de animosidade, hostilidade, e desconfiança entre os grupos que eventualmente podem levar a atos violentos, reforçando a representação e considerando a afirmação de que “o que pensamos sobre o outro, fazemos sobre ele”.

O livro busca desenvolver como objetivo geral uma abordagem integrativa, generalizável, e uma estrutura conceitual universal para o estudo da aquisição e desenvolvimento de estereótipos e preconceitos numa sociedade envolvida em conflito duradouro, investigando como estereótipos e preconceitos sobre árabes evoluem e se mantêm pela sociedade judaica no estado de Israel, e como eles são adquiridos pelas novas gerações. Consoante os autores, muitos estudos sobre estereótipos e preconceitos na psicologia permaneceram focados no pensamento e sentimento do indivíduo, ignorando o contexto social mais amplo em que esses processos se inscrevem.

Isso implica que, até hoje, a maioria dos estudos empíricos e conceituações abordaram o estudo dos estereótipos como um processo cognitivo, evolutivo e afetivo em nível individual; na referida pesquisa, estes objetos são vistos a partir de uma perspectiva social e conjuntural, analisando o suporte cognitivo, motivacional e afetivo do comportamento social. Como objetivo específico, os principais esforços foram dirigidos a questões de como as crianças e adolescentes judeus israelenses adquirem tais pontos de vista e como eles podem mudar no decorrer de seu desenvolvimento.

Os resultados da pesquisa refletem o repertório compartilhado de crenças dos jovens em uma sociedade em conflito. A visão geral de desenvolvimento confirma a

²⁵ Fazemos a ressalva que não consideramos coerente e correta a aplicação do termo “conflito” a respeito do que ocorre na Palestina. Concebemos que a conjuntura do referido território trata-se de um processo de ocupação e colonização presente desde 1948 e intensificado no decorrer do tempo até os dias atuais. Interessante observar também que a pesquisa utiliza-se do termo “árabes” mesmo tratando de um povo árabe específico, o palestino. Enxergamos esta prática como uma perigosa generalização que contribui para o apagamento do povo referido e que repete a mesma generalização presente nos livros didáticos israelenses como constata e problematiza Nurit Peled-Elhanan (2019).

absorção precoce desses estereótipos e, mais tarde, a dimensão pessoal e social cumprem essas funções. Independentemente da idade, imagens de homens e mulheres árabes eram significativamente menos complexos e de qualidade inferior e geravam negatividade, expressa em todo o conteúdo examinado: aparência, crenças e intenções.

Segundo os autores, o livro demonstrou a influência significativa do contexto das relações intergrupais no repertório psicológico intergrupais que uma sociedade em conflito mantém sobre seu grupo rival. A tese principal do livro parte de que o conflito entre israelenses e árabes marcou fortemente a forma como os judeus percebem e se relacionam com estes, em razão das experiências fortemente negativas que caracterizam o conflito.

Como resultado, as sociedades envolvidas no conflito - no caso, os judeus israelenses - culpam o outro lado pelo ápice do conflito, pela sua continuação, e pela violência. Eles fazem isso atribuindo disposições muito negativas ao outro lado, mesmo desconsiderando usar grosseiramente rótulos e conceitos.

O livro enfoca o lado judeu, entretanto, os autores afirmam que há evidências para sugerir que as representações de árabes por judeus israelenses são uma imagem espelhada das representações de judeus israelenses por árabes. Sendo assim, o repertório psicológico negativo compartilhado intergrupo sobre seu rival segue uma trajetória de desenvolvimento, é amplamente disseminado e utilizado pelos membros da sociedade. As funções que desempenham para a sociedade são semelhantes, interferindo diretamente em produtos culturais e educacionais, e exercendo profunda influência no curso do conflito.

Considerações gerais

Neste capítulo, abordamos inicialmente questões relativas ao conceito de didática e de livros didáticos, assim como a relevância social deste material, seus aspectos mercadológicos e políticos, trazendo uma contextualização dos livros didáticos na atual estrutura governamental brasileira e as implicações dos posicionamentos do Estado na produção desses livros.

Em seguida, apresentamos um estado da arte dos livros didáticos no mundo e no Brasil; situamos as origens históricas e sociais desse estudo, os principais fatores conjunturais que motivaram tais pesquisas e os países tradicionais neste tipo de investigação.

Trouxemos aspectos ideológicos e epistemológicos enquanto os conteúdos primordiais de análise e a presença de uma certa “assepsia” nos livros, que intenciona transmitir mensagens de uma sociedade harmoniosa, mais ideal do que real, evitando demonstrar suas contradições e que seus jovens leitores/as as percebam consequentemente. Apontamos também aspectos dos livros dignos de atenção, mas ainda negligenciados pelas pesquisas como notas-de-rodapé, títulos, legendas, imagens.

Tratando-se da área à qual pertence nosso corpus de análise, discutimos, em particular, o livro didático de História enquanto objeto de pesquisa e seu estado da arte, revelando ser da História os livros didáticos mais analisados, pois seriam os que mais influenciam a memória coletiva dos estados-nação, os valores nacionalistas e patriotas, em detrimento das outras nacionalidades. Por outro lado, num movimento inverso, eles também foram promovidos pela UNESCO e pela Fundação ATMAN como aqueles com mais poder de influenciar uma cultura de paz e respeito entre os povos.

Por fim, afunilamos o estado da arte de pesquisas em livros didáticos que abordam a mesma temática de nossa investigação, trazendo os principais resultados dos trabalhos a que tivemos contato, que por sua vez, assinalam as perspectivas eurocêntricas e coloniais presentes nestes materiais.

2. O ensino de História, livros didáticos e Psicologia: inter-relações

A história nunca é dita ou lida de maneira inocente, pois ela é sempre para alguém.
(Keith Jenkins, 2001, p. 86)

2.1 Livros didáticos de História: alguns apontamentos

Neste capítulo discutiremos a respeito dos livros didáticos de História, da disciplina de História e do ensino de História no Brasil. Conforme Bittencourt (2008), seguindo as indicações do PCN (Plano Curricular Nacional), os textos de História e Geografia passaram por renovações em relação a conceitos básicos como tempo e espaço, assim como, trouxeram temas ligados ao multiculturalismo,²⁶ além de uma presença maior de atividades lúdicas.

²⁶ Com a emergência do conflito social definido em termos étnicos nas grandes cidades europeias e americanas, o relativismo perde seu fundamento ético e epistêmico, cedendo lugar para a questão da

Ademais, a historiadora afirma que os livros didáticos nacionais, no decorrer dos séculos XIX e XX, foram estruturados em uma ordem linear, em adoção a uma lógica cartesiana. No caso do Ensino Fundamental II, observa-se a permanência das divisões temporais tradicionais da História escolar e acadêmica - Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea e a manutenção explicativa das mudanças e dos fatos históricos consagrados: “Descobrimento do Brasil”, “Independência do Brasil” etc.

No Ensino Médio, sobretudo, a renovação maior relaciona-se à criação da chamada História Integrada que une conteúdos de História do Brasil, História da América e História Geral em suposta sincronização do tempo. Consoante Bittencourt, o risco deste tipo de produção diz respeito a preterir os estudos sobre a história brasileira e priorizar a história geral, a partir de uma perspectiva eurocêntrica e, portanto, colonial.

Como já apontado, o livro didático é um produto da indústria cultural, que apresenta uma materialidade particular e um processo de confecção diferente de outros livros. Esta é regida pelo sistema de avaliação e suas diretrizes, e por essa razão, as editoras buscam modos de atrair o professor/a enquanto destinatário principal, procurando entre outros mecanismos, apresentar o livro como novidade, seguidor das inovações pedagógicas e das propostas curriculares mais recentes, embora essencialmente poucas mudanças se efetivem, atesta Bittencourt (2008).

A respeito da importância do livro didático de História, esta reside na apresentação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Um problema considerado como dos mais sérios em se tratando deste livro está no modo de apresentação dos conteúdos. Nas palavras de Bittencourt (2008, p. 27):

Determinados discursos didáticos fornecem um conteúdo sem nuances, que conduz a um entendimento conciso, rápido, inequívoco e simples da história. Essa narrativa que domina livros didáticos escolares e práticas pedagógicas é apresentada como a história da sociedade.

coexistência das diferenças em um mesmo espaço político nacional, problema este que os movimentos políticos e literários alcunharam de “multiculturalismo”. Como no caso do conceito de “relativismo”, o termo abriga um leque quase infinito de posições teóricas e políticas. O que há em comum entre elas é a percepção de que a questão da “diferença” passa a exigir novas modalidades de gerenciamento e de partilha do espaço político. É possível também compreender as reivindicações multiculturais como um sintoma das grandes mutações em curso nas sociedades pós-nacionais que se veem obrigadas a redefinir o lugar das diferenças no interior de seu sistema social. (Montero, 2012, pp. 2-3).

Portanto, o conhecimento que o livro produz é categórico, simplificado, o que impede sua contestação, tratando-se de textos dificilmente passíveis de confronto e que expressam “verdades” de modo frequentemente impositivo, conforme averiguam seus críticos. (Bittencourt, 2008).

Segundo a autora, o livro didático é produzido de forma a universalizar seus leitores/as, transferindo o conhecimento histórico sem considerar as diferenças (econômicas, regionais, culturais etc.) de seu público estudantil. Com o objetivo de transmitir determinado conhecimento, os produtores/as dos livros recorrem a uma linguagem que seja acessível e de fácil assimilação a grupos heterogêneos e buscam igualmente sintetizar muitas informações.

Na intenção de agradar a todos/as, mantém-se o texto do livro em um nível de obviedade e acriticidade (Silva, 2006). Esta forma de dispor o conhecimento torna-se alvo de desaprovações, pois não promove uma reflexão mais contestatória, e possibilita identificar uma cadeia de repetições das informações, que atravessa autores/as, professores/as e alunos/as. (Bittencourt, 2008).

2.2 Disciplina escolar e o conhecimento histórico

O Ensino de História no Brasil inaugurou-se no início do séc. XIX ainda sob regência de Dom Pedro I, com fins de exaltação da nação brasileira (decreto de 1827). E segundo Bittencourt (2008), o conhecimento Histórico, no decorrer de sua constituição, foi permeado por aproximações e separações entre a disciplina escolar²⁷ e a universitária.

O historiador francês Henri Moniot infere que a disciplina escolar de História, ao fim do século XIX, foi preponderante para a composição de seu conhecimento universitário. Como importante exemplo, a divisão da História nos períodos Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, criada inicialmente para os estudos escolares, acabou por estabelecer as especialidades das disciplinas históricas, assim como dos historiadores/as.

²⁷ No cotidiano escolar, utiliza-se o termo matéria para designar os conhecimentos utilizados e voltados a este nível educacional, porém, nos textos oficiais e acadêmicos, o termo utilizado é disciplina escolar (Bittencourt, 2008). Por esta razão, em nossa pesquisa, faremos uso da palavra disciplina escolar de História, em se tratando do conhecimento presente nos livros didáticos enquanto objeto de análise de nossa pesquisa.

Percebemos neste fato uma perspectiva colonial e eurocêntrica, particularmente francesa, no conhecimento Histórico mundial e brasileiro. Como atesta Bittencourt, os primeiros cursos universitários de História em nosso país basearam-se nos mesmos fundamentos.

A referida divisão temporal permanece e se mantém desde a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases de 1962, quando se estabeleceu o currículo mínimo, pelo Conselho Federal de Educação, integrado por História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, além de História do Brasil e História da América. Esta divisão presente no Ensino Superior corresponde também a boa parte das propostas curriculares do Ensino Fundamental e Médio, além de ser a vigente nos livros didáticos. (Bittencourt, 2008).

Este fato denota também o intercâmbio de legitimações entre a História escolar e acadêmica, a despeito de suas especificidades, haja vista que a formação dos professores/as provém do ensino superior, e serão estes os futuros editores/as, produtores/as de livros, professores/as escolares e universitários que tenderão a reproduzir o que aprenderam sem realizar ou pouco realizando em termos de rupturas com as epistemologias e conhecimentos coloniais. No item que segue, abordaremos a trajetória do ensino de História e suas origens coloniais.

2.3 Ensino de História, sua trajetória e raízes europeias

Outra discussão abordada por Bittencourt refere-se ao ensino de História e sua trajetória voltada frequentemente a uma perspectiva colonial e eurocêntrica, que começa a apresentar fissuras de transformação aliadas aos recentes estudos de perspectiva decolonial (Anibal Quijano, 2005, 2009, 2013; Catherine Walsh, 2017, 2018; Enrique Dussel, 1993, Walter Dignolo, 2007, 2017). Segundo a autora, o referido ensino é delineado por mudanças marcantes desde seus princípios, no século XIX, aos dias atuais.

Um ensino marcado por um estudo mnemônico de um passado inventado para consolidar uma suposta origem branca e católica universal, juntamente com uma cronologia voltada a “grandes eventos”, a “grandes homens”, que tradicionalmente vem excluindo as populações, seus indivíduos e cotidianos como construtores da mesma história, o que nos lembra o poema de Bertolt Brecht (2003) escrito em 1935:

“Perguntas de um trabalhador que lê”²⁸ e que, a despeito do tempo, problematiza uma narrativa que permanece muito contemporânea, demonstrando a atemporalidade do poeta a respeito da representatividade elitista da historiografia. Nesta linha, afirma Burke (1992, p. 12):

[...] a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um princípio secundário no drama da história [...].

Mas, esta história começa a mudar, ou melhor, a história continua a mesma, atravessada por conflitos, desarmonias, diversidades, cotidianidades, perdas e avanços; o que começa a mudar são suas narrativas e discursos historicamente invisibilizadores e excludentes de determinados povos e privilegiadores de outros. Discursos que acabam por se tornar mais reais que a história em si, pois convertem-se em verdades inquestionáveis, que por sua vez, edificam a realidade, conforme teoriza Michel Foucault. Sendo assim, os discursos e narrativas excludentes provêm e levam a práticas excludentes, numa espécie de círculo vicioso capaz de influenciar a engrenagem da história, como a brasileira, que resiste a mudanças estruturais.

²⁸ Perguntas de um trabalhador que lê

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis;
 Os reis carregaram as pedras?
 E Babilônia, tantas vezes destruída,
 Quem a reconstruía sempre?
 Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a construíram?
 No dia em que a Muralha da China ficou pronta,
 Para onde foram os pedreiros?
 A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo:
 Quem os erigiu? Quem eram aqueles que foram vencidos pelos césares?
 Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores?
 Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens a seus escravos.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia.
 Sozinho?
 César ocupou a Gália.
 Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?
 Felipe da Espanha chorou quando sua armada naufragou. Foi o único a chorar?
 Frederico 2º venceu a Guerra dos Sete Anos.
 Quem partilhou da vitória?
 A cada página uma vitória.
 Quem preparava os banquetes?
 A cada dez anos um grande homem.
 Quem pagava as despesas?
 Tantas histórias,
 Tantas questões. (Bertolt Brecht, 1935).

Conforme Bittencourt (2018), as diferentes denominações da História escolar no Brasil, tais como História Universal, História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria refletem as mudanças ocorridas na sua trajetória em termos de conteúdos, objetivos e métodos e as mudanças, por ora, são tímidas e enfrentam desafios para trazer inclusões efetivas de povos e populações historicamente excluídos da sociedade e das narrativas, tais como indígenas, negros/as e mulheres.

Para o historiador canadense Christian Laville, o ensino de História, após a Segunda Grande Guerra, transformou-se em uma disciplina alinhada à função primordial de uma formação para a cidadania participativa e, nessa perspectiva, deveria “desenvolver (nos alunos/as) as capacidades intelectuais e efetivas necessárias para esta forma de construção política democrática”. (Laville, 1999, p. 132).

Além disso, segundo a Fundação ATMAN (2008), a formação de uma cultura para a paz passava pela criação de projetos direcionados a uma mudança nos manuais didáticos de História. O projeto original propunha a construção de uma linguagem comum que permeasse todo o ensino de uma História considerada mundial.

E os livros de História foram considerados o instrumento ideal para a implementação das mudanças que levariam a essa cultura para a paz. No próximo item, falaremos sobre o ensino de História como disciplina na formação curricular humanística.

2.4 Ensino de História nas humanidades clássicas

O Ensino de História origina-se enquanto disciplina curricular das Humanidades Clássicas ao final do século XIX, integrando-se aos dois tipos de formação humanística vigentes no período: as Humanidades Modernas voltadas aos alunos da elite, dos grupos dirigentes e classes mais abastadas, e a formação das Humanidades Científicas direcionadas às “coisas do universo”, que possibilitava a todos os alunos/as se situar no mundo e nele registrar suas ações, objetivando seu alcance aos sujeitos de diferentes classes sociais. (Bittencourt, 2018).

Entretanto, observa-se a existência de conteúdos históricos já nos estudos das Humanidades Clássicas dos colégios jesuítas dos séculos XVI ao XVIII, consoante Paiva (2007), muitos dos textos de autores gregos e romanos usados nestes colégios serviam para uma aderência à cultura portuguesa, mas eram adaptados para difundir uma moral específica concernente às condições da colônia que destacava, dentre outras

questões, as diferenças entre os “humanos” de modo a justificar as práticas de extermínio de indígenas e escravização de indígenas e africanos/as.

Os excertos de autores “clássicos” eram, portanto, cuidadosamente selecionados e deviam ser adequados ao convívio em sociedades guerreiras, além de conter em seus escritos justificativas para a escravização.

A partir de 1759, pode-se observar modificações instituídas pelas reformas do marquês de Pombal; como estas eram válidas para todo o reino português e suas colônias, iniciaram-se mudanças nos novos modelos educacionais, e mesmo que de forma incipiente, para a constituição de um ensino de História autônomo. (Andrade, 1978 e Boto, 2017).

Ao final do século XVIII, no Seminário de Olinda, colégio considerado pela historiografia como um dos poucos locais da colônia portuguesa em que se buscou organizar currículos modernos sob inspiração de John Locke (1632-1704) e Luis Antonio Verney (1713-1792), foi possível identificar, nos documentos curriculares, uma iniciação aos *estudos de história*, pelos quais deveriam ser ensinados “os princípios gerais, em que se funda toda a História” e as “principais noções de Cronologia, das épocas, dos tempos em comum” (Alves, 1993, p. 127).

As justificativas para a introdução da Cronologia no currículo do Colégio estavam articuladas a um fundamento metodológico para se compreender as questões controversas e para “evitar a discussão impertinente” e, dessa forma, as “notícias históricas” deveriam se reduzir a “uma cronologia dos fatos, em estilo frio, de molde a fugir dos anacronismos ou confusão dos tempos e evidenciar o rumo certo dos acontecimentos” (Andrade, 1980, p. 47).

Aqui, aos primórdios do Ensino de História nos colégios jesuítas, já podemos observar princípios ideológicos presentes na estrutura curricular, que buscavam transmitir uma ideia de fatos neutros e cronológicos, evitando demonstrar possíveis desarmonias nesses processos, de modo que suscitasse a imagem de um equilíbrio histórico, assim como de uma história linear, progressista e evolutiva.

Origina-se desse modelo a escrita da “narrativa cronológica”, elementar para a sistematização da história das nações modernas emergentes, concepção também presente na formação do ensino brasileiro de história escolar, já presente nos primeiros livros de História do Brasil nos primórdios do século XIX. Como salienta Bittencourt (2018, p. 05, grifos da autora):

Uma *história da moderna civilização* e uma *história nacional* foram, nesse contexto, esboçadas e referenciadas sob as origens laicas dos “antigos greco-romanos” e introduzidas lentamente em currículos, entre final do século XVIII e no decorrer do século XIX, em países europeus convulsionados pelas revoluções burguesas e nas antigas colônias americanas em processo de constituição de Estados nacionais.

Observamos, assim, que desde o início, os livros de História do Brasil estavam fundamentados por uma perspectiva eurocêntrica e colonial a partir das antigas produções de base greco-romana como referências.

2.5 História entre humanidades clássicas e humanidades modernas

O ensino de História, nas décadas iniciais do século XIX, foi organizado e efetivado, a partir de projetos elaborados durante a constituição do Estado nacional brasileiro, por representantes das elites que integravam o governo, os presidentes das províncias e religiosos seculares. A definição da política do Estado, incluindo a educacional, era determinada por uma verdadeira oligarquia constituída por “fazendeiros em sua maioria, altos funcionários ou comerciantes respeitáveis [...], a maioria tendo realizado seus estudos na metrópole (Viotti da Costa, 1968, p. 117).

Este acontecimento evidencia a presença da elite no projeto político-educacional brasileiro, desde seus primórdios, uma educação restrita aos detentores do poder, num movimento que partia de privilegiados para privilegiados, haja vista neste período a educação estar voltada exclusivamente à classe dominante. É interessante ponderar também que na futura massificação do acesso à educação em nosso país, a partir do pós-guerra, constatamos que embora o público escolar possa ter se expandido, os valores transmitidos sempre foram os mesmos: os valores da elite, ou seja, do homem (em termos de gênero), do branco (em termos de etnia), do católico (em termos de religião), da burguesia (em termos de classe econômica).

Um primeiro projeto em que o ensino de História foi apresentado como conhecimento específico e separado do “tronco das letras humanísticas” foi sugerido pelo deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada, (Bontempi Jr; Boto, 2014). A proposta tinha como princípio a constituição de um sistema educacional de caráter público e desvinculado da interferência da Igreja, conforme já havia proposto Condorcet em 1793, durante a Revolução Francesa. A presença europeia francesa nas

determinações da educação brasileira desde seus primórdios se faz novamente presente aqui, apresentando-se como um fenômeno contínuo em nossa história educacional.

Martim Francisco incorporava também as ideias de Condorcet para a efetivação do projeto, ao sugerir a confecção de livros que deveriam ser de duas naturezas: os *compêndios* para alunos/as e os *livros dos mestres* que teriam anotações sobre o método de ensinar, de esclarecimentos necessários para permitir aos professores/as responder às questões das crianças, às definições das palavras difíceis.

Embora inovadora, a proposta de Martim Francisco foi recusada pela Assembleia Constituinte de 1823 não apenas pela discordância em relação aos pressupostos educativos de Condorcet, mas por reverberar as dificuldades dos deputados em debater, com propriedade, a estruturação de um sistema educacional abrangente, articulando os três graus de ensino - elementar, secundário e superior - que, entre outros problemas, exigiria investimentos públicos consideráveis.

A proposta de Condorcet, como destaca Boto (2017), teve também pouca repercussão no Parlamento francês de 1792 pelo seu caráter inovador e democrático de inclusão de todos as crianças e jovens, assim como das mulheres em escolas alicerçadas em uma concepção de educação humanística igualitária, e apenas ao final do século XIX serviu como referência para as reformas educacionais francesas.

Demonstra-se aqui como os projetos de uma educação inclusiva e não elitizada enfrentou resistências pelos setores governamentais desde seus princípios, mesmo em países considerados progressistas, levando cerca de um século (final do século XVIII ao final do século XIX) entre sua proposta e efetivação. No Brasil, constatamos uma dinâmica semelhante, por exemplo, no que concerne à lei 10639/2003 e a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”

Em 1826, outro projeto educacional retomou o problema da organização do ensino secundário no país, agora alicerçado em pressupostos liberais conservadores tanto em sua forma quanto em seu conteúdo instrucional. Na proposta apresentada pelo deputado Januário da Cunha Barbosa, um liberal religioso vinculado à maçonaria, no ensino médio as aulas seriam organizadas sob disciplinas escolares autônomas e implementadas por educadores especialistas. Assim caberia ao professor/a de História fornecer aos alunos/as:

[...] uma história civil e cronológica, depois de dar uma noção das ideias morais e religiosas dos povos antigos e de expor os diversos modos porque marcavam e exprimiam a ordem sucessiva dos tempos [...], daria os fatos mais importantes relativos à sua política, costumes e usos mais notáveis, de maneira que o seu curso de *história cronológica* tenha menos em vista os indivíduos que o das causas que influíram para a elevação e decadência das nações e fixar as épocas mais notáveis relativamente à prosperidade e desgraças dos povos. (Brasil, 1826, p. 152, grifo do autor).

Tal proposta defendida por um deputado religioso que assimilava um ensino de História laico, a despeito da rejeição inicial sofrida, acabou por ser bem-sucedida conforme se verifica pelos programas do curso secundário do Colégio Pedro II, criado em 1837, atesta Bittencourt (2018).

Por sua vez, segundo Gomes (2016), o primeiro professor contratado para lecionar as aulas de História e Geografia no curso preparatório em São Paulo, foi Julio Frank, estrangeiro, natural da Saxônia, Alemanha e de significativos conhecimentos em História. Sua relevância na organização e sistematização do conhecimento histórico no formato de uma disciplina se deveu à publicação, em 1839, do primeiro livro de História editado no Brasil, chamado *Resumo da História Universal*, utilizado como referência para o ensino de História em São Paulo por décadas.

A obra constituiu-se em um resumo de obras de autores germânicos inspirados em Immanuel Kant, fundamentada em um conceito de história que objetivava mostrar a evolução do ser humano através do estudo do progresso das civilizações, de modo a desenvolver no aluno/a um pensamento racional, evolucionista e progressista.

O ensino de História organizado nos colégios secundários (atual Ensino Fundamental II) pelos cursos preparatórios das academias e pelas escolas normais criadas para a formação de professores/as das escolas primárias, representou uma renovação das Humanidades clássicas e atingiu os escopos principais dos cursos secundários: contribuir para a distinção cultural das classes dominantes, composta por uma aristocracia agrária escravocrata e por comerciantes submetidos à cultura europeia, e para quem a Europa, como declamou Castro Alves na Academia de São Paulo em 1868, era “sempre a Europa, a gloriosa, a mulher deslumbrante e caprichosa, rainha e cortesã”. (Vozes d’África).

No ensino de História, as disputas entre História Universal e História Laica centraram-se na constituição de um discurso laicizado sobre uma história construída inicialmente para explicar a origem dos seres humanos conforme os textos sagrados.

Clérigos do Brasil e da França, principal referência para o ensino no Brasil, consideravam falso um estudo de História que começasse antes do nascimento de Cristo e argumentavam que “muito mais moderna é a História Eclesiástica assim como as histórias dos imperadores e reis cristãos por serem fatos comprovados pelos textos escritos” (Andrade, 1980, p. 48).

Observamos aqui uma perspectiva eurocêntrica, católica e aristocrática a partir dos governantes e seus valores. Ou seja, considera-se que nada existiu antes de Jesus Cristo, ou o que existiu é falso, indigno de crédito. Nesta lógica de raciocínio, a entrada do ser humano na História inicia-se a partir do cristianismo eurocentrado²⁹, sendo esta religião supostamente branca e europeia concebida como a grande divisão entre História e Pré-história, mais do que a própria invenção da escrita, por exemplo.

A apropriação católica-europeia da educação pode ser identificada pela tradução do *Nouveau Manuel du baccalaureat es lettres: histoires ancienne, du moyen age et des temps modernes* de Victor Duruy (1865), adotado no Colégio Pedro II para as cadeiras de História Antiga à História Moderna (Haidar, 2008, p. 120). O livro do historiador francês foi traduzido pelo padre Francisco Bernardino de Souza em 1865, que não foi fiel à obra original. O tradutor brasileiro, inescrupulosamente, inverteu os capítulos iniciando a origem do ser humano pela tradição bíblica e atenuou as versões científicas referentes às origens das raças humanas.

Foi também pela definição da origem da espécie humana que, entre o final do século XIX e meados do século XX, sistematizou-se o ensino de História sob o conceito de História da Civilização. Neste sentido, “a História é a ciência que tem por fim tratar dos acontecimentos notáveis da vida da humanidade e estudar as leis que presidem o progresso e a decadência das sociedades humanas”. (Berquó, 1889, p. 01).

Em vista disso, é possível refletir: a quais sociedades humanas os positivistas referem-se como civilizadas? O que são acontecimentos notáveis? E em que termos se dão as explicações históricas das sociedades humanas consideradas progressistas ou decadentes?

A introdução de “civilização” e de “progresso” como conceitos fundamentais no ensino de História sofreu contestações por parte de professores e historiadores, mesmo assim, tais conceitos foram sendo incorporados e consagrados pela elite nacional renovada no período republicano pelos novos “donos do poder”: os oligarcas da política

²⁹ Foge ao escopo de nosso trabalho discutir as possíveis origens africanas do cristianismo conforme presente na obra *A Origem Egípcia do Cristianismo* de Lisa Ann Bargeman (2012).

“café com leite”. Os paradigmas do historiador francês Charles Seignobos representavam a idealização desses setores que definiam nosso futuro nacional voltado para a agricultura de exportação, inserido no comércio internacional com um papel definido entre as nações que buscavam se desenvolver tendo a civilização do ocidente europeu como referência a seguir.

A modernização do Brasil estava ainda em fase incipiente e difundia-se a ideologia do “país do futuro” (como até hoje) segundo a noção de tempo histórico evolutivo e de progresso. Nessa perspectiva, era essencial que as novas gerações incorporassem o sentido da predestinação do povo europeu, da raça branca cristã, originária da Grécia e de Roma, determinante dos rumos de todos os povos. Consoante Benevides (1912, p. 21):

Somos irresistivelmente levados a considerar como única e verdadeira a civilização europeia que é a nossa, e a esperar que ela absorva ou rechace as suas rivais. [...]. O próprio continente africano não escapa a esta fecunda iniciação, nem tampouco o longínquo arquipélago oceânico, chamado pela Inglaterra, pela Holanda e pela França ao convívio da civilização europeia.

Na pesquisa de André Pirola (2013), ao apresentar o concurso para o Ginásio de Espírito Santo, na cidade de Vitória, para professores de História Universal, ficou clara a concepção de humanidades da cadeira de História Universal a partir dos pontos escolhidos pela Congregação: o 6º) A influência do catolicismo sobre a civilização e o 10º) Influência da grande guerra (conflagração europeia) no desenvolvimento espiritual da humanidade.

Neste sentido, esclarece Bittencourt (2018), professores católicos brasileiros justificavam as diversas formas de violência praticadas pelos europeus, inclusive com seus próprios conterrâneos, as conquistas ferozes sobre outros povos, as guerras de extermínio, dentre outras formas de violência, pela necessidade do desenvolvimento da *civilização* sob uma “ética econômica” necessária à ascensão do capitalismo internacional.

Segundo a autora, as inovações e ampliações dos conteúdos e as novas divisões da História, incorporando a Idade Contemporânea, no entanto, não provocaram mudanças metodológicas no ensino, apesar de debates entre educadores. As propostas curriculares e os manuais escolares que se difundiam nas primeiras décadas republicanas mantinham, em essência, o método catequético do humanismo clássico com as práticas do “aprender de cor” as causas e os efeitos dos diferentes

acontecimentos realizados sempre pelos representantes poderosos do Estado, da Igreja ou dos grandes proprietários de terra.

Por sua vez, o ensino de História Pátria nas escolas primárias, após a instauração do regime republicano, integrou os novos programas curriculares com o objetivo explícito de sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos/as, indígenas e mestiços/as despossuídos de bens e de propriedades.

A História escolar, encarregada de “inventar tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus e americanos, aliou-se a outras disciplinas, Língua Portuguesa, Geografia, Música, especialmente, para sedimentar não apenas nas salas de aula, mas também nas ruas e espaços públicos, por intermédio das “festas cívicas”, dos desfiles em que se cultuavam heróis da “pátria” e heróis locais, os oligarcas “fundadores das cidades”, os bandeirantes “construtores do imenso território brasileiro”. Muitos homens e algumas poucas mulheres (Bittencourt, 2018).

A História do Brasil nos cursos secundários foi constituída de forma mais complexa. No Colégio Pedro II, após algumas celeumas, a história nacional submeteu-se ao referencial de Varnhagen e sua excludente concepção de “povo” brasileiro e foi ensinada no decorrer do período monárquico. Entretanto, com a República, a disciplina responsável pela criação da nacionalidade, perdeu sua autonomia. E [...] o então professor da cadeira, Capistrano de Abreu [...] negou-se a lecionar a História do Brasil nas novas condições, como apêndice da História Universal. (Gasparello, 2004, p. 69).

A atitude de Capistrano de Abreu não era um simples ato de rebeldia, mas representava os embates na consolidação de um modelo hegemônico para a História escolar que, em princípio, se estenderia a todo o país. Um embate em que tem prevalecido uma concepção de História do Brasil como simples apêndice da história europeia, e sua data de surgimento inscrita sob a expansão marítima dos portugueses.

Boa parte dos historiadores/as brasileiros/as incorporou passivamente as concepções históricas concebidas pelos europeus, que tornaram-se determinantes de um etnocentrismo e sua justificava da suposta superioridade europeia sobre os demais povos e nações, conforme analisa Jack Goody (2015), professor de antropologia social da Universidade de Cambridge em sua obra *O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*.

A permanência do lugar da História do Brasil como anexo inferiorizado por uma História da Civilização foi constante e as tentativas de oposição foram vencidas, como o

projeto de Manoel Bomfim (1868-1932) sobre a inclusão de História da América no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro.

Para implementar estudos sobre as sociedades americanas, Manoel Bomfim usou como estratégia uma outra concepção da história da civilização que serviria como meio de confrontar o domínio de uma cultura sobre as demais, opondo “civilizados e selvagens” e, conseqüentemente, serviria de instrumento para enfrentar o racismo difundido pelas teorias da superioridade da raça branca ariana sobre mestiços, negros e índios, ou seja, sobre o “povo brasileiro”. (Bittencourt, 2018).

Para implementar o novo currículo, Manoel Bomfim promoveu um concurso público para a composição de um manual sobre História da América, cujo vencedor foi o *Compêndio de História da América*, de Rocha Pombo. A obra, escrita de acordo com o plano indicado por Bomfim, foi bastante inovadora em sua versão sobre a colonização europeia:

[...] E eis aí a massa de gente que tinha de eliminar as populações indígenas do Novo Mundo. Por toda parte andava esta gente proclamando o seu direito de raça mais culta e mais nobre e sem ver desde logo nos habitantes das terras conquistadas mais do que raças inferiores e vis, contra as quais tinha o europeu os mesmos privilégios que tem o homem sobre toda a animalidade. E, portanto, em todas as colônias, foi se cuidando de tirar o maior proveito possível da pobre besta. (Pombo, 1900, p. 86).

A História da América apresentada como “uma nova civilização”, fruto de um amálgama cultural não se consolidou nos currículos, embora o *Compêndio de História da América* tenha circulado até os anos de 1920 em algumas escolas normais do país.

O retorno da História do Brasil como disciplina autônoma ocorreu pela Reforma Capanema de 1942, com uma renovação curricular fundamentada nas *Humanidades modernas*, sob princípios de um nacionalismo patriótico e cívico, cujo conteúdo manteve o referencial da civilização europeia. As disciplinas de História da Civilização – História Antiga, Idade Média, História Moderna e Contemporânea continuaram a difundir, principalmente, as histórias das “guerras civilizadas” do mundo contemporâneo, acrescidas de uma história econômica que anunciava a importância do desenvolvimento tecnológico e escondia a história das revoluções socialistas contemporâneas. (Bittencourt, 2018).

2.6 O ensino de História e o humanismo científico

Ao fim da Segunda Grande Guerra, os debates dos historiadores/as e filósofos/as voltaram-se para o significado e o sentido da civilização europeia. Theodor W. Adorno (1995), filósofo alemão da escola de Frankfurt, abre o artigo “Educação após Auschwitz” de forma incisiva ao afirmar: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras, que creio não ser possível nem necessário justificá-la”.

Tais pensadores inferiram que nações europeias ditas civilizadas, com desenvolvimento econômico e tecnológico avançados, com crianças e jovens saudáveis e escolarizados foram responsáveis pela criação de uma das mais perversas formas de genocídio da história da humanidade e a morte de milhões de pessoas como trágico resultado.

Neste contexto, entidades internacionais como a UNESCO investiram em redefinições políticas e ideológicas, e propuseram a expansão de um ensino de “História para a paz”, iniciando debates a respeito dos princípios que balizariam uma renovação curricular em escala internacional. (Bittencourt, 2018).

Em meio a este processo, o ensino de História tornou-se indispensável para se repensar a cultura humanística sob uma nova concepção de formação científica na qual o conhecimento histórico se inseria “em uma perspectiva não resumida ao passado que paralisa, mas como expressão de um futuro que liberta” (Garin, 1968, p. 251, tradução nossa).

No Brasil, com a criação de cursos de História em centros universitários, a partir de meados do século XX, intensificou-se a preocupação com a formação de professores/as, com a revisão dos conteúdos, com os novos métodos de ensino a serem incorporados às escolas públicas secundárias, que se multiplicavam e se transformavam com a entrada de novos grupos sociais. Em tais instituições era preciso, portanto, repensar os objetivos da disciplina História que mantinha-se como disciplina preparatória para os exames vestibulares, o que limitava as mudanças de conteúdos e métodos.

Assim, seus objetivos centrais definidos pelas políticas públicas da democratização populista deveriam limitar-se à difusão ideológica da “democracia racial brasileira” e seus elementos: a forma pacífica da abolição dos escravos/as, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos/as e dos indígenas na cultura brasileira etc. A proposta para

o ensino de História era, portanto, a de contribuir para resolver a equação Estado-povo-nação sob uma história que deveria conservar os fundamentos da civilização europeia. (Bittencourt, 2018).

A renovação do ensino de História brasileiro, incipiente nos anos 1960, teve que aguardar a década de 1980 para ser efetivada, uma vez que a História foi uma disciplina particularmente visada pelo regime militar ditatorial.

Um fato exemplar do nível de repressão que o regime político exerceu sobre a Educação, em particular, quanto a esta renovação, diz respeito à coleção didática produzida por historiadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), com o respaldo do Ministério da Educação e Cultura, lançada no início de 1964, chamada *A História Nova do Brasil*, sob a coordenação de Nelson Werneck Sodré, então chefe do Departamento de História do instituto, e produção de professores egressos do Centro de História da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e a seguinte apresentação:

[...] Sua origem [...] prende-se à tentativa já impostergável de reformular, na essência e nos métodos, o estudo e o ensino de nossa história. Nos últimos tempos, não foram poucos, os que tomaram consciência de que a história do Brasil, tradicionalmente concebida e comunicada, em especial na literatura didática, longe de revelar as verdadeiras bases do processo de formação do nosso país, vem servindo, pelo contrário, como instrumento de freios e desvios, obstáculo para seu próprio desdobramento. Dentro de tal perspectiva reformuladora é que surgiu a coleção história nova. [...] Resta esperar de professores e estudantes, que de uma nova reflexão sobre os dados componentes de nossa história se passe imediatamente aquela ação capaz de dar ao povo brasileiro o Brasil pelo qual ele realmente anseia. (Rufino et al. 1965, Apresentação)

A consequência da publicação pelo Ministério da Educação, em março de 1964, foi uma repressão violenta por parte do “novo governo”, que invadiu o ISEB, abriu Inquérito Policial Militar (IPM) pelo qual situava o convênio como exemplo de corrupção e de subversão, apreendeu livros por todo o país, prendendo e submetendo seus autores/as a torturas.

Entre as políticas públicas seguintes do regime ditatorial, estava a substituição da História e da Geografia pelos Estudos Sociais, e como consequência, criaram-se novos cursos de Licenciatura Curta afastados das pesquisas e atualizações historiográficas. Em decorrência dos problemas educacionais que se multiplicaram sob o regime militar, o retorno da História como disciplina foi um desafio, que

professores/as das redes de ensino e das universidades enfrentam até hoje, expõe Bittencourt (2018).

A partir de 1980, foram propostos novos currículos de História para as escolas de primeiro e segundo graus, que incorporassem a nova produção da história sócio/cultural e a do mundo do trabalho e sob novas condições quanto ao atendimento de um público escolar diferenciado, com experiências complexas em salas de aulas sempre precárias e professores/as em constantes lutas pela melhoria das condições de trabalho e de salário. (Idem).

A partir dos currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN-Brasil, 1998), constatam-se mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos voltados à formação de uma cidadania democrática.

Como fruto das lutas de movimentos sociais, foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas para ressaltar sua presença na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição destes povos nas áreas social, econômica e política da História do Brasil, por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que continuam em processo de integração nos currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica de modo geral.

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social feita pelo trabalho escravo, criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada.

A constituição dessa nova proposta decolonial de História, assim como de outras disciplinas, no entanto, tem se realizado sob novos embates e confrontos com a nova política estabelecida após 2016, mas já visíveis em currículos de estados e municípios na primeira década do século XXI. Alguns dos atuais currículos de História, como em *São Paulo faz Escola* – uma proposta curricular para o Estado implementada em 2008, indicam um retorno a determinados conceitos e explicitam de forma mais evidente que o objetivo da História é o estudo do tempo do capitalismo analisa Bittencourt (2008).

A história da Idade Antiga mantém a concepção de sociedade atrasada vs sociedade moderna, a História medieval, limitada a uma configuração do feudalismo da cristandade, se interessa apenas pelo seu declínio que propicia o advento da burguesia e

do capitalismo mercantil, e a Idade Moderna e Contemporânea se consolidam pelo triunfo do capitalismo em sua expansão mundial, pelas suas revoluções industriais e pelas guerras mundiais. E a história do Brasil e dos demais países periféricos ao capitalismo continuam sem importância como conteúdos relevantes.

A construção de uma “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), prevista pela LDB de 1996, em processo de finalização, tem se realizado de forma inédita com prioridade a interlocutores internacionais e, internamente, com uma exclusão quase que total das universidades, delegou sua elaboração a gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial.

Sob essa política, os currículos brasileiros ficam submetidos a uma avaliação externa e econômica, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelo internacional. Uma primeira consequência desse modelo imposto externamente reside na perda do poder dos professores/as na organização das suas aulas, assim como o seu poder de criação, de adaptações metodológicas e mesmo de opções de materiais didáticos diante de uma realidade educacional caracterizada por uma enorme diferenciação cultural e socioeconômica nas salas de cursos noturnos, de Educação de Jovens e Adultos, entre outros processos educacionais.

A opção da política educacional brasileira tem ocasionado questionamentos sobre a concepção de conhecimento escolar e sobre o papel dos professores/as no atual modelo pedagógico, em que os métodos de ensino tendem a uma submissão tecnológica controlada pelas mídias eletrônicas.

A BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares, tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão/a consumidor/a cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias.

Nesse contexto, os currículos de História podem ser transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião conforme autores como Max Weber e Walter Benjamin já haviam anunciado.

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo, a educação deve se submeter exclusivamente à

constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças.

E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos e métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma “aprendizagem eletrônica” que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao *status* do capital financeiro.

O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos/as. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e autonomia dos professores/as.

Tal perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar sistematicamente os alunos/as para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha. Ao finalizar algumas reflexões sobre a trajetória do ensino de História entre os séculos XVI aos dias atuais, cabe uma indagação: como situar o ensino de História em um currículo tecnicista em confronto com um currículo humanista?

2.7 O Ensino de História e a formação de conceitos

Tratando-se especificamente do ensino e aprendizado de História, recentemente ele vem deixando de ser pensado como ato contínuo de decorar nomes, datas e fatos (Rüsen, 2007). Essa premissa ainda presente nos bancos escolares, sobretudo em virtude dos vestibulares, começa a ser repensada pela comunidade acadêmica, que estabelece para a ciência histórica o papel de contínuo desenvolvimento da criticidade sobre os objetos que pertencem a este campo, com muitas análises focadas nos discursos produzidos acerca dos fatos e temáticas preponderantes.

Nas palavras de Bittencourt (2008), para a apreensão do conhecimento histórico é preciso ligar os fatos aos contextos e sujeitos que o produziram, buscando uma explicação. Esta, por sua vez, requer uma análise voltada a determinados princípios e se utiliza de conceitos e noções que tornam os fatos inteligíveis.

Deste modo, como qualquer outro, o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos e esta consideração epistemológica considera que sem uma determinada capacidade de abstração, o aprendizado da história torna-se inviável para determinadas faixas etárias, devendo ser exclusivo do Ensino Médio.

Por outro lado, uma perspectiva oposta, que considera a possibilidade deste aprendizado nos primeiros anos de escolarização tensiona questionamentos do tipo: como os conceitos são formados por alunos/as de diferentes faixas etárias? Existem etapas de domínio conceitual? Quais são os conceitos históricos fundamentais a ser introduzidos no processo de escolarização para a apreensão do conhecimento histórico escolar? A partir destes questionamentos, apresentamos a seguir a formação de conceitos segundo os principais pensadores do desenvolvimento da aprendizagem humana - Jean William Fritz Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky.

2.8 Jean Piaget, Lev Vygotsky e a formação de conceitos

Jean William Fritz Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky, contemporâneos nascidos coincidentemente no mesmo ano - 1896 - são autores referências sobre a formação de conceitos, que se desenvolve fundamentalmente pela interação da criança com o meio.

Jean Piaget (1896-1980) nasceu em Nauchâtel, Suíça. Seu trabalho de pesquisa voltou-se para o desenvolvimento da criança, de sua inteligência e para a construção do conhecimento, por isso foi bastante apropriado pelos campos da educação e da pedagogia, embora ele não fosse um educador, mas um psicólogo e epistemólogo, que fundamentou teoricamente movimentos educacionais até mesmo anteriores a sua teoria, como a Escola Nova, e autores/as como Maria Montessori (1870-1952) e Célestin Freinet (1896-1966) voltados à Renovação Pedagógica, corroborando os fundamentos destes.

A obra de Piaget baseou-se na seguinte pergunta: como os indivíduos, em especial, as crianças constroem o conhecimento? Sua teoria foi denominada Epistemologia genética, epistemologia no sentido de filosofia do conhecimento e genética no sentido de gênese, evolução. (Taille, s/d).

Para o teórico, a Epistemologia envolve “o estudo da constituição dos conhecimentos válidos”, e o seu objetivo é [...] pôr a descoberto as raízes das diversas

variedades do conhecimento, desde as suas formas mais elementares e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até inclusive, o pensamento científico. (Piaget, 1978).

Sendo assim, o suíço busca a gênese da capacidade de conhecer nos próprios sujeitos, através dos elementos internos. Para ele, o biológico é a origem e a principal determinação do intelecto.

Sua epistemologia, portanto, provém em parte de suas preocupações biológicas, das adaptações orgânicas do sujeito e dos processos cognitivos que promovem a adaptação ao meio por intermédio da inteligência. Nesta perspectiva, as estruturas cognitivas dos indivíduos são adquiridas ao longo da vida em estágios que correspondem a saltos cognitivos qualitativos (1.sensório-motor, 2.pré-operacional, 3.operacional concreto e 4.operacional formal) delimitados pela maturidade biológica e que, em face do meio, assimilam os objetos (concretos ou abstratos).

Ao situar-se diante de um objeto, cada sujeito acomoda-o a determinados esquemas e organiza o pensamento para a assimilação, segundo suas condições. O funcionamento constante destes dois processos - acomodação/assimilação - corresponde ao princípio de desenvolvimento das estruturas mentais e de ampliação da capacidade cognitiva.

O sujeito responde por meio de compensações ativas aos desequilíbrios criados pelos problemas e conflitos enfrentados, e esse “reequilíbrio” estimula o desenvolvimento intelectual. (Bittencourt, 2008). Para este processo de equilibração são imprescindíveis a maturação física do sistema nervoso e a influência de fatores sociais, sendo a estes últimos dado menos destaque em sua teoria, embora ambos sejam considerados.

Nas décadas de 1960 e 1970, a perspectiva de subordinação da aprendizagem à maturidade foi aceita, mas recebeu várias críticas de educadores/as e psicólogos/as voltados aos conceitos sociais de aprendizagem sobre os quais falaremos a seguir.

2.9 Pressupostos sobre conceitos sociais

O pesquisador russo Lev Semyonovich Vygotsky (1896 - 1934) em seus escritos da década de 1930 sobre a formação de conceitos pontua algumas críticas à formulação piagetiana. Uma delas refere-se à maneira negativa com que o professor suíço concebe os conceitos do senso comum denominado por Vygotsky como conceitos espontâneos, estes são explicitados como conhecimentos formados através das experiências de vida,

por meio das relações diárias com a realidade (objetos, pessoas etc.). Por sua vez, os conceitos científicos são caracterizados como formas sistematizadas de conhecer a realidade, que ocorre por meio da escolarização.

Sobre estes, Piaget concebe o conceito espontâneo e o conceito científico como antagônicos, pressupondo que os primeiros trariam obstáculos à formação dos segundos, de modo que o conceito espontâneo deva ser combatido para o progresso do conceito científico. (Bittencourt, 2008).

Contrariamente a essa preposição, Vygotsky considera a interação muito próxima entre tais pensamentos, analisando sua interferência mútua. Para ele, no processo de apreensão do conhecimento científico não há necessariamente o desaparecimento do conceito espontâneo, mas alterações nos esquemas intelectuais anteriores, não se tratando, portanto, de exclusão, mas de (re)apropriação. (Idem).

Conforme Bittencourt (2008), a respeito da formação dos conceitos, a ênfase maior da teoria vygotskyana recai mais sobre os aspectos sociais e menos nos aspectos biológicos, embora não deixe de considera-los.

Para a apreensão dos conceitos são fundamentalmente consideradas as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, consciência, imaginação, pensamento etc.) sobretudo a linguagem, enquanto capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do grupo social nossas experiências, ideias e emoções.

Consoante a autora, a linguagem humana, sistema simbólico por excelência, e o principal da humanidade, que predispõe a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, favorece o intercâmbio social e a formação conceitual. A linguagem é a faculdade humana que promove os processos elementares da formação de conceitos: a abstração e a generalização. Os conceitos científicos correspondem à ampliação do significado das palavras, influenciando neste processo o desenvolvimento de outras funções intelectuais tais como: atenção deliberada, memória lógica, comparação e diferenciação. Neste sentido, o papel da escola na elaboração conceitual é fundamental, uma vez que esta faculdade é adquirida pela aprendizagem sistemática e organizada.

Deste modo, as críticas de Vygotsky e seus seguidores como Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979) voltam-se para a ênfase de Piaget à maturação interna e biológica para a aquisição de conceitos que, destacando os aspectos biológicos, portanto, universais dos seres humanos, dá menos destaque aos contextos

históricos e sociais destes, inferindo que, alcançada a maturação biológica necessária, qualquer sujeito passa a classificar, ordenar, medir, calcular, interpretar etc.

A Psicologia Social, por seu turno, enfatiza as interações entre o desenvolvimento cognitivo, o amadurecimento intelectual e as condições socioculturais do indivíduo. Tal corrente teórica ressalta a relevância das situações interindividuais, do grupo de convívio, da afetividade, da socialização, da aquisição social do conhecimento, de modo que as diversas influências sociais com as quais o indivíduo se depara força-o a resolver problemas e se “reequilibrar” de diferentes formas em sua dinâmica cognitiva e não necessariamente em conformidade com a faixa etária prevista. (Bittencourt, 2008).

2.10 As implicações psicossociais da Educação

A nossa tese tomou um corpo interdisciplinar, que envolve estas três áreas principais: a Educação, a História e a Psicologia, todas atravessadas pela perspectiva decolonial. A Educação permeia o corpus de nossa pesquisa que são os livros didáticos. A História permeia nossa análise já que esta se debruça em livros didáticos de História. E a Psicologia nos chega a partir do olhar para a nossa construção identitária no sentido de como os conteúdos sobre os povos e grupos religiosos apresentados nos livros influem em nossa concepção de identidade, geralmente esquecida como algo plural. Portanto, vamos abordar neste item as implicações psicossociais da Educação.

Compreender o enfoque psicossocial da educação é conceber o ser humano como determinado por leis do desenvolvimento sócio-histórico e analisá-lo na sua dimensão cultural. Neste sentido, a educação se constitui pelas relações dos sujeitos com o trabalho, com suas criações e pela utilização que fazem dos instrumentos.

De acordo com a Psicologia sócio-histórica, a Educação é uma ação social e não se dá sem objetivos, organização e sistematização, que contemplem os interesses políticos do projeto de sociedade em vigor, visando promover uma determinada forma de se pensar o mundo, as relações e a si mesmo enquanto sujeito. Isso é possibilitado ou dificultado conforme a qualidade dos conteúdos e dos instrumentos educacionais postos à disposição dos educandos/as, de modo que estes possam compreender o funcionamento da sociedade em que vivem, a formação da materialidade do mundo e as maneiras de modificá-lo.

Além disso, segundo Kato (2009), a Educação é a maneira como cada sociedade transmite a sua cultura e a ciência mais elaborada a seus membros, tendo como função

precípua fazer com que se encarne em cada sujeito a humanidade sócio historicamente produzida, ademais é a instituição social cujos aspectos psicológicos tornaram-na a atividade humana fundamental. Isto porque é a atividade que diferencia o ser humano dos demais animais por sua capacidade inventiva e produtiva, exigindo um modo específico de fixação e transmissão às gerações seguintes dos conhecimentos e criações acumulados ao longo da história da humanidade, entendendo-se estes como conhecimentos formais e informais, valores, atitudes, comportamentos etc.

Na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, em que se baseia a Teoria Psicológica Sócio-Histórica, tais conhecimentos e criações devem ser concebidos como um outro social, porque representam o trabalho historicamente acumulado pelo gênero humano, apresentado por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo e apreendido pelas diferentes linguagens. (Kato, 2009).

E são nas atividades do processo educacional que o estudante se constitui, ou seja, o psiquismo humano se torna um conjunto formado pela reunião de funções com determinada ordem, dada a partir das apropriações que os indivíduos fazem ao interagirem com os elementos materiais e simbólicos da cultura humana (Vygotsky, 2007), e os livros didáticos são um destes elementos.

O trabalho discente, portanto, é uma prática social, pela qual ele se constitui como ser humano ao se apropriar da experiência sócio-histórica da humanidade, acumulada sob a forma de objetos do mundo, ao mesmo tempo em que se prepara para atuar na sociedade. E o processo de apropriação das produções humanas ocorre simultaneamente ao processo de formação das funções subjetivas humanas também chamadas de funções psicológicas superiores.

2.11 Livros didáticos e os processos de ensino-aprendizagem

Consoante Bittencourt (2008), os conteúdos dos livros didáticos apresentam outro aspecto que requer análise: a articulação entre informação e aprendizagem. Não é possível analisar seu discurso sem observar quais tendências historiográficas sustenta. Neste processo, é importante se ater também à concepção de conhecimento e de aprendizagem com a qual o livro trabalha. Ou seja, além da faculdade de transmitir determinado conhecimento histórico, é necessário verificar como esse conhecimento pode ser apre(e)ndido. Ademais, não podemos deixar de considerar igualmente o modo

como o professor/a faz os conhecimentos presentes nos livros chegar até os alunos/as, ou seja, a didática docente, segundo a autora.

Neste caso, os conhecimentos escritos podem se apresentar de uma determinada forma, mas a maneira como são explicados interferem no modo como são apre(e)ndidos, pois concomitante à “verdade” do livro está a “verdade” do professor/a e sua autoridade. Sendo assim, contestar tais “verdades” não se trata de um exercício fácil; este processo de questionamento e reflexão do conhecimento por parte dos alunos/as deve ser uma dinâmica promovida e estimulada pelo próprio docente e pela instituição escolar, de modo a esclarecer o contexto existente por trás de toda afirmação.

A depender da faixa etária do alunado, este não possuirá uma bagagem suficiente para comparar e relacionar os conhecimentos, e conseqüentemente, o que lhe for apresentado cairá como “verdade” que dificilmente será rebatida. Em entrevista para Mattos (2006), Souza afirma: “geralmente o material didático representa ‘o livro da verdade’ para o aluno: ele nunca erra, nunca se equivoca”. “Se o livro escolar traz uma informação errada e o professor não está preparado para apontá-la, ela certamente será aceita como verdadeira pelo aluno, que pode vir a descobrir seu equívoco só anos mais tarde, ou até nunca.”

Mesmo com um alunado de faixa etária mais avançada e, supostamente, com uma maior apropriação de conhecimentos, o exercício de questionamento dependerá também de questões sociais e subjetivas como a personalidade do aluno/a, as influências familiares e culturais etc.

Neste sentido, trata-se de um processo de desconstrução, pois histórica e tradicionalmente a educação brasileira é uma educação para a obediência, deve-se obedecer ao professor/a, deve-se concordar com o que o livro didático diz, este instrumento disciplinar e produtor de uma determinada forma de pensar. Nesta dinâmica, o aprendizado se reduz a uma prática de sujeição, passividade e disciplinamento ao saber e à autoridade do saber - o professor/a - e, não de reflexão e questionamento; seguindo os moldes da educação prussiana.

Bittencourt (2008) esclarece também que em todo livro didático está contida uma concepção de aprendizagem. A seleção e sequência das atividades propostas ao longo do texto ou do capítulo não são aleatórias, mas desempenham uma determinada função; isto implica observar as propostas de aprendizagem oferecidas e quais capacidades intelectuais são estimuladas para além da memorização.

Portanto, na análise de um livro didático é importante considerar que um processo de ensino-aprendizagem implica oportunizar comparações, identificar semelhanças, diferenças e relações entre os fatos históricos e os documentos trabalhados, além de incentivar a pesquisa em outras fontes de informação. No próximo item, abordaremos a respeito do livro didático enquanto instrumento de mediação.

2.12 Editoras e livros didáticos confessionais

No PNLD (MEC, 2018), temos o critério referente à “Doutrinação Religiosa” da qual o livro didático deve ser isento, conforme segue: “Na avaliação, além dos critérios específicos para cada área, são definidos como critérios comuns de exclusão: (...) fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público”.

Entretanto, essa norma não é obrigatória para a rede privada de ensino, que possui autonomia para a escolha desses materiais. Esta rede geralmente atua com livros que tenham afinidade com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), incluindo aqueles de editoras religiosas em escolas confessionais, como é o caso do nosso corpus de pesquisa. Nestes é comum observar concepções diversas, assim como reflexões religiosas (Santos e Baptista, 2009), conforme também constatamos em nossa tese.

No Brasil, existem diversas editoras confessionais. Dentre elas, as cristãs se destacam por ser maioria, sobretudo as de vertente protestante e católica. A Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC, 2023), por exemplo, trata-se de um conjunto dessas editoras, reunidas em uma estrutura que facilite sua divulgação em âmbito nacional e internacional. O site da Associação apresenta o portfólio de várias editoras católico-cristãs, que produzem material recreativo, religioso e didático segundo sua doutrina.

A ANEC (2023), conforme seu estatuto, tem como finalidade atuar em favor de uma educação de excelência, assim como promover uma educação cristã evangélico-libertadora, entendida como aquela que visa à formação integral da pessoa humana, sujeito e agente de construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária e pacífica, segundo o Evangelho e o ensinamento social da Igreja. (...). Defender a liberdade de escolha das famílias ao tipo de educação que desejam para os filhos, segundo seus princípios morais, religiosos e pedagógicos.

Uma editora confessional caracteriza-se por assumir uma filosofia religiosa em seus compromissos e trabalhos. Deste modo, seus livros não participam de programas governamentais como o PNLD exatamente por sua característica teísta e espiritual.

Santos e Baptista (2009) em pesquisa investigativa com livros didáticos provenientes de editoras confessionais adventistas, concluíram que estes possuem uma pedagogia própria, denominada “pedagogia adventista”, na qual os pressupostos parecem buscar uma aproximação de Deus.

De todo modo, as produções dos livros confessionais apresentam diferenças conforme a corrente religiosa da qual originam. Enquanto as igrejas protestantes, especialmente as de vertente neopentecostal, geralmente defendem seus ideais religiosos perante as explicações científicas, as igrejas católicas tem apresentado uma maior abertura à ciência, aceitando a explicação científica separadamente da explicação religiosa.

Tratando especificamente do livro didático adventista, em entrevista do diretor da rede na América do Sul, Edgard Luz concedida à ASN - Agência Sebrae de Notícias, a respeito do papel do livro didático na Rede de Educação Adventista, o professor responde que a escola está interessada no processo de ensino-aprendizagem não só do saber científico, mas também na formação mais ampla. E que, nessa perspectiva, a escola desempenha o papel de reprodutora da ideologia da instituição a que pertence, e o livro didático procura traduzir esta na transposição dos conteúdos acadêmicos.

Afirmou também que na Rede Educacional Adventista, a produção do livro didático rege-se pelas orientações definidas pelas comissões pedagógicas, compostas por representantes da liderança educacional e por docentes da rede de todas as regiões do país.

Que o livro didático como instrumento de formação do cidadão/a no sentido acadêmico, político e filosófico precisa estar alinhado à filosofia, princípios e valores do modelo de liderança que pretende formar. E que o programa do livro didático adventista fortalece e impacta a aplicação da filosofia educacional adventista e a formação do aluno/a. (ASN, 2013).

PARTE II. DECOLONIALIDADE, PSICOLOGIA DECOLONIAL, POVOS COLONIZADOS

3. A premência da Decolonialidade

O Decolonial vem de dentro. Para mim não é uma perspectiva teórica, se não, uma práxis. E quando a se sente por dentro, e quando se toma parte destas lutas reais, que estão acontecendo [...] nasce uma força desde dentro, não simplesmente de luta, se não, de construir algo distinto. Ou seja, para mim, o decolonial é parte de um projeto de vida, não é simplesmente escrever livros e falar de teorias. Mas, de como vivemos isso de forma diária, como sentimos por dentro e como criamos espaços dentro das fissuras para se construir algo distinto. (Catherine Walsh, 2018).

3.1 Decolonialidade: pela comunhão de povos e vozes

Com a emergência dos estudos pós-coloniais nos anos 1980, o colonialismo deixou de ser compreendido como mero processo de ocupação e controle político-econômico de territórios para assumir, como prática hegemônica, a dimensão de um discurso sobre a representação do outro.

A dimensão discursiva do colonialismo é destacada na obra de Edward Said, *Orientalismo* (2007), isto é, mais que ocupação territorial, o colonialismo engendrou modos de ser e de existir por forte influência do discurso. O conteúdo representacional desse discurso também é explicitado por Frantz Fanon na obra *Os condenados da terra* (2002), na qual o outro é representado como degenerado e habita a zona da não existência.

Apesar das diferenças disciplinares e geográficas que distinguem a investigação pós-colonial da decolonial, ambas se aproximam em sua crítica ao caráter provincial dos argumentos sobre as origens endógenas europeias da modernidade e defendem que se considere o surgimento do mundo moderno nas histórias mais amplas do colonialismo, do império e da escravidão (Bhambra, 2007).

Os teóricos da decolonialidade, unidos/as em torno do grupo de investigação Modernidade-Colonialidade, têm desenvolvido não apenas uma perspectiva crítico-analítica, mas também uma agenda propositiva que visa à transformação das formas de se produzir e aderir ao conhecimento. Essa transformação seria resultado do próprio giro epistemológico decolonial que, desde o pensamento de fronteira, assume uma atitude de desobediência epistêmica.

Esta ideia, enquanto proposta central do pensamento decolonial, tem relação com a necessidade de descolonizar o conhecimento e decorre da constatação de que existe uma face oculta e encoberta da modernidade: a colonialidade (Mignolo, 2017). E o encobrimento dessa face está diretamente relacionado com a leitura eurocêntrica da modernidade.

Com a proposta de trazer à luz a discussão sobre os contextos muçulmanos e árabes ofuscados pela historiografia ocidental, chegamos ao debate sobre decolonialidade; consoante Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), o decolonial como rede de pesquisadores/as que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas tem uma existência bastante recente, contudo, a decolonialidade não se reduz a um projeto acadêmico, mas consiste igualmente numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais iniciados em 1492, ou seja, o decolonial teve origem simultânea a este sistema-mundo.

Para os autores, sem utilizar precisamente o termo “colonialidade”, já era possível encontrarmos a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro, através de autores e autoras como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Angela Davis, bell hooks etc., assim como na tradição de estudos sobre o Oriente com autores e autoras como Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Spivak e Jack Goody também considerados pós-coloniais.

De todo modo, ao falarmos de decolonialidade, é preciso antes definirmos colonialidade. Este processo transcende o conceito de colonialismo enquanto dominação política, territorial, bélica ou administrativa, enquanto dominação de aspectos concretos da vida e dos povos, situado historicamente entre o final do século XV e início do século XX.

Na expressão de Quijano (2009), o colonialismo continuou na forma de colonialidade de poder e de saber; esta, portanto, resiste e transcende a emancipação político-administrativa das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas, indo além do processo tradicionalmente conhecido de “descobrimento” do outro, e problematizando-o enquanto encobrimento. (Dussel, 1993).

Conforme Oliveira e Candau (2010), a colonialidade refere-se a um processo subjetivo e mais estritamente de percepção de mundo, relacionado à invasão-destruição do imaginário do outro e sua ocidentalização, que opera uma naturalização do

imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus.

Consiste, portanto, em um processo de internalização dos valores do colonizador nas mais diferentes esferas da vida, influenciando ou até mesmo determinando nossas concepções de arte, cultura, conhecimento, filosofia, religião, de modo a valorizar ou conhecer estas dimensões da vida apenas pela lente europeia, excluindo os outros povos, seus saberes, cosmologias, experiências e importâncias para o mundo.

Neste sentido, a colonialidade é um espelho distorcido do mundo sistemática e historicamente apresentado nas mídias, na ordem capitalista, nas estruturas religiosas e culturais hegemônicas, na literatura, nas fotografias, no cinema, nos processos educativos e, por consequência, nos livros didáticos. A respeito deste componente particular, isto fica claro quando observamos nos livros didáticos a exclusão ou apagamento da relevância da história do Islam e dos contextos árabes em termos de saberes, técnicas e conhecimentos preponderantes para a constituição da modernidade.

Ademais, conforme nos traz Quijano (2002), o atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, particularmente no modo de produzir conhecimento.

O eurocentrismo é definido como o movimento de influência política, cultural, econômica e epistêmica, empreendido por países da Europa de modo mais contundente a partir do século XVI. Conforme Quijano (2014) alguns traços centrais caracterizam a perspectiva epistemológica eurocêntrica sob a qual se apoiam ações, narrativas e muitos outros aparatos, sendo eles: a) o dualismo radical que separa sujeito e objeto do conhecimento, proveniente dos constructos cartesianos, no qual o sujeito é indeterminado, não situado e, portanto, universal, e o objeto é algo independente do sujeito e das relações e representações que entrelaçam este sujeito, podendo se mostrar tal como é; b) a separação entre razão e natureza (europeus e mundo), derivada da objetividade do conhecimento e do mundo (visto como diferente do sujeito, homem, europeu, branco), que fundamenta e autoriza a exploração desmedida desta natureza para fins produtivos e econômicos, contemplando também a naturalização da ideia de raça; c) a concepção compartimentada que institui âmbitos e contornos diferenciados

para a vida social e os maneja a partir de referências e termos organicistas e funcionalistas; d) o evolucionismo, que entende a sociedade como realidade homogênea que avança, inevitavelmente e de maneira unilinear e unidirecional até o progresso racional, técnico e/ou religioso, e que vai reforçar hierarquias à ideia de raça. Por sua vez, nas palavras de Quijano (2000, p. 43):

A ideia de "raça" é, seguramente, o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos. Produzida no início da formação da América e do capitalismo, e na passagem do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa.

Além do mais, como parte deste padrão de poder, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade, de cultura, e em especial de conhecimento e sua produção.

No processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa, os europeus e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, simultaneamente, novas identidades geoculturais - índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços e a nova geocultura colonial - América, África, Extremo Oriente, Oriente Próximo, Ocidente, Europa e Europa Ocidental. (Quijano, 2005).

Houve assim, a desconsideração desses povos como protagonistas na história da humanidade, na medida em que, ao serem concebidos como raças inferiores, produziram culturas inferiores. Essa inferiorização dos povos não europeus passou pela construção da ideia de raça, que, conforme Quijano (2005), não encontra precedentes anteriores à América.

Ela foi construída com fundamento nas diferenças fenotípicas, existentes entre os grupos de europeus e nativos. Até então, as conotações de origem fundamentavam-se, tão somente, na procedência geográfica, sendo que, a partir da colonização da América, passaram a ter, também, conotação racial.

Além do mais, consoante o autor, desde o século XVIII, especialmente com o Iluminismo, o eurocentrismo afirmou a ideia mitológica de que a Europa pré-existia a esse padrão de poder, que já era um centro mundial do capitalismo que colonizou o resto do mundo e elaborou por conta própria e a partir de dentro a modernidade e a

racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus consistiram no nível mais avançado na trajetória linear, progressista e contínua da espécie.

Assim, a par desta ideia, consolidou-se outro dos principais núcleos da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo diferia de forma binária e dualista em inferior e superior, irracional e racional, primitiva e civilizada, tradicional e moderna.

Relacionado a este elemento temos uma compreensão da História como evolução unidirecional, e na naturalização das desigualdades pela ideia de raça têm-se como implicação outra questão: o evolucionismo, a “distorcida realocação temporal das diferenças, de modo que todo não-europeu é percebido como passado”. (Quijano, 2005, p. 63).

Neste processo, primeiramente, expropriaram as populações colonizadas que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em seguida, reprimiram tanto quanto possível, as formas de produção de conhecimento dos colonizados/as, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África. (Idem).

Entretanto, sem dúvida, muito menor foi a repressão na Ásia, onde uma parte importante da história e da herança intelectual pode ser preservada, sendo isso o que deu origem à categoria Oriente. Em terceiro lugar, forçaram os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, subjetiva, e especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. (Idem).

Todo esse acidentado processo implicou a longo prazo numa colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de outorgar sentido aos resultados da experiência material, intersubjetiva, imaginária, simbólica; em suma, da cultura.

Ademais, a teoria e literatura decolonial concebem 1492 como o ano inaugurador do projeto de modernidade - colonial e eurocêntrico. Nesta data, ocorrerá concomitantemente a reconquista da Europa Ibérica e a conquista da América, sendo, portanto, o ano em que o projeto identitário europeu é forjado a partir da dominação do outro externo - indígenas e africanos/as - e da expulsão do outro interno - árabes, muçulmanos/as e judeus/as.

O debate decolonial inscreve-se, portanto, em dois momentos históricos da construção identitária europeia e da europeização do mundo, o pré e o pós projeto moderno; apesar das diferenças étnicas e temporais, os povos partícipes de ambos momentos sofreram, guardadas as particularidades, os mesmos processos de apagamento físico no sentido de genocídio e simbólico no sentido de epistemicídio. Sobre isto discorreremos mais detalhadamente no item 3.3.

Por sua vez, se a decolonialidade é o processo e projeto de construir, moldar e permitir um mundo alternativo à colonialidade, a interculturalidade - conforme definida pelos movimentos sociais em Abya Yala - é simultaneamente uma política complementar, epistêmica e uma ferramenta da práxis da decolonialidade. No final da década de 1980 e início da década de 1990, organizações indígenas da Colômbia e do Equador definiram a interculturalidade como um princípio ideológico e um componente central de suas lutas políticas e projetos epistêmicos. (Mignolo e Walsh, 2018).

A interculturalidade concebida por estas organizações pressupõe mais do que uma inter-relação ou diálogo entre culturas. Criticamente aponta para a construção de sociedades radicalmente diferentes, de uma “outra” ordenação social e de uma outra ordem estrutural econômica, política e cultural. (Idem).

É assim a possibilidade de um projeto de vida alternativo que profundamente questiona a lógica instrumental irracional do capitalismo. Ademais, não é sinônimo de multiculturalismo, largamente compreendido na América Latina como o reconhecimento da diversidade cultural por governos, estados, instituições gerais, organizações internacionais e não-governamentais, efetivada através de uma política de inclusão e que, predominantemente, está ligado aos interesses da ordem dominante.

Esse multiculturalismo foi introduzido no final dos anos 1980 e na década dos anos 1990, permanecendo até hoje como componente da lógica neoliberal e seu projeto para pacificar a resistência, fragmentar movimentos e incluir os excluídos no consumismo do capitalismo global. (Idem).

Também chamada de interculturalidade funcional, voltada para a inclusão individual, para a superficialidade do diálogo e para o discurso da cidadania, constitui um modo mais complexo de dominação que captura, coopta, pacifica, desmobiliza e divide movimentos, coletivos e lideranças; impulsionando o individualismo, a complacência e a indiferença e encobrendo a estrutura cada vez mais complexa do capitalismo e da colonialidade. (Idem). Nesta, o reconhecimento e respeito às diferenças culturais se convertem em uma nova estratégia de dominação.

A visão crítica e descolonizadora da interculturalidade (em contraste com a visão funcional) exige uma mudança radical na ordem dominante e em sua base capitalista, moderna ocidental e colonial. Sua conceituação torna visível legados vividos e longos horizontes de dominação, opressão, exclusão e (in)diferença - ontológica, política, econômica, cultural, epistêmica, cosmológica e de existência - e as manifestações destes legados nas estruturas sociais e nas instituições, inclusive educacionais.

Como tal, seu desafio, proposição e projeto se voltam para transformar, reconceitualizar e refundar estruturas e instituições de forma a colocar em prática diversas lógicas culturais, práticas e formas de conhecer, pensar, agir, ser e viver. A interculturalidade, neste sentido, sugere um processo permanente e ativo de negociação e inter-relação em que a diferença não desaparece. (Idem).

Sociocultural, ancestral, política, epistêmica, linguística e fundada na existência a diferença é afirmada no coletivo, balisada nos termos da comunidade e entendida como contributiva para a criação de novas compreensões, convivências e solidariedades.

Nesse sentido, diz Luís Macas, os valores, princípios, conhecimentos e sabedoria de nossos povos não deveriam apenas ser respeitados e arquivados, mas também devem ser oferecidos como contribuição dos nossos povos para a sociedade em sua totalidade enquanto elementos substanciais de uma proposta alternativa de vida.

A interculturalidade, nesta perspectiva, não é uma condição existente, mas um projeto em contínua insurgência e construção; uma ação consciente, uma atividade radical, uma ferramenta de afirmação, correlação e transformação e que avança da particularidade de histórias locais e políticas, de lugares éticos e epistêmicos, todos marcados pela diferença colonial e pela luta decolonial; transformação concebida e impulsionada desde as margens, desde a base, para a sociedade em geral. (Idem).

Na linha da interculturalidade, trataremos a discussão elaborada por Quijano (2006) a respeito do conceito identidade. Para o autor peruano, a identidade, especialmente na América Latina, ainda se trata de uma questão aberta, na qual não podem deixar de ser reconhecidos três problemas pendentes:

1. a colonialidade das relações materiais de poder entre o europeu e o não-europeu (o indígena, principalmente, mas também os de procedência africana e asiática);
2. a hegemonia do paradigma eurocêntrico na perspectiva mental de nossa sociedade;
3. a maneira eurocêntrica de propor e abordar a questão nacional.

Segundo o autor, o primeiro não tem outra via de solução que uma radical descolonização do poder, nacional e internacionalmente, como ponto de partida para a contínua democratização da sociedade. O segundo, é sair das rígidas prisões do reducionismo eurocêntrico, esse provincianismo mental de origem colonial, cuja pretensão de universalidade só tem como apoio o controle do poder mundial, em crise na própria Europa.

O terceiro, a redefinição radical das ideias de nação e de identidade nacional, como legitimação da diversidade da espécie humana e da experiência histórico-cultural (fora dos estereótipos coloniais de raça, e etnia); como riqueza desejável e necessária de toda existência social coletiva, sendo que não há na história atual caminho diferente para qualquer abordagem do problema da identidade nessa sociedade.

Referente à questão da identidade na América Latina, a globalização do mundo implica dois processos que são, ao mesmo tempo, entrelaçados e contraditórios. Em primeiro lugar, a mundialização ou globalização cultural, isto é, a formação de um universo comum de significações a todas as sociedades/culturas, a todos os homens e mulheres do mundo. Em segundo lugar, a presença maior e mais evidente das diferenças, diversidades e especificidades histórico-culturais entre a população mundial.

Neste sentido, quanto mais mundial for o poder, quanto mais ampla e global a sua rede de comunicação, mais influentes serão os interesses e a cultura dos dominadores. Estarão mais propensos a impor a homogeneização nessas ordens; porém, ao mesmo tempo, mais obrigados, queiram ou não, a estabelecer pontes entre os significados e os signos de todos os outros; isto é, fazer circular os produtos culturais de todos os grupos do mundo. Nesse processo, tudo entra em mudança, em combinações múltiplas e multidirecionais.

Por essa razão, a globalização não constitui meramente (por mais que se tente) homogeneização: é a diversidade do mundo o que circula e se articula globalmente, ainda que, em torno de dominação, de hegemonia, como ocorre com toda estrutura de poder; mas hegemonia não é equivalente inevitável de homogeneidade. Além disso, toda hegemonia é temporária e transitória. A história é um vasto arquivo de hegemonias.

Sendo assim, a identidade, em consequência disso, só pode ser estabelecida hoje como modo e momento mutáveis, de cristalização das relações produzidas, reproduzidas e modificadas no processo de globalização das relações entre todos os membros da humanidade.

Por fim, na medida em que pode ser discutida, elaborada, dirigida ou mudada, a questão da identidade implica uma questão de autonomia, a qual só deveria ser abordada ou deliberada, como dimensão de um projeto histórico de autoprodução democrática da sociedade. (Quijano, 2006).

E sobre a necessidade de se apresentar esta interculturalidade e nossa formação identitária plural, nos livros didáticos, falaremos em nossas considerações finais. A seguir discutiremos a Psicologia Decolonial e suas interlocuções com a Psicologia Política e Social.

3.2 Psicologia Decolonial, Política e Social: (há)braços

A Psicologia brasileira e quiçá, a Psicologia mundial ainda é uma ciência e profissão elitizada, voltada para grupos privilegiados de nossa sociedade, capazes de pagar valores significativos pelos trabalhos destes profissionais. A exemplo, consultando a Tabela de Referência Nacional de Honorários dos psicólogos/as (FENAPSI, 2022), uma avaliação psicológica custa de 228,00 (limite inferior) a 373,00 (limite superior), uma orientação vocacional de 200,00 a 400,00; uma psicoterapia individual de 200,00 a 340,00. Tais valores a maioria da população brasileira não tem condições de arcar, portanto, acessar serviços de psicologia ainda é um privilégio, não, um direito.

Recordamos também que em nossa graduação no período de 2002 a 2006, embora tivéssemos a disciplina de Psicologia Social, o campo preponderante de atuação era a Psicologia clínica. E em 2007, ocorreu uma mudança na grade curricular que incluiu disciplinas voltadas a políticas públicas e atuação em CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializada da Assistência Social) e CAPS (Centro de Atenção Psicossocial).

E tais temas eram novos para os colegas que estudavam para os concursos de então. Lembramos que na turma havia um aluno negro e nenhum professor negro no quadro docente. As discussões sobre temas raciais e de gênero, sobre discriminação, preconceito, violências, movimentos sociais não compunham a pauta de nossos debates; o foco eram questões individuais, estruturas de personalidade, psicopatologias, adoecimentos psíquicos, mas sem nenhuma relação com a sociedade, em uma concepção de sujeito apartado de seu contexto e a preponderância de causas internas para o desenvolvimento e características de seu psiquismo e subjetividade.

Nesta linha, Alves e Delmondez (2015) atestam a insuficiência de estudos sobre as concepções de etnia, raça e colonialismo cultural na Psicologia, o que, por consequência, torna importante analisar a racionalidade que produz essas invisibilidades. Deste modo, o não reconhecimento e a não representação de determinados sujeitos no registro da ciência psicológica conduz a um enquadre seletivo de opressão e subalternidade, a partir da colonialidade do poder e suas normas.

Por sua vez, não havia também discussões a respeito de fenômenos como LGBTfobia, homofobia, islamofobia, xenofobia, gordofobia etc. As fobias eram tratadas no sentido psicanalítico e individual do termo; neste caso, a fobia, de phobos, deusa grega do medo, é definida como um medo persistente e irracional que resulta em evitamento consciente da atividade, situação ou objetos específicos temidos (Vilela, 2005). Estudávamos, por exemplo, a claustrofobia (medo de lugares fechados), a acrofobia (medo de altura), a hemofobia (medo de sangue) e no máximo, a fobia social (medo de interações sociais).

Como adendo, pensar o conceito de fobia para Freud, nos termos homofóbico, islamofóbico, arabofóbico pressupõe um equívoco conceitual e terminológico, pois o que vivenciamos nesses casos, não é o medo do outro, mas o ódio ao outro, a aversão pelo sujeito diferente e que não se compreende. Afinal, quando tememos algo nós fugimos do objeto de temor ou, no máximo, nos defendemos, mas não o atacamos, o ataque social é um comportamento resultante do ódio, da repugnância, não do medo; quem tem medo não violenta, não mata.

A respeito da inclusão social, a Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, até o ano de 2014 possuía menos de 30% dos estudantes provenientes de escolas públicas, e aderiu à política de cotas PPI (vagas destinadas para autodeclarados pretos/as, pardos/as e indígenas) apenas em 2018, conforme o Jornal USP (Cruz, 2019).

Por seu turno, as pesquisas desenvolvidas no programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) a qual se vincula esta tese, de um modo geral, são de cunho micropolítico, que consideramos de pouca efetividade para mudanças mais amplas e estruturais no contexto social brasileiro, como já manifestamos em relatório discente.

E a título de exemplos, práticas coloniais da Psicologia estão presentes nas adaptações de pesquisas da Europa ou dos EUA para contextos latino-americanos, na condução do sujeito ao empreendedorismo e à dinâmica neoliberal, concebido nesta perspectiva como único responsável por suas condições socioeconômicas; no trato do

racismo, sobretudo na clínica, como um problema de âmbito individual, do nível da simpatia/antipatia e da autoaceitação, amputando a dimensão histórica do racismo e não concebendo-o como um problema estrutural a ser refletido e enfrentado social e cotidianamente em ações coletivas e também individuais de resistência.

Ademais, a emergência de estudos sobre o ser humano individualmente, a construção de sua identidade e subjetividade é simultânea ao desenvolvimento das ciências sociais e humanas fundadas pela epistemologia de homens brancos e eurocêntricos e num contexto de ordem capitalista, que buscava promover “o homem certo, no lugar certo” (Alves; Delmondez, 2015). Nas palavras das autoras:

Assim, percebe-se que as próprias Ciências Humanas e, em especial, a Psicologia tiveram sua origem marcada pelo entendimento de que há um modelo de ser humano que é o ideal, que é o detentor da razão e por isso merece ser estudado e merece se impor sobre aqueles outros que não se adequam a esse modelo. Esse modelo de humano coincidiu, então, com o homem branco europeu cristão, em oposição aos seus outros não brancos [...] não europeus, habitantes das Américas, da África e da Ásia. Como já dito, a violência era então permitida e até incentivada como modo de disciplinar a (*suposta*) barbárie incivilizada. (Alves; Delmondez, 2015, p. 11, grifo nosso).

E no âmbito da pesquisa, “através das lentes imperiais”, temos uma abordagem onde se assume que as ideias ocidentais sobre os temas mais fundamentais são as únicas ideias possíveis de se sustentar, certamente as únicas ideias racionais, e as únicas ideias que podem dar sentido ao mundo, à realidade, às relações sociais, à vida, aos seres humanos, aos animais e vegetais. Uma pesquisa imbuída de uma 'atitude' e de um 'espírito' que incorporam certa propriedade do mundo inteiro. (Smith, 1999).

Felizmente, com o fim da ditadura militar no Brasil, a Psicologia brasileira passou por transformações em que a luta por direitos humanos e o compromisso social desta ciência e profissão começou a se efetivar.

Dentro desses objetivos, a Psicologia Social, a Psicologia Política e a Psicologia Decolonial se abraçam. Neste sentido, é pertinente a definição de Psicologia Social trazida por Habermas (1987, p. 14): uma “práxis social que é tanto uma síntese social que possibilita o conhecimento, quanto uma práxis política que conscientemente aspira à subversão do sistema de instituições existentes”.

Por sua vez, a Psicologia Política Brasileira foi gestada em paralelo com a Psicologia Social, haja vista nomes importantes na fundação da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) durante a década de 1980 também terem contribuído

para a emergência de uma Psicologia Política. Neste cenário, destacamos a contribuição da professora Sílvia Lane que, além de cofundar a referida associação, influenciou a politização na práxis de psicólogos/os e uma prática psicossocial mais interdisciplinar. (Silva, s/d).

Sua atuação preocupada em edificar um “fazer psi” que rompia com a ideia de neutralidade e que assumia a centralidade do exercício cidadão presente no compromisso social foi a base de uma Psicologia Política comprometida com a realidade e que trilhava a perspectiva libertadora inaugurada pela psicologia da Libertação de Ignacio Martín-Baró. Neste sentido, a escola de Silvia Lane fez coro com o pensamento de Martín-Baró (El Salvador), de Ignacio Dobles Oropeza, psicólogo social e político de Costa Rica e de Maritza Montero psicóloga social e cientista política venezuelana. (Idem).

De todo modo, a perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Política corresponde a um campo interdisciplinar, que engloba como bases principais a Ciência Política, a História, a Sociologia e a Psicologia Social ³⁰.

E na linha da Psicologia Decolonial internacional, temos o trabalho de Fanon (2008) sobre os componentes psíquicos do racismo em contextos coloniais e o de Bhabha (2007) com sua conceituação de estereótipo a partir da ideia psicanalítica de fobia e fetiche, entre outros. Suas linhas de pensamento possibilitam repensar a subjetivação tendo em vista a experiência social e histórica do colonialismo e suas consequências no âmbito da pesquisa em Psicologia Política.

Em si, a Psicologia Decolonial defende a descolonização nas estratégias de produção do conhecimento e nos modos contemporâneos de subjetivação. Para Ansara (2012, p. 310) desconstruir a matriz colonial pressupõe “ênfatizar outras maneiras de contar a história, outras formas de organização da vida e dos saberes, bem como a produção de novas subjetividades que não carreguem a herança dos padrões coloniais de poder que seguem vigentes na sociedade”.

Nesta esfera, partimos de que o conceito de colonialidade implica o reconhecimento de que o colonial é psicológico (Biko, 2004), seu poder envolve a dominação e o controle não apenas dos recursos materiais, mas também dos recursos psíquicos. Para Thiong'o (1986, p. 16), a colonização psicológica envolve “dois aspectos do mesmo processo: a destruição ou a desvalorização deliberada da cultura de

³⁰ Isso nos faz ponderar que a presente tese possa pertencer à área da Psicologia Política considerando seu caráter interdisciplinar e sua abordagem político-sociológica.

um povo, sua arte, danças, religiões, história, geografia, educação, oratória e literatura e a elevação consciente dos valores do colonizador”.

Por seu turno, a referida discussão sobre alienação colonial lembra o conceito de mentalidade colonial: “opressão internalizada, caracterizada por uma percepção de inferioridade étnica ou cultural, que envolve uma rejeição automática e acrítica de modos de ser colonizados e preferência por modos de ser do colonizador. Neste sentido, a afirmação de Milan Kundera (1996, p. 04) é pertinente:

[O] primeiro passo para liquidar um povo é apagar sua memória. Destrua seus livros, sua cultura, sua história. Então peça para alguém escrever novos livros, fabricar uma nova cultura, inventar uma nova história. Em pouco tempo a nação começará a esquecer o que é e o que era. O mundo ao seu redor esquecerá ainda mais rápido.

Sendo assim, a colonialidade se mantém presente nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações de si, e em tantos outros aspectos da experiência moderna. Como sujeitos modernos a respiramos o tempo todo, ela ainda está impregnada no ar e na alma.

Em se tratando de Psicologia Decolonial, temos o conceito *dupla consciência*, que ficou conhecido a partir da obra *As almas da Gente Negra* do psicólogo e escritor e pan-africanista William Edward Burghardt Du Bois (1868 – 1963). Em sua obra, o autor analisa como o sujeito negro afro-americano vive uma cisão em sua identidade; de um lado, se compreende a partir do olhar racializado e hierárquico, de outro, a partir das promessas modernas de uma sociedade igualitária em sua heterogeneidade.

E esta sua frase é emblemática: “É uma sensação peculiar, essa dupla consciência, essa sensação de sempre se olhar pelos olhos dos outros, de medir a própria alma pela fita de um mundo que olha com desprezo e piedade como diversão”.

Assim como o escritor e ativista político peruano José Carlos Mariátegui, Du Bois também usa a metáfora das “duas almas”. Essa ideia de identidade dividida entre consciência do colonizador e do colonizado também será abordada por Franz Fanon, ao longo de toda a sua obra e militância.

No caso latino-americano, é conhecido o caso do escritor José Maria Arguedas, que explicitou o caso da dupla consciência peruana, país conhecido pela sua profunda cisão. De modo geral, a *dupla consciência* é um dos centros irradiadores da discussão sobre mestiçagem e originalidade da filosofia e cultura latino-americana.

Por seu turno, na pedagogia de Paulo Freire, se mostra clara a ideia de dupla consciência social e a tensão existente entre elas: “aquela que tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

O educador descreve em sua obra diversos mecanismos psíquicos relacionados à relação opressor-oprimido. Compara essa relação com a relação sadomasoquista e afirma que haveria uma dependência emocional entre os integrantes, na qual o submetido incorporaria uma crença (pensamento mágico) em um opressor invulnerável, introjetando essa figura, na perspectiva em que vê, na ocupação do polo dominante, o único caminho para a superação. Para Freire, essa identificação com o opressor é o mecanismo mais importante para perpetuar esse funcionamento, não permitindo a possibilidade de libertação.

Neste sentido, o grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (Freire, 2017, p. 32), como desconstruir essa identificação com o opressor internalizado e a necessidade de superar o opressor que o oprimido tem em si.

Por fim, no sentido de uma prática decolonial na Psicologia, esta requer o reconhecimento e o repensar nossa cumplicidade enquanto profissionais na injustiça local e global e convida as/os psicólogas/os a se levantarem de suas mesas e se juntarem ao protesto, não como líderes, mas em solidariedade às organizações comunitárias. (Decolonial Psychology Editorial Collective, 2021).

Para a maioria das/os psicólogas/os, entretanto, o protesto é algo para se fazer (se é que é) no tempo livre, não o trabalho de uma/o psicóloga/o. Dada a visão hegemônica de que a psicologia é uma ciência objetiva, apolítica, temos consciência da dificuldade, mas não da impossibilidade de convencer os profissionais, professores/as e pesquisadores/as da imbricação desta ciência e profissão com o exercício político e com a transformação social. (Idem).

3.3 Muçulmanos, judeus, negros, indígenas: “extermino, logo existo”

Temos um fato pouco trazido pela Historiografia clássica: muçulmanos/as, judeus/as, negros/as, indígenas e mulheres sofreram, no início da modernidade, com a ascensão do projeto colonial europeu os mesmos processos de genocídio e epistemicídio, conforme nos traz Grosfoguel (2016).

Como já mencionado, em 1492, se dá simultaneamente a expulsão dos árabes e muçulmanos/as de Granada, último reduto islâmico da Europa Ibérica e a conquista da América, e a partir deste ano, através da expulsão e conquista do outro, o projeto identitário europeu foi forjado.

Portanto, conforme nos traz Dussel (1993), a conquista da América não será o primeiro fenômeno que a Europa promoverá na construção da categoria de um “outro”, visto que neste processo de constituição identitária agirá inicialmente na expulsão de um outro interno, próprio, familiar, que por quase oitocentos anos compartilhou a existência, os pensamentos e práticas de vida, compondo a falácia de uma identidade europeia pura ao invés de “plura”.

Neste sentido, pela perspectiva decolonial, será a partir do século XV, exatamente, em 1492, que veremos a eliminação física, epistemológica e religiosa dos outros internos de uma mesma cultura, e, no mesmo ano, o desencontro, o encobrimento (e não, descobrimento) dos outros externos, tendo como ápice o genocídio indígena engendrado pelo projeto moderno e dele legatário.

O referido ano simboliza, portanto, este duplo movimento: a Península Ibérica repudia seu outro interior, alcançando a vitória sobre os muçulmanos/as na derradeira batalha de Granada e forçando os judeus/as a se retirar do território; e “descobre” o outro exterior, toda essa América que se tornará latina, num processo em que a alteridade humana é respectivamente recusada e revelada. O próprio Colombo associa os dois eventos no diário da primeira viagem e com a mesma dinâmica, participa deste duplo movimento; em que o outro é sempre alguém a excluir ou dominar:

No corrente ano de 1492, depois que Vossas Altezas puseram fim na guerra contra os mouros (...), nesse mesmo mês, (...) Vossas Altezas (...) pensaram em enviar-me, a mim, Cristóvão Colombo, às ditas paragens da Índia (...). Assim, após terem expulsado todos os judeus para fora de vossos remos e domínios, Vossas Altezas nesse mesmo mês de janeiro ordenaram-me que partisse com armada suficiente às ditas terras da Índia. (Colombo apud Todorov, 1983, p. 47).

E a simultaneidade destes dois movimentos, que Colombo tende a conceber como intervenção divina, aparece na imposição do absolutismo cristão, conforme

escreve: “Espero em Nosso Senhor que Vossas Altezas se decidirão a enviar rapidamente [religiosos] para unir à Igreja tão grandes povos e convertê-los, assim como Elas destruíram aqueles que não queriam confessar o Pai, o Filho e o Espírito Santo” (6.11.1492). (Idem).

A narrativa identitária europeia é, portanto, resultado do expurgo de um outro interno e do encobrimento do outro externo (Dussel, 1993), o que possibilita a compreensão da constituição de um único *modus operandi* de vida, de ciência, de pensamento, de afeto e de subjetividade como referência e imposição para toda a humanidade. Nas palavras de Dussel (1993, p. 113):

[...] falar de uma Europa como começo, centro e fim da História Mundial – como opinião de Hegel – era cair numa miopia eurocêntrica. A Europa Ocidental não era o “centro”, nem sua história nunca fora o centro da história. Será preciso esperar por 1492 para que sua centralidade empírica constitua as outras civilizações como sua ‘periferia’. Este fato da ‘saída’ da Europa Ocidental dos estreitos limites dentro dos quais o mundo muçulmano a prendera constitui, em nossa opinião, o nascimento da Modernidade. 1492 é a data de seu nascimento, da origem da ‘experiência’ do ego europeu de constituir os Outros sujeitos e povos como objetos, instrumentos, que podem ser usados e controlados para seus próprios fins europeizadores, civilizatórios, modernizadores.

Por sua vez, Grosfoguel (2016) nos traz que a superioridade do conhecimento imposta pela dominação ocidental capitalista do mundo tem uma história de longa duração e está atrelada ao início do século XV com os seguintes eventos europeus: a conquista das Américas, a conquista de Al-Andalus, a escravização de africanos/as e a imolação de milhões de mulheres acusadas de feitiçaria, de modo que o extermínio dos conhecimentos se relaciona com o extermínio de seres humanos, ou seja, epistemicídio e genocídio se coadunam. Para o autor, o *Ego extermino* (extermino, logo existo) é a condição sócio-histórica estrutural que torna possível a conexão entre o *Ego coquiro* (conquisto, logo existo) e o *Ego cogito* (penso, logo existo).

A respeito da conquista de Al-Andalus, o autor afirma que o extermínio da espiritualidade e do conhecimento islâmico e judeu mediante o genocídio levou à conversão forçada (genocídio cultural) destes grupos que decidiram permanecer no território. Com a conversão de muçulmanos/as em mouriscos/as (muçulmanos/as convertidos/as) e de judeus/as em marranos/as (judeus/as convertidos/as), destruiu-se sua memória, seu conhecimento e sua espiritualidade (genocídio cultural). Isso era uma garantia de que os futuros descendentes de marranos/as e mouriscos/as nasceriam

completamente cristãos, sem rastro da memória de seus ancestrais; um objetivo alcançado, conforme evidenciamos até os dias de hoje.

Para demonstrar como estas histórias e grupos estão interconectados, versaremos agora a respeito dos indígenas e negros (diferentes povos genericamente assim classificados). Nesta linha, Grosfoguel (2016) e Maldonado-Torres (2008) nos esclarece como a discriminação inicialmente religiosa contra muçulmanos/as e judeus/as, posteriormente se transformou em uma discriminação racial, portanto, num racismo - o antisemitismo - voltado contra os povos semitas da Península Ibérica medieval.

Portanto, se o racismo religioso origina-se na discriminação contra o povo negro e, por consequência, contra suas práticas religiosas, com os grupos muçulmanos e judeus ocorreu exatamente o contrário; a discriminação inicialmente foi religiosa, para em seguida tornar-se uma discriminação de cunho étnico contra os povos que as professavam.

Conforme Maldonado-Torres (2008), o primeiro indicador da alteridade no sistema-mundo ocidentalizado, moderno/colonial, cristão-cêntrico, capitalista/patriarcal dirigiu-se à identidade religiosa. Muçulmanos/as e judeus/as na Europa medieval foram caracterizados como “pessoas com a religião errada”, e os indígenas das Américas como “pessoas sem religião”, na pré-modernidade.

A partir da hierarquia étnica/racial global originada pelos dois grandes acontecimentos ocorridos em 1492 - a expulsão de muçulmanos/as e judeus/as da Península Ibérica e a colonização dos povos indígenas, estes, o “povo sem religião”, ou o “povo sem Deus”, localizavam-se no limite hierárquico racial inferior.

Por sua vez, as “pessoas com a religião errada”, isto é, “com o Deus errado”, ocupavam uma posição diferente. E indaga Grosfoguel (2016, p. 05, tradução nossa): “como ‘pessoas com a religião errada’ (árabes-muçulmanos e judeus) tornaram-se ‘pessoas inferiores abaixo da linha do humano’, pessoas racialmente inferiores?”

Historicamente, a expulsão de muçulmanos/as e judeus/as da Espanha cristã em nome da “pureza do sangue” foi um processo proto-racista (ainda não plenamente racista, embora as consequências sejam semelhantes). A expressão “pureza do sangue” não foi usada numa perspectiva racial, mas como uma técnica de poder para traçar a ascendência religiosa das referidas populações. Entretanto, transformou-se em perspectiva racista plena posteriormente, a partir de sua aplicação aos indígenas das Américas. (Grosfoguel, 2016).

Consoante Dussel (1993), ao término do século XV e início do XVI, os povos indígenas foram definidos como “gente sem alma”, que no imaginário cristão espanhol igualava-se a seres subumanos ou não humanos. Categoriza-los ontologicamente abaixo da linha do humano, e aproxima-los ao nível dos animais, transformou os indígenas das Américas nos primeiros sujeitos racializados do mundo moderno/colonial a partir de 1492.

Esse imaginário racista foi estendido aos novos “povos sem alma”, como os africanos/as subsaarianos/as, transferidos em massa para as Américas como parte do tráfico europeu de escravos/as após o controverso debate entre o filósofo Juan Ginés de Sepúlveda e o frade espanhol da ordem dominicana Bartolomeu de Las Casas, na Escola de Salamanca em 1552 (Grosfoguel, 2014a), sobre o qual versaremos a seguir, haja vista sua relação com nosso objeto de estudo.

Neste clássico debate sobre a humanidade dos povos indígenas, Sepúlveda defendeu que estes não possuem alma, portanto, não eram seres humanos e poderiam ser escravizados sem que isso representasse um pecado aos olhos de Deus. Por sua vez, de Las Casas argumentou que eles eram selvagens com alma, ou seja, culturalmente inferiores, como uma criança e, portanto, eram seres humanos que deveriam ser cristianizados e não escravizados.

Consoante Grosfoguel (2014a), ambos espanhóis representaram a articulação formal originária das duas formas de racismo, prolongadas durante os cinco séculos futuros. Sepúlveda apresentou um discurso racista biológico e de Las Casas um discurso racista cultural, conforme concebemos atualmente. Para este:

Jamais foi vista em outras épocas ou em outros povos tanta capacidade, tanta disposição ou facilidade para essa conversão. (...) Não há no mundo nação tão dócil nem menos refratária, nem mais apta ou mais disposta que estas a receber o jugo do Cristo”. (“Carta ao Conselho das Índias”, 20.1.1531). “Os índios são tão doces e tão decentes que, mais do que qualquer outra nação de todo o mundo, estão inclinados e prontos a abandonar a adoração dos ídolos e aceitar, província por província e povo por povo, a palavra de Deus e a pregação da verdade” (de Las Casas apud Todorov, 1993, p. 141).

Sua ideia do indígena remete assim ao “bom selvagem”, conceito teorizado e popularizado pelo filósofo iluminista do século XVII Jean Jacques Rousseau. Na realidade, um dos pontos basilares da discussão referia-se a quem deveria exercer a tutela dos nativos, se a colônia ou a igreja, implicando que essa proteção era

implicitamente necessária, logo, era ponto pacífico na concepção dos espanhóis que os indígenas eram inferiores, mesmo por seus defensores: na melhor das hipóteses, eram comparados a infantes, ingênuos e incapazes de autogerir suas comunidades. Lógica semelhante exercem o imperialismo e neocolonialismo contemporâneos.

Há, portanto, uma tentativa de assimilação por parte dos colonizadores, que supõe a presunção da superioridade cultural destes, buscando enquadrar o Outro em seu sistema de valores, resultando numa hierarquização dos sujeitos, e a partir de um contato que para alguém de um “encontro”, desencadeou vários “cídios” (do Latim *caedere* - matar, derrubar), ou seja, várias mortes: culturais, físicas e espirituais. Nas palavras do escritor José Saramago (s/d):

(...) E por favor, como somos mais velhos, não vamos repetir algo que sabemos que não é verdade, não houve encontro de civilizações, os índios não entraram em seus barcos, em suas canoas para cruzar o Atlântico e, por acaso extraordinário, encontrar-se a caminho de Colombo ou Álvares Cabral. Aqui vieram os navios ou caravelas que trouxeram, entre outros, dois personagens muito importantes: o frade e o soldado. O frade punha o pé no chão e dizia: “Os teus deuses são falsos. Eu trago o verdadeiro Deus comigo”. Esqueça por um momento o pecado imperdoável do orgulho, que quer dizer: “Eu trago comigo o verdadeiro Deus”, e que resultou em violenta aculturação, em todos os aspectos. E quando o frade disse “Eu trago o Deus verdadeiro”, o soldado já estava preparando a arma e erguendo a bandeira da conquista. Atrás, com menos aparato simbólico, ficavam o cobrador e o comerciante: eles não se expunham, mas eram eles que contavam os benefícios. Onde é o encontro?

Para Todorov (1993), somos obrigados a reconhecer que o retrato dos índios que se pode extrair das obras de Las Casas é claramente mais pobre do que o deixado por Sepúlveda. Nas palavras de Todorov (1983, p. 143):

Se é incontestável que o preconceito da superioridade é um obstáculo na via do conhecimento, e necessário também admitir que o preconceito da igualdade é um obstáculo ainda maior, pois consiste em identificar, pura e simplesmente, o outro a seu próprio “ideal do eu” (ou a seu eu).

De Las Casas ama os índios. E é cristão. Para ele, esses dois traços são solidários: ama-os precisamente porque é cristão, e seu amor ilustra sua fé. Entretanto, essa solidariedade não é óbvia: vimos que, justamente por ser cristão, de Las Casas não via claramente os índios e reflete Todorov (1983, p. 146):

Será que é possível amar realmente alguém ignorando sua identidade, vendo, em lugar dessa identidade, uma projeção de si mesmo ou de seu ideal? Sabemos que isto é possível, e até frequente, nas relações interpessoais, mas como fica no encontro das culturas? Não se corre o risco de querer transformar o outro em nome de si mesmo, e, conseqüentemente, de submetê-lo? De que vale então esse amor?

O primeiro grande tratado de Las Casas - *Da única maneira de atrair todos os povos à verdadeira religião* - é dirigido contra os conquistadores, que pretendem justificar suas guerras de conquista pelo objetivo almejado, que é a evangelização. Las Casas recusa essa violência, mas, ao mesmo tempo, para ele só há uma religião “verdadeira”: a sua. E esta “verdade” não é somente pessoal, mas universal; válida para todos, e por isso ele não renuncia ao projeto evangelizador.

“Ora, já não há violência na convicção de possuir a verdade, ao passo que esse não é o caso dos outros, e de que, ainda por cima, deve-se impô-la a esses outros?”, pondera Todorov (Idem). Neste sentido, a submissão e a colonização devem ser mantidas, mas feitas de outro modo; os índios não são os únicos que tem a ganhar com isso (não sendo torturados e exterminados), o rei da Espanha também. Las Casas sempre desenvolve, lado a lado, esses dois argumentos, ou seja, há uma vantagem material na colonização.

Os outros defensores dos índios adotam a mesma atitude em relação a isso: não se deve combatê-los, não se deve escravizá-los, não somente porque isso faz sofrer os índios, mas também porque é melhor para as finanças da Espanha. “Os espanhóis não se dão conta”, escreve Motolinia, “de que, não fossem os padres, eles não teriam servos, em suas casas ou em suas terras, pois todos teriam sido mortos, como se deduz da experiência em São Domingos e nas outras ilhas, onde os índios foram exterminados” (Todorov, 1983, p. 149).

Mesmo assim, se alguém contribuiu para melhorar a situação dos indígenas, esse alguém foi Las Casas; o ódio inextinguível que sentiam por ele todos os adversários dos indígenas, todos os defensores da superioridade branca, comprova-o suficientemente. Ninguém soube, como ele, com tanta abnegação, dedicar uma imensa energia e meio século de sua vida a melhorar a sorte dos outros. Mas é preciso reconhecer que a ideologia assumida por Las Casas e outros defensores dos indígenas é uma ideologia colonialista e é importante julgar lucidamente sua política. (Todorov, 1983).

Sendo assim, o posicionamento de Las Casas pode ter amenizado e poupado a vida de um número inestimável de indígenas, confrontando assim, o pensamento e as práticas do contexto vigente. Entretanto, fundamentalmente não se distinguiu da ideia predominante de inferiorização destes povos, e por consequência, da necessidade de evangelização e da permissividade de escravização dos mesmos, que valiam mais vivos do que mortos. A respeito da imposição de um Deus e de uma religião, nos traz Saramago (apud Jinkings, 2011, p. 03):

(...) é bom lembrar que, quando as caravelas espanholas e portuguesas iam encontrar ou descobrir outros povos, povos que tinham suas religiões, suas crenças, acontecia sempre isto: em cada caravela ia um frade, que a primeira coisa que fazia quando encontrava essa gente era dizer-lhes que “Vosso Deus é falso e eu trago-lhes aqui o Deus verdadeiro”. Isso é também uma ofensa, ninguém tem o direito de chegar ao pé de outra pessoa e dizer-lhe que o seu Deus é falso. Em nome de quê? De que verdade? Portanto, se vamos falar de ofensas, eu diria que a Igreja Católica, em muitos atos de sua vida e de sua atividade, não fez mais do que ofender os outros.

De todo modo, o imaginário racista construído contra os indígenas do Novo Mundo se espalhou para os povos não europeus a partir do tráfico de africanos/as em meados do século XVI. Mas a questão crucial é compreender como esse imaginário racista se estendeu, inclusive, para os que já eram considerados “pessoas com o Deus errado”, mas “pessoas”, ao final do século XV.

Conforme Perceval (1997), desde que as relações dos impérios europeus com os sultanatos islâmicos deixou de ser uma relação “imperial” para ser uma relação “colonial” (a erradicação espanhola de Al-Andalus no final do século XV e a decorrente dominação dos mouros no século XVI; a colonização holandesa na Indonésia no século XVII; a colonização britânica da Índia no século XVIII; a colonização britânica e francesa no Oriente Médio no século XIX; e o desaparecimento (em 1º de novembro de 1922) e posterior distribuição do Império Otomano entre vários impérios europeus ao final da Primeira Guerra Mundial, o que alterou a geopolítica do mundo, no início do século XX), os “povos com o Deus errado” do imaginário da teologia cristã do final do século XV acabaram sendo convertidos à categoria de “animais” nos séculos XVI e XVII.

Posteriormente, essa base teológica racial foi laicizada em um pensamento “cientista evolucionista entre hierarquias de civilização” transformando as “pessoas com

a religião errada” do final do século XV na categoria inferior de “selvagens e primitivos”, típico do “povo sem civilização” do século XIX.

Esse processo mostra uma transformação crucial que vai desde a inferiorização de religiões não-cristãs (Islam, Judaísmo etc.) à inferiorização dos seres humanos que praticam essas religiões (assim, muçulmanos/as e judeus/as tornaram-se semitas, isto é, uma raça inferior aos europeus/as, perdendo o sentido como identidade estritamente religiosa). Essa mutação discursiva foi essencial para tecer a inferiorização da religião com o racismo contra seres humanos não europeus que praticavam religiões que não a cristã. (Grosfoguel, 2014a).

Neste sentido, a hierarquia global religiosa cristã-centrada e a hierarquia global eurocêntrica étnico/racial tornou-se progressivamente entrelaçada, e a distinção entre praticar uma religião não-cristã e ser racializado como ser humano inferior foi fazendo-se gradativamente menos evidente. Passaram, assim, de “povos com o Deus errado” para “povos que oram ao Deus errado por serem racialmente inferiores”. (Idem).

Trazer este apanhado é importante, pois demonstra como as questões religiosas e raciais estão implicadas, de modo a apreendermos como tem se configurado paulatinamente o antissemitismo contra povos semitas árabes e judeus, a islamofobia contra muçulmanos, o antijudaísmo contra judeus, o racismo religioso contra os seguidores das religiões de matriz afro e a discriminação contra líderes espirituais indígenas; os primeiros foram os Outros, expulsos da Europa e os segundos, os dominados por ela nas Américas, e todos racialmente inferiorizados, sendo a religião a dimensão e alicerce que transversa essa inferiorização.

Ademais, a própria rotulação do Islam em determinadas produções (Huntington, 1997) como antimoderno é um exemplo que demonstra o quanto é significativo o desconhecimento ou deturpação de sua trajetória, mesmo nas instituições acadêmicas, espaços que, contraditoriamente, ainda contribuem de modo central para a edificação e manutenção da colonialidade do saber, do eurocentrismo e do orientalismo.

Este processo histórico se inicia ao final do século XV e, guardadas suas particularidades, se perpetua até os dias de hoje em diferentes formas de violência contra esses povos e suas religiões. Através dos genocídios, epistemicídios e espiritualicídios que cometeu ao longo da história moderna, a Europa é uma sombra que obscureceu e ainda obscurece muitas formas de existir, pensar, crer, sentir, e é preciso trazê-las à luz.

3.4 Por uma decolonialidade epistêmica e educacional

“Não há transformação social sem transformação epistêmica”.
(Maldonado-Torres, 2007).

Não é possível negar que os legados da colonialidade estão presentes epistemologicamente na Educação e na Pedagogia, institucionalmente nas escolas e materialmente nos livros didáticos, sendo estes objetos férteis para se problematizar os registros e inscrições do projeto colonizador através das palavras e imagens, da linguagem escrita e visual, mas não só; para se pensar também uma mudança mais profunda e necessária, uma mudança na episteme destes materiais.

Logo, o movimento decolonial se constitui enquanto tarefa contemporânea das ciências humanas e sociais, sobretudo, para se pensar e pesquisar os distintos dispositivos veiculados hegemonicamente que, ao longo da história, invisibilizaram e silenciaram determinados segmentos sociais e grupos étnicos, negando e subalternizando seus saberes, identidades, crenças e riquezas; fazendo prevalecer o discurso do, e sobre o sujeito masculino, branco, católico, europeu, em detrimento de todas as outras existências.

E tal lógica também se enuncia nos livros didáticos enquanto dispositivos pedagógicos, que acabam por exercer um poder epistêmico, assim como, por contribuir para a perpetuação da desigualdade e da colonialidade quando privilegiam o grupo e história europeias e omitem tantos outros.

Sendo assim, a divisão entre o que é ensinado e o que é ignorado em sala de aula, mesmo dentro do saber científico, tem relação com um projeto de colonialidade no sentido de valorização de um determinado conhecimento, que privilegia o povo europeu, em detrimento de um conhecimento que contribuiria para visibilizar outros povos.

Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), os livros didáticos e manuais escolares constituem uma lente explícita do lugar onde se inscreve o conhecimento produzido pela modernidade/colonialidade; assim, não espelham a história e identidade de outros povos, como se, num currículo oculto, lhes fosse vedado falar sobre estes, suas cosmologias, epistemologias, ontologias; enfim, calando suas existências. Deste modo, é relevante ponderar estas palavras de Bourdieu (1989, p. 118): “o mundo social é

também representação e vontade, e existir socialmente é também ser percebido como distinto”.

Neste sentido, a educação decolonial nos instiga a radicalizar a dimensão política dos conhecimentos escolares. Os cursos de formação docente precisam conceber que os conhecimentos científicos são produtos de uma construção social. E os saberes escolares deverão ser examinados a partir de questionamentos como estes: a favor de que e de quem? Contra o que e contra quem os saberes escolares se apresentam nos materiais didáticos?

Em outras palavras, a formação educacional não levará em conta apenas as dimensões técnicas, conteúdistas e metodológicas dos saberes pedagógicos, mas também, seus aspectos políticos, epistêmicos e as relações sociais de poder que implicam.

Ademais, a educação decolonial não constitui uma forma hermética de se pensar a educação, circunscrita apenas às instituições educativas formais. Ao contrário, busca, se capilarizar no senso comum e disputar as formas pelas quais os sujeitos dão inteligibilidade às suas práticas. Mesmo porque a colonialidade ainda se faz presente nos livros, escolas e universidades, nos padrões culturais e estéticos, no senso-comum, na cultura, no trabalho, nas relações pessoais, nas subjetividades, na produção de conhecimento. Assim, a decolonialidade deve se instalar no cotidiano e nas vivências das pessoas conforme a colonialidade se instalou.

Estamos falando, portanto, de uma educação que perturba o que Rafael Bautista (2009) chamou de o monólogo da razão moderno-ocidental; uma educação que se esforça por deslocar e transgredir a negação ontológico-existencial, epistêmica e cosmológica-espiritual de muitos povos.

Uma educação que cartografa caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, e que ao mesmo tempo contribua para uma nova humanidade. As pedagogias assim concebidas não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos, mas parte integrante de sua perseverança e de sua luta de conscientização para ser e tornar-se humano.

Vamos elencar algumas práticas decoloniais especificamente educacionais em vista dessa sugestão na banca de defesa, seguem algumas delas:

- 1 Considerar positivamente a alteridade e a pluriversalidade que marca o gênero humano em todos os quadrantes do planeta, nos seus distintos *modus vivendi*, valorizando o “sul” geopolítico e cultural, mas em diálogo crítico de subsunção com o “norte”. (Mota Neto, 2016).

2. Pedagogias que requer educadores subversivos: Educadores e educadoras decoloniais não podem apenas reproduzir o *modus vivendi* do paradigma moderno-colonial, por mais aparentemente que isso pareça. Pelo contrário, educadoras e educadores devem ter consciência e práxis subversiva no sentido de lutar e atuar em vista de uma sociedade outra, de modo a contribuir com a conscientização dos sujeitos do processo educativo em questão, combinando, em sua inteireza, visão de mundo e práxis. (Idem).
3. Valorizar as memórias coletivas dos ancestrais e dos movimentos de resistência.
4. Pedagogia em busca de outras coordenadas epistemológicas: trata-se de pensar e agir desde uma educação que parta de outros referenciais para além do moderno-colonial, sem deixar de lado positivities da produção cultural do norte global. (Idem).
5. Esclarecer a politicidade da educação e a educabilidade da política, tendo em vista um mundo justo, democrático e equitativo. (Idem).
6. Engendrar “projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (Torres-Maldonado, 2016, p. 88).
7. “Criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento”. (Idem, p. 94).
8. Promover fissuras nos processos disciplinares para conceber estratégias pedagógicas que promovam a empatia, desencadeiem o afeto, o pensamento crítico-criativo, a complementaridade entre as áreas de conhecimento e o senso de respeito e aprendizado pelo contato com o “Outro”. (Silva, s/d).
9. Incentivar o acesso e respeito aos saberes tradicionais dos povos originários.
10. Promover a educação das relações étnico-raciais enquanto uma reeducação das relações entre negros, indígenas e brancos, em interlocução com políticas públicas, institucionais e pedagógicas, visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos povos originários brasileiros.

Enfim, pedagogias que convocam conhecimentos subalternos a desestabilizar os saberes hegemônicos e, assim, atravessar as fronteiras da marginalização e do incógnito. E conseqüentemente, que abrem fissuras para as práticas insurgentes políticas, sociais, culturais, epistêmicas e existenciais que ensinam a se rebelar, resistir, seguir e prosperar apesar da colonialidade e para além dela.

Considerações gerais

Por fim, é interessante observar, considerando a genealogia colonial sobre a humanidade dos povos supracitada, como ela desemboca e traz seus efeitos nos livros didáticos: cronologicamente, temos inicialmente, um apagamento da presença árabe/muçulmana na história europeia, e conseqüentemente em sua historiografia. Em seguida, a presença árabe/muçulmana na história europeia também se revela incipiente nos livros didáticos de modo geral, conforme certifica nossa empiria.

E fechando o ciclo de ofuscamentos, a presença árabe e muçulmana na história e historiografia brasileira também é de uma expressividade parca e opaca. Sendo um trabalho a ser explorado e aprimorado pelos espaços científicos, artísticos, políticos e culturais do país. Ou seja, este apagamento narrativo se faz presente desde a Europa, é transportado para o Brasil e, conseqüentemente, para os livros didáticos brasileiros.

Além disso, a própria narrativa presente nos livros didáticos é toda de autoria ocidental, não seria ousada essa afirmação. E dificilmente os autores/as referenciados são autóctones, é sempre um outro (homem, ocidental, branco, católico, heterossexual, cisgênero) que fala sobre determinados povos e grupos, raramente eles mesmos.

Em geral, é um autor branco falando dos negros, um autor branco falando dos indígenas, um autor ocidental falando dos orientais, um autor católico falando de outras crenças, um autor homem falando de mulheres, um autor hetero falando dos grupos LGBTQIAP+, um autor do norte falando do sul, um autor de países hegemônicos falando de países não-hegemônicos; amiúde é o poder falando do outro e pelo outro, raramente com o outro e dificilmente o outro falando dele mesmo.

Nesta linha, as mudanças epistêmicas nos livros didáticos consistem em um elemento promissor para a transformação das representações do Outro, para o ensejo de suas próprias falas e para a desconstrução de violências epistemológicas.

4. Contextos árabes e muçulmanos para além do panóptico europeu

Seria o caso de eu dizer uma vez mais que não tenho um Oriente “real” a defender. Tenho, contudo, enorme consideração pela fortaleza das pessoas daquela parte do mundo, bem como por seu esforço de continuar lutando por sua concepção do que são e do que desejam ser. (Edward Said, 2007, p. 09).

4.1 Árabes, muçulmanos e suas importâncias históricas

Árabes e muçulmanos/as, segundo Amin Maalouf (1999), durante o período áureo do império islâmico empreenderam um vasto trabalho de tradução do legado intelectual grego assim como do persa e do indiano, que tornou possível um grande desenvolvimento da filosofia e da ciência. Coloca o autor que, no início, se limitaram a imitar, a copiar, mas em seguida ousaram inovar na astronomia, na agronomia, na química, na medicina, na matemática, na arquitetura, assim como na vida cotidiana, em relação à arte da culinária, da música, da indumentária, de modo que os conhecimentos deixaram de ser adquiridos somente por meio das traduções, mas passaram a ser aprimorados e criados.

Por sua vez, Ahmad (2020) nos traz que conhecer minimamente a história do Islam contribui para esclarecer como cientistas, médicos e filósofos muçulmanos forneceram os pilares das estruturas modernas em termos de inovação e de descobertas científicas nas mais diversas áreas que, aprimoradas, são utilizadas até os dias contemporâneos. Este fato relaciona-se com a valorização da religião islâmica pela busca do conhecimento e a importância das viagens para este fim. Nas palavras de Mota (2015, p. 5):

O Corão incita os fiéis a olharem o mundo com curiosidade, pois nele se expressa a palavra de Deus. A religião estimula a ciência e, no período do medievo, a produção científica muçulmana era enorme, legando às estantes da Cristandade a maior parte das traduções da filosofia grega, que chegaram à língua latina através do árabe. A incorporação dos conhecimentos e sua transformação, buscando atender às necessidades da comunidade muçulmana, geraram um período de grande riqueza intelectual, expressa no universalismo científico e religioso da *ummah*.

Em meio à importância dos hábitos de higiene e de saúde recomendados por Muhammad (s.a.w.s.), a invenção do sabão se deu por um importante muçulmano e médico persa chamado Muhammad ibn Zakariya al-Razi (854 - 925). Segundo Ahmad (2020), o livro *Science and Technology in Islam: Technology and Applied Sciences* fornece as evidências de que por volta de 800 d.C. começaram a chegar na Europa sabonetes duros de cheiro agradável das terras islâmicas, onde a fabricação de sabão já era uma indústria estabelecida. Nesta direção, Goody (2004) salienta que em termos científicos e de higiene, os muçulmanos encontravam-se bem à frente dos europeus.

O rol de importantes invenções árabes e muçulmanas que utilizamos até hoje é extenso: no âmbito da matemática e da álgebra, temos o desenvolvimento dos algarismos, do conceito de zero e do sistema decimal, das equações trigonométricas e da aritmética, sendo um de seus mestres Al-Khwarismi, de onde vem a palavra algarismo.

No âmbito da música, temos a invenção do alaúde, da rabeca, e das escalas musicais; na engenharia, a criação da manivela; no âmbito da saúde, o fórceps (Al-Zahrawi), o primeiro centro médico (Ahmad ibn Tulun), o hábito de escovar os dentes a partir de galhos da árvore *Meswak* que possui substâncias refrescantes; no âmbito da astronomia, temos o astrolábio, o telescópio, o uso náutico da bússola.

No âmbito da física, o gelo (tão importante para as regiões desérticas); no âmbito agrícola, a agricultura intensiva. Da arquitetura, a criação das cúpulas e de ambientes refrigerados; da química, a destilação do álcool (Jabir ibn Hayyan, conhecido como o pai da química), além do vinagre e de cosméticos como a água de rosas. Além disso, foram responsáveis pela descrição de grandes farmacopeias (coleção de elementos detalhadamente descritos quanto ao seu aspecto, obtenção e uso terapêutico), entre outras descobertas (Sterns, 2015; Kaly, 2016; Smaili, 2019).

À luz destas informações, observamos a importância dos conhecimentos que utilizamos até os dias atuais ou que foram aprimorados a partir das ideias e instrumentos precursores gerados por árabes e muçulmanos. Conhecimentos que floresceram entre estes povos e que chegaram na Europa apenas posteriormente e muitas vezes, levados por estes. Segundo Smaili (2019, p. 4, grifo nosso), “graças aos árabes (e muçulmanos) muito do conhecimento foi salvaguardado e aprimorado para depois ser transmitido aos europeus e ao Ocidente, possibilitando um novo despertar da humanidade e do chamado mundo civilizado”.

Como o objetivo de nossa pesquisa foi analisar os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de História, para compreender a representação que se faz destes, faremos adiante uma descrição e contextualização desses universos, entretanto, o que nos chama uma particular atenção é constatar que informações como as mencionadas acima são desconhecidas e pouco ou raramente apresentadas nos livros didáticos. Falando de nossa própria experiência escolar não lembramos de nenhum momento em que tais conhecimentos foram transmitidos seja pelos materiais, seja pelos professores/as.

E se replicamos a nossa experiência a todos/as os alunos/as das escolas pelas quais passamos, nas diferentes faixas etárias, ao longo do Ensino Fundamental II, ou seja, no decorrer de ao menos 4 anos, considerando também que os livros eram utilizados por diferentes localidades do Brasil, concluímos que a ausência destes conhecimentos transcorreu gerações e perdura no tempo, haja vista ocorrer até os dias atuais.

E interrogamos: o que motiva os livros didáticos a silenciarem estas informações sobre as contribuições e aprimoramentos civilizacionais realizados por árabes e muçulmanos, que são os objetos de nossa pesquisa, mas também de outros povos como chineses e indianos,³¹ que possivelmente passam pela mesma lógica de silenciamento e apagamento de sua história ao longo do tempo?

Questionamos por que pretendem, com os conteúdos destes materiais didáticos, nos fazer pensar e criar uma consciência baseada na ideia de que o mundo e consequentemente a humanidade e a civilização surgiram na Europa, com a religião católica, a partir da modernidade, no ano de 1492? E que toda história precedente não tem valor ou é mesmo inexistente, afinal, o que não se fala tende a cair no esquecimento.

Apesar de sua importância para a filosofia, para a medicina, para a arquitetura e para importantes descobertas científicas, árabes, muçulmanos e seus contextos são ainda conhecidos de forma distorcida e generalizada nos dias de hoje, e este desconhecimento e desinformação estão atrelados a estes grupos sobretudo por influência midiática. Neste sentido, destaca Hadjab (2014b):

Os árabes precisam implementar uma estratégia cultural e de comunicação para se reapropriar do lugar que eles deveriam ocupar, muitas vezes ocultado por uma atualidade jornalística distorcida sobre a realidade dos nossos mundos árabes ou parcialmente revelada, alimentando a teoria do choque civilizacional entre o ocidente cristão e um meio oriente muçulmano, enquanto na realidade boa parte dos progressos do ocidente se devem ao aporte cultural árabe.

De toda forma, este desconhecimento sobre a importância dos contextos árabes e muçulmanos para o Ocidente não deve ser considerado como de responsabilidade exclusiva desses grupos, há todo um aparato discursivo hegemônico que constrói sistemática e intencionalmente este apagamento e distorções, sendo uma grande referência deste debate a obra de Edward Said (2007), um dos principais intelectuais palestinos, radicado nos EUA, *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*.

Entre outros motivos, mas certamente em razão desta defasagem na disputa narrativa (não simples de disputar) também, árabes e muçulmanos são historicamente estereotipados, e adjetivos como cruéis, bárbaros, selvagens, irracionais, sexualmente perversos permanecem sendo utilizados para a eles se referir ou pensar. E mais recentemente o termo pejorativo amiúde atribuído a ambos os grupos é o de terroristas.

³¹ Investigações a respeito dos discursos e representações sobre os povos indianos, chineses, entre outros, nos livros didáticos são possibilidades de futuras pesquisas, se já não existem.

Apontado como um dos mais empenhados intelectuais na busca de um novo caminho de convivência multiétnica, multirreligiosa e multicultural, Amin Maalouf (1999) profere:

Por conveniência, englobamos abaixo de um mesmo termo as pessoas mais distintas, e por comodidade também, lhes atribuímos crimes, ações coletivas, opiniões coletivas: “os servos cometem matanças...”, “os ingleses roubam...”, “os árabes se negam...”. Sem maiores problemas, formulamos juízos como tal ou qual povo é “trabalhador”, “hábil” ou “vago”, “desconfiado” ou “hipócrito”, “orgulhoso”, ou “teimoso”, que às vezes terminam convertendo-se em convicções profundas. Sei que não é realista esperar que todos nós contemporâneos modifiquem da noite para o dia suas expressões habituais. Mas me parece importante que todos cobremos a consciência de que essas frases não são inocentes, e que contribuem para perpetuar alguns preconceitos que tem demonstrado, ao longo de toda a história, sua capacidade de perversão e morte. (Amin Maalouf, 1999, p. 14, tradução nossa).

E é preciso destacar: esta estereotipação tem uma história, uma história que nos remete à Idade Média, processo iniciado a partir do século VIII, em meio aos conflitos da Idade Média entre muçulmanos/as e cristãos/as, conforme estudo da pesquisadora Sophia Rose Arjana (2015). E como sabemos e os fatos de islamofobia e arabofobia comprovam, prossegue até os dias atuais, ou seja, perpetua-se ao longo do tempo. Conhecer minimamente este processo nos auxilia a compreender o objeto de nossa pesquisa: os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de História.

4.2 Árabes: uma longa trajetória, uma breve contextualização

Pertenço a uma tribo que, desde sempre, vive como nômade num deserto do tamanho do mundo.
(Amin Maalouf, 2005, p. 06).

Haja vista árabes e muçulmanos/as serem objetos de nossa pesquisa, trataremos, neste momento, de buscar definir e brevemente contextualizar a respeito destes grupos, haja vista serem habitual e equivocadamente considerados sinônimos. Segundo Hadjab (2014a), o termo “árabe” apresenta uma complexidade e definição pouco precisa, promovendo um conjunto significativo e diverso de interpretações e representações sociais, além das usuais confusões geradas pela difusão de estereótipos e

desinformações que recorrentemente acompanham a ideia de árabes, o que torna este termo permeado por certa “fluidez” de sentidos.

Conforme a autora, a complexidade deste termo se dá pelas implicações sociais, políticas, econômicas, culturais e linguísticas que o acompanham. A história dos atuais países árabes enquanto nações independentes é recente e remonta ao fim da I Guerra Mundial (1914-1918), embora territórios como o da Palestina, até o momento, não alcançaram sua autonomia e continuam em luta pela mesma. Por outro lado, parte da imprecisão a respeito de quem são os/as árabes relaciona-se à sua história vinculada ao império islâmico que perdurou de 622 a 1492, ou seja, mais de oito séculos (870 anos) e que posteriormente sofreu significativa retração.

Em termos geográficos, a Península Arábica é a maior do mundo e localiza-se na Ásia Ocidental, próxima à África. Limita-se a noroeste com a Palestina, ao sul com o oceano Índico, a leste com o golfo Pérsico e a oeste com o mar Vermelho, incluindo atualmente os países: Arábia Saudita, Emirados Árabes Unidos, Bahrein, Catar, Iêmen, Omã, Kuwait, e partes da Jordânia e do Iraque.

Sua região foi habitada durante séculos por tribos nômades, até que a partir do século VI principiou-se um processo de unificação, sendo o grande responsável por ela Muhammad³² (s.a.w.s.) (570-632), uma liderança religiosa, política e militar árabe/muçulmana, que permitiu as conquistas, pelos grupos que conduziu, de um dos maiores impérios³³ que se tem notícia: o império muçulmano - originado no Oriente Médio, alcançou a Pérsia (atual Irã), a Índia, o norte da África e a Península Ibérica (Portugal, Espanha, Andorra e Gibraltar), ou seja, Ásia, África e Europa. (Hadjab, 2014a).

De acordo com a autora, o Islam, originário da Península Arábica, que unificou tribos nômades e se expandiu de forma veloz, levando o idioma árabe e uma cultura que se forjava em todos os locais por onde se instalava, teve um papel central na difusão do que hoje se denomina uma “cultura árabe-islâmica”.

Consoante Pinto (2010), a emergência do Corão provocou o surgimento de um “árabe literário” universal do mundo religioso que emergia. Foi através do livro sagrado

³³ Califado (do árabe خليفة , transl. khilāfa) é a forma de governo que representa a unidade e liderança política do mundo islâmico. A posição de seu chefe de Estado, o califa (sucessor), baseia-se na noção de um sucessor à autoridade política do profeta islâmico Muhammad (s.a.w.s.). Desde o advento do Islam até 1924, diversas dinastias alternaram-se sucessivamente no califado, incluindo os Omíadas, que foram expulsos de Damasco para Córdoba, no al-Ândalus (na Península Ibérica), os abássidas, que governaram a partir de Bagdá, os fatímidas, que governaram a partir de Cairo, no Egito, e, finalmente, os otomanos. (Hadjab, 2014a, p. 60, grifo nosso).

muçulmano que o árabe tornou-se uma língua literária passível de servir como veículo para a vasta e variada produção científica, cultural e artística da civilização árabe-islâmica. Nas palavras de Mota (2015, p. 3):

Através da expansão muçulmana, desde o século VII, formou-se um extenso tecido social que, embora forjado sobre diversos ecossistemas e integrando povos culturalmente muito distintos – desde a Índia até a Espanha – manteve elementos de uma identidade comum: o idioma árabe, considerado sagrado e perfeito por ter sido a escolha de Deus para anunciar sua mensagem ao mundo, através de Maomé; e a fé islâmica, responsável pela unidade dos fiéis no corpo da *Ummah*, a comunidade muçulmana que supera fronteiras políticas e étnicas diante da supremacia religiosa.

Conforme Haddad (2014a), a cultura árabe tornou-se fortemente associada à religião islâmica, pois mecanismos de expansão religiosa intensificaram o conjunto que envolvia o idioma árabe, a busca pelo conhecimento e pelo refinamento da música, da arquitetura e da ciência. Cidades como Damasco, e posteriormente Bagdá, foram centros culturais importantes que irradiaram conhecimento e eram tomados como referências nos territórios conquistados pelo Islam.

A partir desta breve contextualização, torna-se possível compreender porque a cultura árabe, embora heterogênea, esteja fortemente relacionada ao Islam, que por sua vez, contribuiu para a difusão do idioma árabe como já citado, haja vista o Corão ter sido escrito neste idioma, e seus seguidores/as, nas diversas regiões do mundo, o aprenderem para acessar o livro em sua escrita original ou, ao menos, assim recitá-lo, já que “revelado em árabe, deve ser recitado nesta língua”, segundo Barbosa (2007, p. 21). “Não se entra na cena islâmica sem tomar conhecimento da língua árabe para realizar as orações diárias e a recitação do texto sagrado, pois busca-se sempre o modo “original” de se transmitir a religião. (Idem, grifo da autora).

Contudo, ressalta Haddad (2014a) a importância de mencionar que outros povos muçulmanos - africanos, persas, turcos - assumiram o controle do império islâmico ao longo dos seus oito séculos, contribuindo não somente para o enriquecimento cultural da religião sob a perspectiva das artes, das ciências, da arquitetura, da filosofia ou das estratégias militares, mas também agregando à religião elementos culturais bastante diversos da região originária, a Península Arábica.

Prosseguindo com a autora, a palavra “árabe”, com seus diversos significados e representações sociais, como já referimos, é também usada com conotações distintas, a

dependem dos campos de conhecimento que abordam o tema: Geografia, História, Linguística, Literatura, Ciência Política, Relações Internacionais, entre outras.

Ademais, a palavra vem amiúde associada a debates religiosos e políticos, comumente despertando posicionamentos impregnados de preconceitos, distorções ou equívocos. O conceito também foi objeto de análise por parte de muitos intelectuais, preocupados em definir o que o termo “árabe” representa e como interfere identitariamente sobre aqueles/as que assim se autodenominam.

Por seu turno, a palavra “árabe”, em sua etimologia, significa “nômade que vive sob a sua tenda no deserto” (embora essa definição não seja unânime) e, por este motivo, o termo, durante séculos, referiu-se mais a um “gênero de vida e organização social do que a uma língua e, menos ainda, a uma etnia” (Hadjab, 2014a). Ademais, segundo Linhares (2004), é necessário destacar que os povos denominados árabes correspondem a um conjunto etnicamente heterogêneo:

A própria língua árabe, que se difundiu, arabizou populações e gerou mais arabizados do que árabes propriamente ditos, povos que passaram a se identificar pela língua, pela religião e pelos hábitos sociais. Assim como os povos, a língua sofreu transformações e apresenta hoje variações acentuadas segundo o país e o grau maior ou menor de assimilação com populações e culturas pré-existentes. (Linhares, 2004, p. 18).

Por essas razões, existe a tendência de referir-se à região do globo que se estende da Costa Atlântica do Norte da África até o Golfo Pérsico como “mundo árabe”. Este delineamento geográfico insere-se no movimento de Nacionalismo árabe, estabelecido no início do século XX, que buscou enaltecer as glórias da civilização árabe, sua língua e literatura, conclamando uma união política desde o oceano Atlântico ao mar Árábico, em contraposição ao então domínio otomano nesta região.

Este movimento propunha contrapor o otomanismo criado sobre a unidade muçulmana ao arabismo fundado sobre a cultura árabe (Carré, 2013). E de um modo geral, fundamentava-se na existência de um idioma comum (árabe) e do compartilhamento de um senso de identidade geográfica, histórica e cultural.

Ao lado dessa tendência de homogeneização dos povos denominados árabes, ocorre também outras generalizações: uma delas é a de que todos/as os árabes são muçulmanos/as, a despeito de existirem árabes que professam outras religiões, sobretudo, o cristianismo, e segundo, a de que todos os muçulmanos/as são árabes, a despeito do fato de que a expansão do império islâmico promoveu a existência de

muçulmanos/as africanos/as, persas, indonésios/as, turco-otomanos/as, mongóis, além de árabes (Kaly, 2016) e de sua maior população atual concentrar-se na Ásia e não mais na Península Arábica como nos primórdios da religião.

Portanto, os árabes não são exclusivamente muçulmanos/as e nem demograficamente predominantes no universo religioso islâmico. Estas frequentes superposições entre povos árabes e muçulmanos demonstram desconhecimentos e equívocos conceituais básicos sobre tais sujeitos e seus contextos e, por sua vez, referem-se a uma compreensão que remonta às origens do Islam no século VII e que perdura nas consciências até os dias de hoje sem as devidas atualizações³⁴.

Os livros didáticos contribuem para esse processo generalizante e equivocado a respeito do “mundo árabe” e do “mundo islâmico”? Este é um dos pontos que analisaremos e responderemos nesta tese.

Partindo de uma epistemologia e paradigma identitário pouco debatidos no círculo acadêmico a respeito do perigo das identidades estanques, conforme salienta Amin Maalouf em seu livro *Em nome da identidade: violência e necessidade de pertencer* (1998) também editado com o título *As identidades assassinas: um manifesto de indignação contra a loucura que incita à violência e à morte em nome da ‘identidade’*³⁵, pretendemos discutir aqui, ainda que brevemente, a questão destas identidades estanques e o ocultamento de suas complexidades, tratando especificamente da “identidade árabe” que não se trata de uma exceção neste processo.

Diferentes pessoas, dos mais variados contextos, identificam-se enquanto árabes ou pertencentes a esta cultura; uma das recorrentes discussões em torno desse sentimento ou sentido de pertencimento refere-se ao processo de arabização vivido por diversos países e regiões onde o império islâmico se fez presente, sobretudo, em seu período áureo. (Hadjab, 2014a).

Assim, destaca Hadjab (2014b) que enquanto existe uma diferença entre os países lusófonos e a Lusitânia, bem como os países hispanófonos e a Espanha, não parece existir semelhante diferença quando se trata dos países arabófonos comumente

³⁴ Compreender as razões destas generalizações e equívocos ocorrerem até os dias contemporâneos poderia ser objeto de futuras pesquisas.

³⁵ Apoiado na sua própria condição de homem entrecortado pelo “Oriente” e pelo “Ocidente”, Amin Maalouf (1999) busca analisar nesta obra as razões pelas quais, na história da humanidade, a afirmação de si próprio se deu de forma necessária e simultaneamente à negação do outro. Trata-se, assim, de uma reflexão humanista no sentido da possibilidade real do sujeito ser fiel aos próprios valores de que se é herdeiro, sem sentir-se ameaçado pelos valores alheios.

referidos enquanto países árabes, a despeito de suas importantes particularidades culturais, étnicas, linguísticas e culturais.

É por isso que Maalouf (1999), ao referir-se ao mundo árabe como assim é conhecido, prefere utilizar o termo no plural - “mundos árabes” - ao se tratar deste conjunto cultural complexo que associa povos e culturas de línguas árabes, bem como povos e línguas de origem não árabe, que por meio da integração de elementos culturais árabes foram por eles enriquecidos, tornando-se assim, arabizados pela dita cultura. Portanto, ao falar de civilização árabe-muçulmana, deve-se pensar em uma civilização criada por árabes - muçulmanos/as e cristãos/as - bem como por muçulmanos/as não árabes – turcos/as, persas, africanos/as, indianos etc.

De todo modo, não é simples encontrar uma definição consensual do que seja “árabe” ou “mundo árabe”, Albert Hourani, por exemplo, uma referência neste tema, em sua obra *Uma História dos Povos Árabes* (2006), não traz uma definição explicitamente objetiva de seu objeto de investigação, conforme reproduzimos:

Este livro trata da parte ocidental do mundo islâmico, aquela em que o árabe era a língua dominante na alta cultura e, numa forma ou noutra, na fala coloquial. Seria errado, claro, pensar que essa era uma região nitidamente isolada do mundo em torno dela. Os países de língua árabe ainda tinham muito em comum com os de língua persa e turca; as terras em torno do oceano Índico e do mar Mediterrâneo tinham estreitas ligações umas com as outras, fosse a religião dominante o Islam ou não; todo mundo vivia dentro das mesmas restrições impostas pela limitação de recursos humanos e do conhecimento técnico de como usá-los. Seria também demasiado simples pensar nessa vasta região como formando um único “país”. Melhor seria pensar nos lugares onde o árabe era a língua dominante como um grupo de regiões distintas umas das outras em termos geográficos e naturais, e habitadas por povos com tradições sociais e culturais características, que ainda subsistiam em modos de vida e talvez também em hábitos de pensamento e sentimento, onde a consciência do que existira antes do advento do Islam enfraquecera ou praticamente desaparecera. Processos sociais mais ou menos semelhantes podem ser vistos nessas regiões, e uma língua comum e a cultura nela expressa facilitavam às classes urbanas letradas o intercâmbio umas com as outras. (Hourani, 2006, p. 97).

Por sua vez, na perspectiva colonial europeia de considerar o árabe enquanto categoria étnica e não como identidade linguística e cultural, as potências coloniais europeias racistas pretendiam, na verdade, dividir os árabes, alegando que egípcios, iraquianos, norte-africanos, sírios maronitas, entre outros não eram de fato árabes, mas povos que foram conquistados pelos árabes, ou seja, arabizados.

Uma afirmação que não é contestada pelo nacionalismo árabe, que insiste, ao contrário da tese étnica europeia, que a definição de árabe se fundamenta no uso do árabe como língua materna, como confirmam as mais importantes figuras do pensamento árabe como Sati al-Husri (1880-1968).

Por seu turno, o Pan-arabismo refere-se a um movimento pós-colonial, em que a ideia de independência povoava o imaginário dos povos de língua árabe, em especial do Levante³⁶, e cuja premissa basal é a de que os povos do mundo árabe constituem uma só nação unida por patrimônio linguístico, cultural, religioso e histórico comum. Foi oficializado a partir da II Grande Guerra com a fundação da Liga Árabe e tem como seu grande expoente o líder egípcio Gamal Abdel Nasser. Neste contexto, o influente educador e pensador nacionalista árabe al-Husri, assim defini o povo árabe, tendo como base a dimensão linguística:

Todo povo de língua árabe é um povo árabe. Todo indivíduo pertencente a um desses povos de língua árabe é um árabe. E se ele não reconhece isso, e se não se orgulha de seu arabismo, então devemos procurar as razões que o levaram a tomar essa posição. Pode ser uma expressão de ignorância; nesse caso, devemos ensinar-lhe a verdade. Pode surgir de uma indiferença ou falsa consciência; nesse caso devemos esclarecê-lo e conduzi-lo ao caminho certo. Pode resultar de extremo egoísmo; nesse caso, devemos limitar seu egoísmo. Mas em nenhuma circunstância devemos dizer: "Enquanto ele não deseja ser árabe e desdenha de sua arabidade, então ele não é árabe". Ele é um árabe independentemente de seus próprios desejos. Quer seja ignorante, indiferente, desobediente ou desleal, ele é um árabe. (al-Husri, 2003, p. 72).

Nossa tese pretende desenvolver uma abordagem decolonial dos discursos sobre árabes e muçulmanos/as nos livros didáticos, e embora sem a pretensão de aprofundar, gostaríamos de trazer a seguinte questão: pensemos a origem genealógica do mundo árabe segundo o discurso bíblico - Sara, esposa de Abraão, em razão de sua dificuldade em ter filhos, aconselhou o marido a perpetuar sua descendência tendo um filho com a escrava da família, Agar, de origem etíope e que deu a luz a Ismael.

A partir desta narrativa nos deparamos com uma ruptura na ideia comumente difundida de uma suposta "pureza árabe" que, em verdade, trataria de um mito, de uma narrativa inventada. Em vista disso, o encontro entre mundo árabe e mundo africano está presente desde sua origem, sendo o povo árabe descendente por parte da linhagem

³⁶ Levante é um termo geográfico impreciso que se refere, historicamente, a uma grande área que se estende desde o Oriente Médio até o sul dos Montes Tauro, sendo limitada, a oeste, pelo Mediterrâneo; a leste, pelo Deserto da Arábia setentrional e pela Mesopotâmia. Seus habitantes são chamados levantinos. De modo geral, a região se resume à Síria, à Jordânia, à Palestina, ao Líbano e a Chipre.

materna de uma mulher e mãe africana, o que nos conduz à observação de Todorov (2010, p. 69), de que “qualquer indivíduo é pluricultural” e “não existem culturas puras; pelo contrário, todas elas são mistas (ou ‘híbridas’, ou ‘mestiças’)”, contribuindo para desconstruir as ideias de absolutização identitária e sua suposta autossuficiência.

Em vista disso, o império islâmico levou consigo o idioma, a cultura e os hábitos sociais da Península Arábica para as regiões intercontinentais onde se instalou como Ásia, Europa e África, ao mesmo tempo que absorvia componentes culturais, artísticos e intelectuais destes locais, sedimentando um rico amálgama cultural denominado árabe-islâmico que, em verdade, é resultado do encontro e da incorporação de elementos de civilizações consolidadas antes de sua chegada, a exemplo da civilização persa e da civilização egípcia faraônica. Conforme afirma Hadjab (2014b, p. 03):

[...] é importante ressaltar que a riqueza da civilização árabe-islâmica se desenvolveu também por meio de culturas e religiões diferentes da islâmica que agregaram valores a essa grande aventura civilizacional com a participação eloquente de grandes pensadores cientistas ou poetas oriundos do império otomano, da Pérsia, da Europa bem como cristãos e judeus.

Em meio a este debate, é necessário destacarmos a diferença entre árabes (originários/as da Península Arábica), arabizados/as (influenciados/as pela cultura árabe) e arabófonos/as (falantes do idioma árabe). Conforme Hadjab (2014b), arabizado ou arabófono deveria ser a palavra empregada quando se refere à maioria dos povos que falam árabe, ou seja, povos de cultura árabe ou de idioma árabe devido ao elemento condutor e difusor dessa cultura: a(s) língua(s) árabe(s). Neste sentido, o idioma árabe enquanto um elemento linguístico dominante levou populações diversas a utiliza-lo para se comunicar, escrever, cantar, declamar.

Especialmente nos países do norte da África, também conhecida como África árabe, em razão da colonização árabe-muçulmana desta região, observamos a generalização de países africanos como sendo árabes ao invés de arabizados ou arabófonos - Marrocos, Tunísia, Argélia, Líbia, Egito, Sudão, Mauritânia.

É comum, também, encontrarmos egípcios/as que identificam-se enquanto árabes e não, enquanto africanos/as. Ponderamos que este fato é efeito da colonialidade (no sentido da apreensão de valores do dominador) sofrida pelo egípcio/a que, por seu turno, invisibiliza sua própria identidade africana e se identifica com o dominador árabe, sem uma reflexão mais crítica a respeito desta construção identitária, a que podemos chamar de “síndrome de Estocolmo à africana”.

Referente a essa identificação e apaixonamento pelo dominador, esta é uma expressão cunhada pelo antropólogo e escritor franco-senegalês, especialista em civilizações africanas, Tidiane N'Diaye (2008) na obra *O genocídio ocultado: investigação histórica sobre o tráfico negreiro Árabo-Muçulmano*. No Brasil, constatamos um fenômeno semelhante no sentido da identificação colonial com os valores do branco ao invés de uma identificação com os povos negros e/ou indígenas, embora, aqui, não nos identifiquemos enquanto um país português.

É interessante observar neste sentido também que a Liga Árabe enquanto organização de estados “árabes” fundada em 1945 no Cairo, capital do Egito, com o objetivo de reforçar e coordenar os laços econômicos, sociais, políticos e culturais entre os seus membros, assim como mediar disputas entre estes, é constituída por países como Egito, Sudão, Líbia, Tunísia, Marrocos, Argélia, Mauritânia, Somália, Comores e Djibuti, que embora possam se identificar culturalmente e/ou politicamente como árabes, são geograficamente africanos.

Como ressalta Alain Pascal Kaly (2016), professor de História e Culturas Africanas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no próprio continente africano, os nativos de pele mais clara identificam-se ideologicamente como árabes, e os egípcios e tunisianos constituem um exemplo claro desta constatação.

Certamente estes países intitulam-se árabes pelos elementos linguísticos, culturais e religiosos que possuem, mas desconsideram a questão geográfica do continente a que pertencem, quando na realidade são países muçulmanos, arabizados e arabófonos. Ademais, não podemos menosprezar a questão ideológica neste processo: em meio a um mundo que desvaloriza o negro, sua cultura, história e continente é mais aceitável para o próprio sujeito ver-se como árabe e não como afro.

Nesta linha de problematização, também observamos que africanos/as islamizados/as são geralmente referidos como árabes, invisibilizando novamente a identidade africana em favorecimento da identidade do dominador, a exemplo disso, temos o polímata muçulmano e pensador de língua árabe Ibn Khaldun³⁷ (1332-1406),

³⁷ Segundo Cristi (2017), Ibn Khaldun (1332-1406) é considerado por muitos um precursor das ciências sociais e da filosofia da história. Sua obra, *Os Prolegômenos ou Filosofia Social* é um marco na sociologia geral, na história e na economia. As hipóteses são de que ele tentou conciliar um método até então novo de fazer pesquisa histórica, sociológica e econômica, fundamentado na lógica aristotélica e com certo cuidado empírico, porém, com o objetivo principal de moldar suas descobertas a uma estrutura teológica baseada no Corão, buscando assim, “conciliar a concepção religiosa do mundo com a razão e legitimar a concepção racional de um ponto de vista religioso” (Al-Jabri, 1999, p. 76 apud Cristi, 2017, p. 9).

tunisiano, mas frequentemente referido como árabe, havendo aqui o recorrente equívoco conceitual entre árabe e arabófono. Outro exemplo comum desta generalização encontramos no debate referente à dominação da Península Ibérica.

Por uma aproximação geográfica praticamente óbvia entre o norte africano e o sul europeu, foram os muçulmanos africanos comandados pelo general Tárique Ibn Ziate (conhecidos como berberes, que também se trata de uma denominação colonial de origem francesa) e não muçulmanos árabes, os primeiros a adentrar a península europeia na dominação islâmico-árabe da região, iniciada no século VIII (711). Este fato ainda pouco debatido nos espaços e produções acadêmicas demonstra a existência não apenas da colonização europeia amiúde discutida, mas também da árabe-islâmica pela qual passou o continente africano.

Em vista disso, considerando e perpetuando a origem geográfica da religião, os povos islamizados são confundidos ou generalizados como povos árabes, mas esta é uma falha de nossa historiografia, que leva a uma invisibilização do povo africano, especificamente dos berberes como discute Santo (2006, p. 59, grifos do autor):

É necessário lembrar que foram os berberes do Marrocos quem invadiu a Península em 711, e não os árabes – como dizem a historiografia tradicional e os manuais escolares. Levados na corrente da ignorância geral, os autores dos manuais desconhecem os berberes, e iludidos pela ideologia islamista, favorecem a etnia *árabe*. Ora, os árabes islamistas simulam ignorar a identidade dos indígenas submetidos pela conquista. Segundo a ideologia islamista, as épocas que precederem o Islão foram as da treva ou ignorância (*Jailiía*). É indispensável para o Islão o esquecimento da cultura dos autóctones conquistados. A identidade dos berberes é ainda hoje vilipendiada pelo sistema magrebino e a sua língua proibida pelos árabes. O costume dos ibéricos privilegiar a cultura árabe e ignorar a dos berberes é um vestígio da antiga colonização em que as elites letradas se associavam ao Poder quando a plebe se distanciava dele.

Outro exemplo do apagamento de africanos muçulmanos refere-se a Bilal Ibn Rabah, escravo da Etiópia que se tornou um dos companheiros mais próximos de Muhammad (s.a.w.s.), certamente o primeiro africano a se converter ao Islam e o primeiro *muezim* (aquele que do alto dos minaretes conclama os muçulmanos/as às orações) escolhido pelo profeta³⁸, sobre o qual pouco se fala e pouco se conhece a respeito.

³⁸ De acordo com o biógrafo Ibn Ishaq, Bilal sofreu terrivelmente por sua aceitação da mensagem de Muhammad. Conta-se que lhe batiam sem misericórdia, arrastado pelas ruas e vales de Meca pelo pescoço e sujeito a longos períodos sem comida ou água. Relata-se que seu dono Umayya ibn Khalaf “na

Vemos assim que, enquanto os povos europeus colonizaram e continuam a invisibilizar os povos árabes e africanos muçulmanos ou não, os povos muçulmanos e árabes, por sua vez, também dominaram e contribuem para invisibilizar os povos africanos. Ou seja, observamos uma hierarquia nos processos colonizatórios e invisibilizadores, em que determinados povos estão “soterrados” por subcamadas de dominação, exclusão e silenciamentos. E ademais, uma espécie de escala de preconceitos dentro da pluralidade étnica humana em que alguns seres humanos são mais discriminados do que outros.

Por seu turno, em conversa com Tufy Kairuz, doutor em História da América Latina pela York University, Toronto/Canadá, o autor argumenta que entre árabes-islâmicos/as e africanos/as do Norte houve uma simbiose cultural e que no encontro com os berberes (*amazigh*) que se islamizaram, estes mesmos e outros povos locais, posteriormente, expandiram o Islam para a África subsaariana, ou seja, para o sul do Deserto do Saara.

Neste sentido, considerando a complexidade do continente africano e sua história, ainda é polêmico o debate referente à presença árabe-islâmica e o que isto significou: um processo de dominação? Uma simbiose cultural? Ou uma expressiva identificação?

Para o autor, neste contexto, ocorreu um processo de identificação, em que os africanos/as do Norte sentiam-se atraídos, impelidos a assimilar o Islam pela modernidade que apresentava, com toda sua vanguarda de saber e aparato tecnológico, assim como, pelo desenvolvimento da escrita. Deste modo, os povos possuem diferentes perspectivas em relação ao mesmo fenômeno, conforme suas experiências.

Em vista disso, perguntamos: os livros didáticos destacam estas questões ou reproduzem as generalizações encontradas em outros materiais didáticos e também não-didáticos? Esta é uma outra questão que pretendemos analisar em nosso corpus de pesquisa. No item que segue, trataremos, especificamente, do Islam.

parte mais quente do dia o deitou de costas no chão do vale, colocou uma grande pedra sobre seu peito e disse ‘ficará aí até que morra ou negue Muhammad e adore al-Lat e al-’Uzza’”. Bilal não renunciou ao Islam e no meio de seu sofrimento pronunciou uma única palavra - Ahad (referindo-se ao Deus único). Notícias do escravo que clamou que “Deus é Único!” mesmo no meio de tortura logo alcançou o profeta Muhammad e seus companheiros. Abu Bakr, o amigo mais próximo do profeta Muhammad e um negociante rico de status equivalente ao de Umayya, foi até o local em que Bilal estava sendo torturado e negociou sua compra. Bilal recebeu cuidados e recuperado foi levado ao profeta Muhammad, sendo seu companheiro e chamando outros para o Islam. Na época, a escravidão era uma instituição normalizada e as leis do Islam buscam emancipar os escravos, sendo este um ato de piedade.

4.3 O Islam: algumas problematizações

A visão vulgarmente conhecida do Islam é de que se trata de uma religião homogênea e monolítica, assim como de seus seguidores/as, a despeito da diversidade de países em que esta prepondera e suas mais variadas culturas, a exemplo de Indonésia e Irã (Ásia), Marrocos e Egito (África), Iraque e Arábia Saudita (Oriente Médio).

Entretanto, segundo Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto (2010), professor de Antropologia da UFF - Universidade Federal Fluminense -, coordenador do NEOM - Núcleo de Estudos do Oriente Médio - e uma das referências no Brasil em estudos e pesquisas sobre o Islam, este é complexo e heterogêneo, haja vista existir uma “[...] pluralidade de interpretações, práticas e experiências que constituem o universo de referências religiosas delimitadas pelo termo Islã.” (Pinto, 2010, p. 29).

Seguindo a constatação do autor, existe uma variedade nos modos de se conceber e de vivenciar esta religião, “que se percebe nos diferentes grupos sociais e tradições culturais que compõem o mundo muçulmano” (Idem, p. 23), considerando-o enquanto universo religioso e civilizacional e sua diversidade cultural, histórica, étnica e geográfica.

Neste sentido, o Islam, para além de uma entidade teológica, é um fenômeno social, cultural e político, impossível de ser pensada enquanto detentora de uma essência fixa, mas, sim, constituída pelas diferentes influências que a atravessam. Desta maneira, existem legitimidades, significados, rituais e modos de ser muçulmano que se diversificam em razão das diferentes fronteiras culturais e políticas pelas quais passou a religião. (Pinto, 2010).

A análise do autor, portanto, baseia-se nos processos de construção, apropriação e práticas de formas normativas instituídas de modo universal para os muçulmanos/as, tendo como fontes principais os textos sagrados, as doutrinas e os rituais para a compreensão de como os muçulmanos/as se apropriam e se adaptam à religião a partir dos contextos sociais em que se encontram.

Por sua vez, Bertolini (2018) em sua pesquisa com cinquenta professores/as de História, todos/as participantes do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) no Paraná, em 2015, observou que mesmo entre estes vigora a ideia de um Islam único e homogêneo, visto como ameaça à sociedade ocidental e que pouco se cogita pensar em Islam's. Pouco se reflete sobre a existência das diferentes formas de agir da comunidade

islâmica no mundo a partir de seus contextos particulares. Afinal, temos um Islam árabe, um turco, iraniano, iraquiano, filipino etc. além dos muitos existentes no continente africano, norte-americano, latino-americano e europeu.

Além do mais, a religião islâmica não é eminentemente institucionalizada como a católica, o que possibilitou certo grau de liberdade e conseqüentemente a constituição de tradições particulares, contudo, como aponta Pinto (2010), há pontos convergentes a respeito do pertencimento ao Islam nas diferentes correntes por ele originadas, que referem-se à figura do profeta Muhammad (s.a.w.s.), ao texto sagrado do Alcorão³⁹; às coleções de tradições sobre a vida do profeta conhecidas como *Hadith*; à lei islâmica ou *Sharia* e às injunções doutrinárias e rituais conhecidas com os “Cinco pilares” do Islam que normatizam a identidade religiosa dos muçulmanos/as.

São estes: a profissão de fé (*shahada*), as cinco orações diárias (*salat*), a doação aos pobres (*zakat*), o jejum durante o mês sagrado do Ramadã (*sawm*) e a peregrinação a Meca (*hajj*). E embora tais práticas tenham particularidades segundo as diferentes correntes ou tradições islâmicas, elas permitem a identificação linguística-religiosa de uma grande comunidade Islâmica chamada *ummah*. Nas palavras do profeta Muhammad (s.a.w.s.):

Ó gentes, levai-me a sério, adorai Alá, fazei as cinco preces diárias (*salat*), jejuai no mês de Ramadan e distribuí de vossos bens em *Zakat*. Fazei o *Hajj* (peregrinação) desde que possível. Sabei que todo muçulmano é um irmão de todo muçulmano e que os muçulmanos constituem uma irmandade. São todos iguais, ninguém é superior, exceto pela piedade e boas ações. (Antepli, 2012).

Ademais, argumenta Pinto (2010), que a religião islâmica é recorrentemente associada, pelo imaginário cultural e político das sociedades euro-americanas, ao fundamentalismo e ao terrorismo a partir de um olhar reducionista guiado pelo preconceito ou desconhecimento. Estas representações estigmatizantes acentuam-se

³⁹ O Alcorão é considerado pelos muçulmanos/as a palavra literal de Allah - Deus, em árabe -, revelada ao longo de 22 anos a Muhammad (s.a.w.s.). Para os islâmicos, ele é o último profeta final, enviado para completar as mensagens anteriores de Jesus e de Moisés, que teriam sido corrompidas ao longo dos anos e selando o período das profecias numa síntese final. O livro tem 114 capítulos ou *surahs* (suratas) e 6236 *ayats* (versos) e foi escrito para ser recitado – corão significa “recitação” ou “leitura”. Não se trata de um relato religioso, mas de um código de leis que deve reger a vida em todas as áreas. Versa sobre os atributos de Deus, os crenças e suas virtudes e até mesmo sobre ciência. A palavra Alcorão deriva do verbo árabe que significa declamar ou recitar; *Alcorão* é, portanto, uma “recitação” ou algo que deve ser recitado. (Redação, 2005).

notadamente após o episódio de 11 de setembro de 2001, nos EUA, e são moldados pela lente da cultura ocidental.

No entanto, a pesquisadora sobre representações de muçulmanos/as no ocidente, Sophia Rose Arjana (2015) demonstra que os estereótipos contra muçulmanos/as não são recentes, e trata-se de processo iniciado a partir do século VIII, em meio aos conflitos da Idade Média entre muçulmanos/as e cristãos/as, como já mencionamos.

Por seu turno, um país de maioria muçulmana é uma nação onde a religião do Islam é preponderante. Essas nações denominam-se em seu conjunto como mundo muçulmano ou mundo islâmico. Embora não seja consenso, popularmente considera-se que uma população muçulmana de mais de 50% constitui uma nação de maioria muçulmana. (World Population Review, 2020a), sendo que há um total de 50 nações de maioria muçulmana no mundo.

Em termos quantitativos, existem cerca de 2 bilhões de muçulmanos/as no mundo, aproximadamente 1/4 da população mundial (Hadjab, 2014a), das mais variadas origens étnicas, culturais e sociais, distribuídos entre árabes, iranianos/as, afegãos/as, paquistaneses/as, turcos/as, chineses/as, indonésios/as, indianos/as, africanos/as, europeus/as, norte-americanos/as, latino-americanos/as, etc., o que torna o Islam a segunda maior religião do mundo após o cristianismo. A população do Islam está dividida entre suas duas principais tradições, sendo aproximadamente 1,5 bilhão de muçulmanos sunitas⁴⁰ e 240 a 340 milhões de muçulmanos xiitas, com alguns outros pertencentes a tradições menores como os sufis, alauítas e mais recentemente os wahhabistas. (World Population Review, 2020b).

O maior número de muçulmanos/as está localizado na região do subcontinente indiano, e o país com maior população muçulmana atualmente é a Indonésia, onde estão estimados 231 milhões de muçulmanos/as, correspondendo a 87,2% da população local

⁴⁰ A morte do profeta deu origem a uma grande crise entre os seguidores/as do Islam, dado que nenhum dos filhos homens de Muhammad (s.a.w.s.) tinha atingido a idade adulta, impossibilitando, assim, uma sucessão natural. Deste modo, segundo Barbosa (2007), a divisão dos muçulmanos em duas tradições principais se dá em virtude da disputa pela sucessão do profeta, a despeito de uma dificuldade em trazer números precisos, estes dividem-se aproximadamente em sunitas (90%) e xiitas (10%). São sunitas aqueles que acreditam na *Sunna*, ou compilação de *Hadiths* (relatos) referentes aos ditos e feitos do profeta Muhammad (s.a.w.s.): “Deixo-vos duas coisas, o Corão e o meu exemplo, as *sunnas*, e se seguirdes esses dois, jamais vos desviareis. (Antepli, 2012)”. Os sunitas derivam de Abu Bakr (573-634), sucessor do profeta após sua morte, segundo esta tradição. Os xiitas fazem parte de uma outra tradição em que se considera a sucessão do profeta a partir do vínculo parentesco com este, sendo seu primo e genro Ali ibne Abi Talibe (600-661), o primeiro sucessor, para os seguidores/as desta corrente. (Barbosa, 2007). Segundo Pinto (2010), a consolidação da fronteira sectária entre o Sunismo e o Xiismo teria se dado através da produção de diferentes doutrinas e rituais e de sua organização em sistemas normativos particulares a cada uma das duas tradições.

(263 milhões) e cerca de 13% da população mundial de muçulmanos/as. Em seguida, os maiores países muçulmanos com os números e a respectiva porcentagem em relação à população local são: Paquistão com 212.300.000 (97%). Índia com 200.000.000 (15%). Bangladesh com 153.700.000 (90,4%). Nigéria com 103.000.000 (49,6%). Egito com 90.000.000 (92,3%) e Irã com 82.500.000 (99,4%). (World Population Review, 2023).

Entretanto, embora as maiores concentrações de muçulmanos/as estejam na Ásia, África e Oriente Médio respectivamente, não podemos desconsiderar a presença de muçulmanos/as e sua ascensão numérica na Europa, EUA e América do Sul nos últimos anos, devido ao aumento da imigração de muçulmanos/as do Oriente Médio e da África por motivo de conflitos territoriais e políticos, pobreza endêmica, entre outros fatores geopolíticos e econômicos, além do aumento de conversões.

A presença de muçulmanos/as na Europa aproxima-se dos 15 milhões, sobretudo na França com cerca de 5 milhões. Nos Estados Unidos, com seus 7 milhões de muçulmanos/as, o Pentágono permite aos soldados jejuar no mês sagrado do Ramadã, libera os praticantes para rezar as cinco orações diárias e põe à disposição alimentos em concordância com os preceitos islâmicos. (Farah, 2009).

Neste sentido, o Islam não consiste em um bloco monolítico, e árabes e muçulmanos são grupos heterogêneos que devem ser pensados em suas complexidades e particularidades. Constatamos que muitas destas tradicionais generalizações e reducionismos têm como grande influência os aparelhos midiáticos que não intencionam apresentar suas diferenças e idiosincrasias, contribuindo para a perpetuação de uma suposta homogeneidade entre as milhões de pessoas que compõe ambos os grupos em seus singulares contextos sociais, culturais e políticos. Qual a influência dos processos educacionais neste fenômeno e, em especial, dos livros didáticos no prosseguimento ou rompimento dessas homogeneizações e os estigmas que as acompanham?

4.4 Islam e o Novo mundo: desconhecidas considerações

Conforme Kaly (2016), a emergência do Islam no século VII estabeleceu uma ruptura nas estruturas geopolíticas definidas pelas forças político-religiosas vigentes no período - Judaísmo e Cristianismo - além de introduzir na Europa Ibérica novos

produtos alimentares que promoveram uma vasta reformulação das dietas alimentares, gostos e paladares.

Estes novos colonizadores introduziram igualmente novas composições urbanísticas, médicas, paisagísticas, culinárias, higiênicas, além de novos pensamentos filosóficos e técnicas agrícolas voltadas à monocultura, à produção do café (originário da Etiópia), do açúcar (domesticada na Ásia e industrializada na Europa), do algodão (originário da Índia), neste processo, o Islam colocou em contato mútuo diversas culturas árabo-muçulmanas (asiáticas, africanas e europeias) no mundo ibérico.

Segundo o autor, a introdução na Europa Ibérica das plantas da cana-de-açúcar e do café, e sobretudo de suas técnicas de plantio e de produção dos seus derivados estabeleceram as bases dos processos de colonização (“descobrimento” das Américas, tráfico e escravizações, nisso obviamente incluso o Brasil) que o mundo “ocidental” iniciará a partir do século XV e, simultaneamente, os processos de modernização do mundo e de emergência de um novo sistema econômico, o capitalismo mercantil.

Neste processo, é necessário destacar que os colonizadores da Península Ibérica foram compostos por árabes (cristãos e muçulmanos) e muçulmanos não árabes para além dos *amazigh* do norte da África, mas também do oeste africano (Soninké, Bambara, Fula...), além de persas e brancos originários do atual leste europeu.

Assim, os muçulmanos não árabes constituíram a significativa maioria dos colonizadores do mundo ibérico (Kaly, 2016), embora, enquanto “efeito da ignorância vulgar [...], os portugueses classificam de árabes todos os indivíduos e raças do Magrebe e do Médio Oriente (inclusivamente os de origem europeia, berbere, turca, persa, indiana e africana) porque confundem árabes, arabófonos e muçulmanos”. (Santo, 2006, p. 59).

De todo modo, a dominação da Península Ibérica por árabes e muçulmanos influenciou de forma decisiva os processos de consolidação da modernidade e do capitalismo, que demonstra até mesmo uma contradição quando o Islam é referido como religião pré e antimoderna. Como argumenta Goody (2004, p. 38, tradução nossa):

Os “árabes” racionalizaram a cobrança de impostos, reestabeleceram a tolerância religiosa, construíram mesquitas, palácios e jardins fastidiosos e revalorizaram o mundo rural: eles renovaram e desenvolveram os sistemas de irrigação, introduziram novos cultivos tais como os agrumes, a cana-de-açúcar, o linho, o algodão, a seda, melancias e as tamareiras. Essa produção agrícola levou consigo inovações técnicas, notadamente no setor da transformação da cana-de-açúcar e

da tecelagem da seda. Esses novos saber-fazeres foram mais tarde determinantes para a “modernização” da Europa e de suas colônias [...].

Queremos demonstrar aqui a importância do mundo árabe-muçulmano para o Ocidente. Nas palavras de Lewis (2010), os quase oito séculos dos processos coloniais da Europa Ibérica pelos árabes e muçulmanos projetaram as bases culturais, tecnológicas, linguísticas, religiosas, ideológicas, geográficas, psíquicas, filosóficas, cujas contribuições foram primordiais para a constituição do continente europeu, assim como para a condescendência entre as diferentes comunidades étnicas e religiosas presentes no período, haja vista a Europa estar geograficamente próxima do território originário das três religiões monoteístas - o Oriente Médio.

No entanto, tal importância permanece desconhecida e silenciada, conforme constatamos também nos livros didáticos de História, que colaboram para tal silenciamento a partir de um discurso colonial eurocêntrico presente em seus conteúdos e imagens, e que continua ocultando a presença de outros povos na construção do que chamamos modernidade.

Trazemos aqui um exemplo pessoal, eu, a autora desta tese, enquanto descendente de árabes e muçulmanos, tomei conhecimento da Era de Ouro Islâmica aos 37 anos, mas desde os meus 17 sou atravessada pelo estereótipo de terrorista. E com certeza os discursos tem responsabilidade sobre isto. Nesta linha, consoante Goody (2004, p. 22):

O Ocidente sempre passou sob o silêncio as influências muçulmanas tão antigas na sua cultura. Foram os historiadores que forjaram essa imagem da Europa forte, defensora das suas fronteiras e cuja civilização emana exclusivamente das heranças da Grécia, da Roma antiga e do Cristianismo.

Nesta linha de problematização, na obra *L'Islam en Europe* (2004), Goody ressalta que a obra é resultado das suas inquietações após o atentado de 11 de setembro de 2001, em que o Islam e conseqüentemente os muçulmanos/as passaram a ser vistos e tratados de forma pejorativa e estereotipada como sendo a “outra religião” e o muçulmano, como o “outro” a ser evitado, vigiado e até mesmo torturado antes que cometa um outro possível atentado, iniciando assim, a Guerra contra o Terror anunciada pelo então presidente George W. Bush.

De acordo com o autor, neste contexto, a religião islâmica passou a ser fortemente difundida e abordada como a religião dos bárbaros, a religião retrógrada em

relação aos valores democráticos supostamente inerentes ao mundo ocidental, uma religião à parte do mundo “europeu” e sua “civilidade”.

Tais ações e posturas político-ideológicas, midiáticas e culturais do mundo euro-americano transformaram qualquer árabe e muçulmano/a em potenciais terroristas (Kaly, 2016), vigiados nos aeroportos, discriminados nos espaços públicos, torturados nas prisões de Guantánamo, caso portassem alguma característica, como barba ou uso do véu - *hijab*, que os identificassem enquanto muçulmanos/as.

Segundo o autor, é importante salientar que o evento do 11 de setembro de 2001 inaugurou uma nova periodização na historiografia do mundo fortemente ocidentalizado, tornando-se assim, um divisor de águas: o mundo antes e depois do atentado. Isso proporcionou uma drástica mudança dos mapas da geopolítica militar, midiática, assim como das novas ferramentas dos processos coloniais para se adequar ideologicamente aos mapas geográficos dos grupos tidos como “religiosos radicais” armados.

Consoante Kaly (2016), após 14 anos, outro atentado ocorrido em Paris (cidade referência dos direitos humanos), no dia 11 de janeiro de 2015, relançou novos debates sobre a “outra religião”, cujos seguidores/as seriam incapazes de se ajustar à civilização cristã e aos valores democráticos de respeito aos direitos humanos⁴¹ - valores referidos como “unicamente” ocidentais, conforme as crenças político-ideológicas e culturais divulgadas amiúde pela mídia, assim como pelos “grandes especialistas” do mundo ocidental.

Tais crenças, sobretudo as de cunho jornalístico, nos fazem acreditar que a presença da religião muçulmana em terras “europeias” resulta dos movimentos migratórios de muçulmanos/as oriundos da África do Norte após a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, as reflexões de Goody (2004) nos revela que os processos da consolidação do que viria a ser a Europa foram constituídos conjuntamente com a presença da civilização árabe e islâmica no mundo ibérico, a partir do século VII:

A história do Islã na Europa inicia-se na realidade desde o surgimento da religião muçulmana no século VII, e sua expansão tem três grandes fases de penetração territorial. A religião monoteísta é uma das três maiores correntes

⁴¹ A Declaração Islâmica de Direitos Humanos (DIDH) assinada por 45 países islâmicos em 05 de agosto de 1990, no Cairo, Egito, também entra no conjunto dos processos invisibilizados pelo discurso ocidental hegemônico, um documento que tensiona os direitos humanos da Declaração Universal de 1948 por aqueles/as que não se sentem abarcados por sua concepção de mundo, de liberdade e por sua suposta universalidade. (Forero, 2016).

religiosas originárias do Oriente Médio, que desde o início da nossa era marcaram a Europa com suas características. Nascido um século antes, o Islã inicia sua expansão a partir do Magrebe desde o século VIII sob a impulsão dos árabes, depois chegando aos Bálcãs no século XIV levado pelos turcos e depois para a Europa setentrional pelos mongóis recentemente convertidos. Cada uma dessas fases de expansão contribuiu para fazer evoluir o pensamento ocidental que começa a ter um acesso aos conhecimentos e à refinada civilização muçulmana e sobretudo à sua potência militar (Goody, 2004, tradução nossa).

Esta explanação do autor traz uma ruptura ao que pouco conhecemos ou discutimos, devido a sua invisibilização histórica e historiográfica: a importante influência de árabes e muçulmanos/as para a constituição do que conhecemos hoje como Europa e sua referência de modernidade e civilidade, apontando que a construção ideológica do “outro” (o muçulmano) e da “outra” religião (a muçulmana) desde o século XVI foi de fundamental importância para a edificação da europeidade.

Tal postura no âmbito acadêmico, especificamente, diz respeito aos conceitos de racismo epistêmico e de epistemicídio que tem como importantes autores Ramon Grosfoguel (2011) e Boaventura de Souza Santos⁴² (2010) respectivamente. Os conceitos mencionados fazem parte da discussão sobre decolonialidade.

Segundo Oliveira e Rodrigues (2015), se observarmos o conjunto de pensadores e ideias hegemônicas, tanto na academia quanto nas instituições estatais e religiosas, vemos que nos diversos campos de produção de conhecimentos, sem exceção, privilegiam-se os pensadores (homens) e as teorias ocidentais (europeias e norte-americanas) como referência de produção da verdade.

Para Grosfoguel (2011), se considerarmos as ciências sociais ocidentais, por exemplo, que são desenvolvidas nos cinco países hegemônicos na área – França, Inglaterra, Alemanha, Itália e Estados Unidos – e se realizarmos também um corte de gênero, esta literatura corresponderá à experiência histórico-social de apenas seis por cento da população mundial.

E o racismo epistêmico, para além da problemática racial e de gênero, traz à tona uma questão ainda mais complexa: a disputa epistêmica sobre concepção de sociedade, história, ciência, identidade, humanidade. Nas palavras de Grosfoguel (2011, p. 3, tradução nossa):

⁴² Apesar das denúncias de assédio sexual e abuso de poder contra o intelectual feitas sobretudo por ex-alunas ou orientandas de Boaventura, em abril de 2023, que serão investigadas pelo CES - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, decidimos por manter suas citações teóricas no corpo deste trabalho.

[...] racismo epistêmico é a forma fundante e a versão mais antiga do racismo referente à suposta inferioridade dos “não ocidentais”, considerados como seres inferiores aos humanos (não humanos ou sub-humanos) baseado em sua proximidade da animalidade, inteligência inferior e, portanto, à falta de racionalidade. O racismo epistêmico funciona através dos privilégios de uma política essencialista (“identitária”) das elites masculinas “ocidentais”, quer dizer, a tradição de pensamento hegemônica da filosofia ocidental e a teoria social que raramente inclui as mulheres “ocidentais” e nunca inclui os filósofos, as filósofas e cientistas sociais “não ocidentais”. Nesta tradição racista/patriarcal, se considera o “Ocidente” como a única tradição de pensamento legítima capaz de produzir conhecimento e como a única com acesso à “universalidade”, à “racionalidade” e à “verdade”.

Por sua vez, epistemicídio refere-se à destruição, inferiorização e invisibilização de determinadas formas de saber locais, desprezando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões de mundo. Assim, no decorrer da modernidade, a produção do conhecimento científico estruturou-se a partir de um único modelo epistemológico, a despeito da pluralidade do mundo, que deslocou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. (Santos, 2010).

Nesta perspectiva, embora não utilizando a nomenclatura “decolonialidade”, nas palavras de Kaly (2016), a invisibilização de determinados povos na constituição da Europa e conseqüentemente da modernidade não se trata de uma problematização tão recente e vem sendo criticada desde o século XIX por Anténor Firmin (*L'égalité des races humaines*, 1885), René Maran (*Batouala*, 1921), Sigmund Freud (*Moisés e o monoteísmo*, 1937), Cheikh Anta Diop (*Nations nègres et culture*, 1979), Martin Bernal (*Black Athena: les racines afro-asiatiques de la civilisation classique*, 1999) entre outros; uma postura que visava e ainda visa “embranquecer” toda a história da civilização ocidental e torna-la um legado exclusivamente branco-europeu.

Consoante o autor, estas complexas e ricas hibridizações biológicas, sociais e culturais sem precedentes, decorrentes dos imbricados processos coloniais nunca foram tratadas com a merecida seriedade pela historiografia, mas tradicionalmente ocultados por ela, perifizando as contribuições da África, da Ásia e do Oriente Médio no processo de desenvolvimento da civilização ocidental.

Tal postura ideológica conduzida sobretudo pelos historiadores, como ressaltou Goody (2004), contribuiu e ainda contribui para negar o intenso intercâmbio cultural, agrícola, urbanístico e civilizacional das duas margens do mar Mediterrâneo,

marginalizando suas contribuições universais à humanidade como um todo. Para Lewis (2010, p. 23, grifos nossos):

A batalha de Poitiers, que interceptou o Islã quando este contornava os Pirineus, em 732, e o martírio de Rolando e dos seus companheiros, quase meio século depois em Roncevalles (Roncevaux), foram os acontecimentos de consolidação e de comemoração da identidade emergente do povo, chamado de “*europense*” pela primeira vez por um sacerdote espanhol desconhecido do século VIII. [...]. Sob essa perspectiva, a batalha de Poitiers e a *canção de Rolando* são momentos fundamentais na criação de uma Europa atrasada do ponto de vista econômico, balcanizada e fratricida que, ao se definir pela oposição ao Islã, transformou em virtudes a aristocracia hereditária, a intolerância religiosa persecutória, o partidarismo cultural e a guerra perpétua.

Deste modo, a respeito dos intensos medos presenciados e expandidos mundialmente após o atentado de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, Goody (2004) afirma que a Europa sempre viu no Islam o seu maior inimigo, desde o século VIII, pelo fato de ser, na realidade, o mais temido concorrente militar e cultural da Europa cristã, a despeito das contribuições árabes e muçulmanas para a constituição de identidades nacionais de alguns estados-nação europeus como a França, conforme explanam Jack Goody (2004), Albert Hourani (2006), Amin Maalouf (1999, 2005) entre outros estudiosos desses contextos.

A autora Gillian Weiss (2014), seguindo a reflexão analítica de Goody, destaca que, algumas horas após o atentado, começou nos Estados Unidos o trabalho de paralelismo entre a primeira guerra internacional do recente Estados Unidos - a “Guerra de Trípoli” contra a Líbia, 1801-1805, sob o comando de Thomas Jefferson, e a luta contra a “Al Qaeda” sob o comando de George W. Bush Junior. A partir disso questiona a autora: seria verdade que a Europa acaba de descobrir os muçulmanos/as e a religião islâmica?

Ela foca sua análise sobre a constituição da identidade nacional francesa a partir das mutualidades das relações existentes entre os diferentes reis franceses com os muçulmanos das nações da África do Norte, no período de 1550 a 1830, sobretudo em função da libertação dos escravos/as europeus/as católicos/as e brancos/as por meio da compra e da negociação com seus proprietários muçulmanos. Nas palavras de Kaly (2016, p. 11):

Esse contexto nos obriga a afirmar que a França, enquanto metrópole, se constituiu geograficamente, religiosamente, administrativamente, politicamente e ideologicamente a partir dos efeitos de conflitos decorrentes das lutas pelo controle do comércio do Mar Mediterrâneo com os muçulmanos ao longo de vários séculos. E que a luta contra a escravização de brancos cristãos pelos muçulmanos na África do Norte constituir-se-á, mais tarde, como um pretexto ideológico legitimado para lançar as bases dos processos de colonização territorial da África do Norte.

Por sua vez, segundo Weiss (2014), o declínio da escravidão subsaariana no Mar Mediterrâneo a partir do século XVII ocorreu simultaneamente à expansão da escravidão transatlântica, sendo que o número de franceses/as escravizados/as na África do Norte diminuía enquanto o das populações subsaarianas transportadas para as colônias francesas da América aumentava.

Ou seja, as autoridades francesas que recompravam os seus habitantes naturais para livrá-los dos escravistas muçulmanos foram as mesmas que instauravam o transbordamento de milhares de africanos para as Américas, escravidão que finalizou oficialmente apenas em 1888, ano da abolição no Brasil, que foi o último país latino-americano a aboli-la após Cuba (1886).

Conforme Kaly (2016), para as autoridades europeias, a escravização de europeus por um muçulmano proporcionava o declínio de sua humanização, enquanto a escravização de africanos por europeus contribuía para ergue-los da barbaridade e da condição de sub-humano à condição de humano. Neste caso, a escravização, como mais tarde a colonização territorial da África, desempenhou as supostas funções civilizatórias por ter como missão a outorga da civilização aos africanos.

Seguindo o autor acima, as reflexões de Weiss, assim como as de Murray Gordon (*L'Esclavage dans Le monde árabe, VII-XXe Siècle*, 1987) e de Jacques Heers (*Les négriers en terres d'Isla: la première traite des noirs, VII-XVIe Siècle*, 2011) nos permitem constatar mais um silêncio ideológico no ensino da história da Europa, nas universidades brasileiras, sobre a escravização de europeus brancos cristãos pelos muçulmanos africanos do norte durante aproximadamente três séculos, exatos 280 anos. Além disso, o fato das periodizações historiográficas focarem sobretudo o século XV, colabora para construir a ideia do branco como cidadão universal e responsável por trazer os considerados sub-humanos e não civilizados ao status de humanidade.

Afirma Kaly (2016) que este silenciamento histórico e historiográfico presente nos livros e materiais didáticos, também contribuiu ideologicamente para legitimar de

forma indireta as diversas formas de racismo e preconceito que ainda assolam boa parte da população brasileira descendente de africanos/as, por fazer crer que o negro/a africano/a foi o único a ser escravizado/a ao longo da história moderna da humanidade, validando a equação ainda presente em nossa mentalidade colonial: negro africano = escravo, e promovendo um complexo de inferioridade por parte dos brasileiros/as afrodescendentes e seu oposto por parte dos que se consideram brancos/as.

E o que é tão ou mais grave: invisibilizando historicamente aos afrodescendentes de que foi a escravização de africanos/as para as Américas e toda produção desempenhada pela força de trabalho destes que lançou as bases da modernidade ocidental, do capitalismo, das revoluções sociais, políticas, culturais, industriais e consequentemente a ocidentalização do resto do mundo. (Williams, 2012).

No próximo item, versaremos sobre os estereótipos e estigmas que historicamente acompanham árabes e muçulmanos/as desde a Idade Média até os dias atuais. Abordaremos suas circunstâncias de produção, suas motivações, os espaços e meios em que esses discursos circulam e a presença dos livros didáticos nesse processo, se reforçando-o ou contribuindo para sua desconstrução.

4.5 Árabes e muçulmanos: importantes diferenças, mesmos estereótipos

Segundo o esclarecimento de Homi Bhabha (2007, p. 117), o estereótipo não é uma simplificação simplesmente porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação que, ao negar o jogo da diferença (da diferença do Outro), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais.

Por sua vez, Yim e Bond (2002), definem estereótipos como conceitos infundados sobre determinado grupo social, com caráter de rigidez e alto nível de generalização, que atribui a todos seus membros características frequentemente depreciativas, que não condiz necessariamente com a realidade. Segundo estes autores, os estereótipos têm um ponto de aplicação normalmente estrito, um forte componente afetivo, encontram-se na origem de atitudes discriminatórias e relacionam-se a um movimento de afirmação de si e negação do outro.

Relacionados à estereotipia, preconceitos e discriminações, destacamos os fenômenos da xenofobia e mais recentemente, o da islamofobia (Barbosa, 2015), enquanto objetos de estudo e intervenção da Psicologia Social, da Antropologia, da

Sociologia e de áreas afins, haja vista suas preocupantes consequências para a sociabilidade, a partir da invenção de uma diferenciação inferiorizante entre “nós” e os “outros”, que tornam mais remotas as possibilidades de convivência com aqueles que tem vidas e preferências outras.

Consoante Taras (2008), a xenofobia pode ser traduzida como o medo ou aversão a estrangeiros/as, portadores de uma cultura diferente com o suposto potencial de ameaçar a integridade de uma nação. Atrelado a este processo, constatamos duas novas expressões de preconceito, sobretudo na Europa, o preconceito flagrante e o sutil dirigidos a grupos exógenos e a imigrantes.

Segundo os pesquisadores em Psicologia Social, Pettigrew e Meertens (1995), no preconceito flagrante, os membros do exogrupo são rejeitados enquanto ameaça econômica e também em relação ao contato íntimo, sexual-afetivo. Já o preconceito sutil relaciona-se à defesa dos valores tradicionais e nacionais, à rejeição das diferenças culturais e à possibilidade de sentimentos como simpatia por essas pessoas. Por sua vez, estes preconceitos influem nas percepções concernentes a políticas e direitos de imigração.

A origem e intensificação deste preconceito associa-se ao crescente fluxo migratório de pessoas a países mais desenvolvidos, movimento atribuído à globalização, a conflitos étnico-religiosos, ou à pobreza endêmica resultante do sistema político-econômico neoliberal, compondo uma realidade mundial excludente, que levou ao maior número de refugiados da história em 2017 - 25,4 milhões de pessoas deslocadas no mundo, sendo a maior parte originária da Palestina - 5,4 milhões, segundo relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2017).

Considerando-a como “filha” da xenofobia constatamos igualmente o fenômeno da islamofobia. Consoante The Runnymede Trust (Comissão sobre muçulmanos britânicos e islamofobia) (1997), o termo islamofobia refere-se à hostilidade em relação ao Islam e seus seguidores/as, assim como às consequências práticas de tal hostilidade pela discriminação contra as pessoas e comunidades muçulmanas, levando à exclusão dos muçulmanos/as no que concerne às dimensões políticas e sociais, sendo que o rápido e acentuado aumento desta hostilidade gerou a necessidade de criação da palavra "islamofobia" no vocabulário de modo a identificar e antagonizar o fenômeno.

Por sua vez, Allen (2011), define a islamofobia como uma ideologia, semelhante em teoria, função e propósito ao racismo e outros fenômenos correlatos, que fundamenta e perpetua um significado negativo e de repulsa contra muçulmanos/as e o

Islam, no cenário contemporâneo, de maneiras próximas aos quais tem historicamente, embora não necessariamente como um *continuum*, conformando e determinando o entendimento, as percepções e atitudes no consenso social que, por sua vez, constroem o pensamento sobre os muçulmanos/as e o Islam como Outros.

Em 2018, no decorrer dos estudos e reflexões para elaboração do projeto de doutorado, compreendíamos que o fenômeno da islamofobia teve como momento histórico desencadeador os atentados de 11 de setembro de 2001, estimulado, entre outras coisas, pelo tratamento político internacional dado ao evento e pela difusão de frágeis teorias como a presente na obra *O choque das civilizações e a recomposição da nova ordem mundial* do cientista político Samuel Huntington⁴³ (1997).

Sua teoria concebe a dimensão cultural como fator explicativo prevalecente sobre as causas sociais, políticas e econômicas dos conflitos, e reduz dois conceitos e contextos amplos e complexos - Islam e Ocidente - a dois campos meramente excludentes que, por sua vez, contribuiu para produzir o imaginário do muçulmano como o grande inimigo, alguém que odeia o Ocidente e está sempre pronto a atacá-lo (Rodrigues, 2007), discussão também problematizada por Said (2001) em seu escrito *Choque da Ignorância*. A tese do “choque de civilizações” torna-se conhecida através das produções de Huntington ao prover o fundamento ideológico para o mundo pós-Guerra Fria:

É minha hipótese que a fonte fundamental de conflito nessa nova ordem mundial não será essencialmente ideológica ou econômica. O conflito maior que dividirá a humanidade será cultural. As nações-estado permanecerão como os agentes mais poderosos no quadro global, mas os conflitos principais ocorrerão entre nações e grupos de civilizações diferentes. O `choque de civilizações` irá dominar a política global. As linhas divisórias entre as civilizações serão as linhas de batalha do futuro. (Huntington, 1997, p. 09).

Para o autor e seus adeptos, o principal desafio do Ocidente surgirá da conexão confuciana-islâmica baseada no princípio do direito de desenvolver e utilizar armas nucleares, biológicas e químicas para contrapor a política de não-proliferação adotada

⁴³ Segundo o autor, apesar de os muçulmanos/as constituírem apenas um quinto da população mundial, eles se envolveram em mais conflitos intra e intercivilizacionais que os povos de qualquer outra civilização. Por esta razão, as sociedades islâmicas são fortemente militarizadas, possuindo índices elevados de esforço militar (proporção dos recursos alocados às forças armadas em relação à riqueza do país) e de proporções de forças armadas (número de militares por mil habitantes). Sendo assim, Huntington conclui: “As fronteiras do Islã são sangrentas, como também o são suas entranhas” (Huntington, 1997, p. 328).

pelo Ocidente. Segundo a teoria, as elites políticas e atores estatais no Ocidente encontram inimigos preferenciais em chineses/as e muçulmanos/as cuja existência serve de justificativa para conservação e ampliação dos poderes militares, econômicos, sociais e religiosos.

Nas palavras de Ali (2002, p. 49): “Em 1993, um assessor do governo norte-americano advertia que o Ocidente (ou seja, os Estados Unidos) deveria preparar-se militarmente para enfrentar civilizações como o Islã e o confucionismo que, unidas, ameaçariam o coração do mundo ocidental.”

Tal discurso instala a islamofobia como fundamento da política externa e redireciona as políticas de países ocidentais para o confronto com a aliança sino-islâmica. A Islamofobia, portanto, converte-se em ferramenta indispensável para o nascimento da nova ordem mundial.

Em artigo publicado no periódico *Nation*, em 2001, Edward Said chamou a tese em questão de o “choque da ignorância.” Para o autor, rótulos como “Islam” e “Ocidente” servem apenas para nos confundir publicamente acerca de uma realidade desordenada.” E prossegue:

Nem Samuel Huntington tampouco Bernard Lewis se dispõem a entender a dinâmica interna e pluralidade de cada civilização e o fato que o maior desafio das culturas na atualidade consista na definição ou interpretação de cada uma. Ou mesmo contemplam a possibilidade pouco atraente de admitir que uma boa dose de demagogia e ignorância estão diretamente relacionadas à pretensão de se falar em nome de toda uma religião ou civilização. Não, para eles o Ocidente é o Ocidente e o Islã é o Islã. (Said, 2001, p. 01).

No primeiro capítulo de seu livro, Huntington utiliza uma passagem que traduz o discurso anti-Islam na era pós-Guerra Fria e que serve para definir “o que nós somos” em tempos de mudança global: com o desígnio de fazer uma analogia histórica através da cosmovisão sombria nessa nova era de mudanças, eis a fala do nacionalista veneziano personagem na novela *Dead Lagoon*, de Michael Dibdin (apud Huntington, 1997, p. 18):

Não há verdadeiros amigos sem verdadeiros inimigos. Senão odiarmos o que não somos, não podemos amar o que somos. Estas são velhas verdades que dolorosamente redescobrimos após um século de hipocrisias sentimentais. Aqueles que negam sua família, sua herança, sua cultura, seu local de nascimento e sua verdadeira identidade, não serão facilmente perdoados. Essa realidade infeliz dessas velhas verdades não pode ser ignorada por estadistas e intelectuais. Para povos à procura de uma identidade e reinventando conceitos

de etnicidade, inimigos são essenciais. Os mais potencialmente perigosos se encontram nas intercessões culturais das grandes civilizações.

Neste sentido, a tese de Huntington traz como ideia subjacente a ideia de nos separar para que passemos a amar quem nós somos (norte-americanos/as) e odiar o que e quem não somos, sendo estes muçulmanos/as e chineses/as. Em resumo, temos a afirmação de uma visão de mundo que predispõe uma diferenciação nítida entre o Ocidente, mais precisamente os EUA, das civilizações islâmica e chinesa.

Sendo assim, chineses/as e muçulmanos/as tornam-se ferramentas para forjar uma coesão interna nos EUA, que segundo o autor, ainda não existe, mas cuja implementação é essencial para a manutenção e ampliação do poder e dominação dos EUA.

Nesta linha de raciocínio, não nos surpreende que em sua obra posterior intitulada *Who are we?* (2004) (Quem somos nós?), o autor confronte a existência da diversidade ao propor que a suposta fragilidade do Ocidente tenha origem na ideia de multiculturalismo, “que essencialmente é anti-europeia e anti-ocidental”.

Retomando os temas da arabofobia e islamofobia, vários estudos e obras voltados, em especial, ao cinema e à literatura, analisam esta trajetória de estereotipação e inferiorização dos povos árabes e muçulmanos e sua alteridade (Jhally, 2006; Shaheen, 2003; Arjana, 2015), o que por sua vez, era o mote para justificar seu domínio. Este fenômeno insere-se em um contexto mais amplo ligado à narrativa do binarismo Ocidente-Oriente e conseqüentemente de civilização vs barbárie.

Esta ideia amplamente difundida relaciona-se com a definição de Orientalismo trazida por Edward Said (2007), em sua obra *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Para o autor, orientalismo é um estilo de pensamento baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre o ‘Oriente’ e (na maior parte do tempo) o ‘Ocidente’.

Uma ótica que contrapõe “Oriente” e “Ocidente” enquanto “entidades geográficas, culturais e históricas criadas pelo ser humano. Constitui, assim, uma ideia, um imaginário e um discurso” (Said, 2007, p. 31). O autor navegou pela longa história de representações, literatura acadêmica e estereótipos, que frequentemente, serviram de fontes para a reprodução da “alterização” de árabes e muçulmanos/as. Consoante Said (2007, p. 15):

[...] o Orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição organizada para negociar com o Oriente - negociar com ele fazendo declarações a seu respeito, autorizando opiniões sobre ele, descrevendo-o, colonizando-o, governando-o, em resumo: o orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente.

Segundo o autor, orientalismo é um discurso nos moldes da concepção foucaultiana, e todo pensamento político, sociológico, ideológico, científico e imaginário que se construiu a respeito do Oriente é fruto desse discurso orientalista, assim, todo autor que escrevesse ou pensasse o Oriente era atravessado pelo Orientalismo, não havendo assim escritos ou pensamentos sobre o primeiro livres e isentos do segundo. Conforme Said (2007):

Não se deve supor que a estrutura do Orientalismo não passa de uma estrutura de mentiras ou de mitos que simplesmente se dissipariam ao vento se a verdade a seu respeito fosse contada. Eu mesmo acredito que o Orientalismo é mais particularmente valioso como um sinal do poder europeu-atlântico sobre o Oriente do que como um discurso verídico sobre o Oriente. [...] Apesar disso, o que temos de respeitar e tentar apreender é a força nua e sólida do discurso orientalista, os seus laços mais íntimos com as instituições socioeconômicas e políticas capacitantes, e sua temível durabilidade. Afinal, qualquer sistema de ideias que possa permanecer inalterado como sabedoria que se possa ensinar (em academias, livros, congressos, universidades e institutos de relações exteriores) desde o período de Ernest Renan no final da década de 1840 até o presente nos Estados Unidos deve ser algo mais formidável que uma mera coleção de mentiras. O Orientalismo, portanto, não é uma visionária fantasia europeia sobre o Oriente, mas um corpo elaborado de teoria e prática em que, por muitas gerações, tem se feito considerável investimento material (Said, 2007, p. 33).

Na perspectiva orientalista, os “ocidentais” são apresentados como pacíficos, racionais, permeados de valores civilizatórios e, portanto, humanamente superiores; em contraponto, os “orientais” corresponderiam a uma massa uniforme de povos atrasados, bárbaros, afeitos à violência por natureza, que não podem se autogovernar, devem ser temidos e, portanto, controlados (Idem, p. 85). Karl Marx (2011) também parece conceber deste modo os “orientais” ao afirmar em sua obra *o Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* que estes “não podem representar a si mesmos; devem ser representados”.

Como Said (2007) discorre, esse conceito não é novo e já se fazia presente desde 1312 na ocasião do Concílio de Viena, em que várias cátedras estudavam e discutiam o “Oriente”. Segundo o autor, a ampliação das representações sobre os “orientais”, em sua fase moderna, teve como marco o final do século XVIII e quatro elementos definem

essa fase: a expansão do que se consideraria “Oriente”, abrangendo novas regiões e períodos; a intensificação do confronto histórico com o “Ocidente”, em uma tentativa de reforçar a ideia de uma civilização europeia superior; uma identificação seletiva com o “Outro”; e sua classificação por *tipos*, amplamente balizada na teoria racial e seu apogeu ao final do século XIX.

Ao mesmo tempo, ainda segundo o intelectual palestino, os padrões antigos do orientalismo - estruturados na visão religiosa da história e do destino humano - foram recriados e incorporados. Anuar Abdel-Malek (1963), um dos predecessores de Said na análise dessa questão a respeito do mundo árabe, reforça em sua obra *Orientalism in Crisis* que a história do orientalismo tradicional fundou-se durante o Concílio de Viena.

Said, por sua vez, destaca, que na região em questão, o “real ímpeto de estudos orientais” data fundamentalmente no período de dominação colonial europeia. Neste sentido, o “Oriente” e “os orientais” seriam concebidos como objetos de estudo inertes, alienados, dotados de uma subjetividade a-histórica, sem autonomia, que precisavam ser definidos por “outros” e caracterizados por sua “tipologia étnica”. (Abdel-Malek, 1963, p. 108).

Seguindo nesta linha acadêmica crítica da representação do Oriente por estudiosos ocidentais, mas tratando especificamente dos muçulmanos, a obra “*Muslims in the Western Imagination*” de Sophia Rose Arjana, publicada em 2015 pela Oxford University Press, é a mais recente desta que se tornou uma extensa linha de investimentos acadêmicos.

Consoante a autora, em alguns elementos discursivos, manifestos desde os primeiros contatos entre cristãos e muçulmanos no século VIII, constatados nos orientalismos do século XIX até as redes sociais do século XXI, os muçulmanos/as são representados enquanto dignos de sofrerem violência e perseguição pelo mero fato de serem muçulmanos/as. (Arjana, 2015).

É possível afirmar que a chave de leitura islamofóbica - de que os muçulmanos/as constituem um grupo diametralmente oposto a um “nós” imaginado, se faz presente praticamente desde os primeiros contatos entre os habitantes da região que seria a futura Europa e os povos islamizados. Pertencentes aos domínios para além do mundo ocidental, os muçulmanos/as seriam identificados enquanto seres semi-humanos abjetos, cujo objetivo principal seria disseminar a barbárie e a destruição onde quer que chegassem.

Esse é o mote da obra de Arjana (2015), que partindo da perspectiva foucaultiana de biopoder e bourdiesiana do *habitus*, analisa as representações sobre os corpos dos muçulmanos/as em produções orientalistas e islamofóbicas e como elas influenciam na desumanização do Outro muçulmano. Nesta linha, a hipótese islamofóbica é a de que existe algo intrinsecamente errado com o Islam e com os muçulmanos/as, algo que podemos e devemos combater ou controlar:

A ideia de que todos os homens muçulmanos são naturalmente violentos - explodindo edifícios, aviões e mercados e se matando de bom grado no processo - é frequentemente explicada como um impulso islâmico inato, um produto de raça, etnia ou impulso religioso, às vezes expressado como uma "raiva islâmica" que emerge da repressão e frustração sexual. (Arjana, 2015, p. 11, tradução nossa).

As representações dos muçulmanos/as enquanto desumanos/as, de acordo com a autora, remetem ao entendimento do biopoder que se estabelece sobre estes tendo como base a identificação desse Outro enquanto variação deturpada de uma humanidade "verdadeira", civilizada. Em outras palavras, tais representações expressam um Islam simplista e um simplismo que parte do mal – atribuído e reduzido a esta religião.

Contemporaneamente, isso se manifesta na ideia de "culpa por associação": populações ou grupos islamizados são estigmatizados enquanto violentos, independentemente de suas relações com executores de atos violentos (outro tema de discussão geralmente reduzida e descontextualizada).

Como partimos da Psicologia Social e Decolonial enquanto saber e perspectiva de mundo, compreendemos que essa estereotipação trata-se de um processo social, histórico e político construído por relações de poder, de saber e por disputas narrativas que acabam por conceber verdades sobre determinados grupos e contextos.

E a história dos povos árabes e muçulmanos, assim como de outros povos, como africanos e indígenas, foram atravessadas por determinadas narrativas e outras práticas que objetivaram desqualificar, inferiorizar e invisibilizar tais povos, tendo como fins primeiros coloniza-los territorial e fisicamente no sentido da colonização, mas sobretudo, no sentido da colonialidade enquanto domínio cultural, em que nossas percepções de mundo, nossos modos de pensar, sentir e agir acabam por ser coloniais, ou seja, os mesmos dos colonizadores.

A seguir explanaremos a respeito da presença árabe e islâmica em nosso país, tratando inicialmente do processo migratório para, em seguida, abordarmos um passado mais distante voltado a esta presença na Península Ibérica.

4.6 O legado árabe e islâmico: do Brasil à Península Ibérica

Oswaldo Truzzi (2000), professor titular do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), nos traz que a primeira leva de imigrantes árabes no Brasil, em fins do século XIX (a partir da década de 1870 mais exatamente), se constituiu por homens jovens e solteiros, libaneses e sírios, em sua maioria católicos (maronitas, ortodoxos e melquitas⁴⁴), que fugiam das perseguições e sofrimentos infringidos pelo império turco-otomano, que então dominava o Oriente Médio, mas também em razão das dificuldades que os pequenos proprietários de terra passaram a enfrentar na partilha desta com os filhos/as.

Uma minoria era muçulmana e trabalhava notadamente como mascates, horrorizados que ficaram com as condições de trabalho nas lavouras, não afeitos ao labor no sistema latifundiário e suas grandes propriedades de terra, perseguiram a autonomia de gerir o próprio negócio. Apesar do termo pejorativo “turco da prestação”, Truzzi (2000) considera os árabes os criadores do comércio popular no Brasil em razão da inovação na mascateação em comparação aos portugueses e italianos.

Segundo Knowlton (1960), a imigração árabe (genericamente assim colocada) é, de fato, constituída por diferentes países com organizações políticas particulares, mas que compartilhavam o idioma árabe e outras práticas culturais comuns. De todo modo, até 1920, mais de 58 mil imigrantes árabes tinham entrado no Brasil, sendo que o estado de São Paulo recebeu 40% do total (Truzzi, 2000). Nas palavras de Osman (2009, p. 3):

Knowlton (1955), Hajjar (1985), Souza (2002), Koraicho (2004) em seus respectivos estudos apontam a concentração árabe na região central de São Paulo, mais especificamente na 25 de março e em suas adjacências [...]. Tal região é apontada e ainda hoje identificada na cidade como a “rua dos árabes” a despeito das transformações ocorridas, revelando uma forte vinculação

⁴⁴ Os Maronitas têm como chefe espiritual o Patriarca de Antióquia, lêem a Bíblia em árabe e estão em união estreita com o Igreja Católica Romana, pois o Patriarca é confirmado por Roma. Os Melquitas estão sujeitos ao Patriarca de Antióquia, estão vinculadas à Santa Sé, mas seguem o ritual bizantino. Os Ortodoxos crêem conservar a doutrina e ritual dos Apóstolos, daí a denominação, não possuem um Papa nem outra autoridade suprema, mas uma federação de igrejas autônomas, que celebram o culto em sua própria língua e costumes. (Mott, 2007, p. 183).

identitária. Tal identificação levou, inclusive, à criação em 2008 pelo Senado Federal, do Dia Nacional da Comunidade Árabe no Brasil a ser comemorado no dia 25 de março.

Isto posto, o Brasil possui uma significativa comunidade árabe constituída por diferentes fluxos migratórios desde o século XIX. Montenegro (2009), assim divide estes fluxos: a década de 1870 concerne à chegada dos primeiros imigrantes, sofrendo um declínio em 1900, e intensificando-se entre 1914 e 1940. Após a Segunda Guerra Mundial, o processo migratório recomeça, e entre 1975 e 1990, observa-se um novo fluxo, que permanece ativo até os dias atuais.

Não há dados exatos referentes ao número de árabes que desembarcaram no Brasil ao longo destes últimos 153 anos (1870-2023). Conforme Akmir (2009), as estatísticas oficiais são bastante descontínuas e a ausência de estatísticas fidedignas tanto em países de saída como de entrada, e de estudos estatísticos especializados, nos obriga a utilizar estimativas que nem sempre cumprem com o rigor científico almejado.

O que, conseqüentemente, contribui para uma hipótese bastante oscilante e variável sobre o número de imigrantes e seus descendentes no Brasil. Sendo assim, “números e dados estatísticos são insuficientes, para não dizer frágeis, quando o intuito é falar sobre essa presença no Brasil”. (Elmoor, 2014, p. 83).

Por seu turno, Karam (2009) afirma que há um número super estimado de árabes e descendentes no Brasil, que não é confiável, e isto é causado, entre outros fatores, pela ascensão social e econômica deste grupo, pelo êxito socialmente alcançado, o que gerou, por sua vez, uma política de privilégios, inclusive em termos estatísticos. Nesta linha, a Câmara de Comércio Árabe Brasileira estima em 11,6 milhões, se considerados os imigrantes e seus descendentes, concentrando o Brasil a maior população árabe fora do Oriente Médio (Souza, 2020).

Mas de acordo com pesquisa do IBGE de 2008, 0,6% dos brasileiros/as brancos/as, 0,4% dos brasileiros/as pardos/as, 0,1% dos brasileiros/as morenos e 0,1% dos brasileiros/as negros/as entrevistados/as afirmaram ter origem familiar no Oriente Médio, o que daria cerca de um milhão de pessoas. (Petruccelli e Saboia, 2013). Ademais, o geógrafo Aziz Nacib Ab'Saber (2001, p. 27) afirmou: “no conjunto atual da população brasileira, existe um representante do mundo árabe para cada 150 brasileiros, e mais dois descendentes para igual número de nacionais”. De todo modo, este número ainda é gerador de muitos debates.

Por sua vez, a comunidade árabe no Brasil demonstra um expressivo nível de integração na sociedade brasileira e simultaneamente muitos de seus membros preservam uma identidade étnica vinculada a instituições comunitárias (clubes, centros culturais ou instituições religiosas) e a laços transnacionais calcados em deslocamentos, relações de parentesco e imaginários sociais orientados para o “local de origem”, real ou imaginário, no Oriente Médio. (Pinto e Montenegro, 2011).

Elmoor (2014) igualmente afirma que estudos têm indicado que a imigração árabe foi caracterizada por uma exitosa integração à cultura local, considerando a ausência de registros expressivos referentes a conflitos sociais provocados por questões étnicas. E cabe acrescentar que sua presença nas redes comerciais por eles constituídas foi fator deveras importante para a integração da economia nacional, conectando regiões mais distantes, dispersas no vasto interior brasileiro.

A respeito desta presença e integração árabe ao Brasil, a literatura nacional é uma importante fonte sobre este tema, diferentemente dos livros didáticos que amiúde não o apresentam. Consoante argumenta Garcia (2014, p. 03):

Se contemporâneos, tal Milton Hatoum, Alberto Mussa, Raduan Nassar ou Bernardo Carvalho, dentre outros, inauguraram a tematização do imigrante árabe na literatura nacional, Jorge Amado não fugiu à regra: não é tema novo em suas obras, e inúmeros trabalhos têm-no revelado. Convém, no entanto, esclarecer que no romance *A descoberta da América pelos turcos* o autor propõe ao leitor um novo olhar sobre a figura do migrante: afastando-se do estereótipo, ele retrata de maneira positiva até os estigmas mais comuns aos árabes como a avidez no comércio ou ainda a poligamia. Ele apresenta a cultura árabe como sendo um dos componentes do amalgama cultural que caracteriza a população brasileira.

De todo modo, a presença marcante da cultura árabe na ficção brasileira contemporânea é representada através de obras como: *O Enigma de Qaf* (2004) de Alberto Mussa; *Dois Irmãos* (2000) e *Relatos de um Certo Oriente* (1990) de Milton Hatoum, *Lavoura Arcaica* (1975) de Raduan Nassar, assim como através dos escritores Leon Eliachar, Jorge Medauar, Jorge Tufik, Jorge Tanure, Salim Miguel, João Batista Sayeg, Júlio Cesar de Melo e Sousa (que, mesmo não sendo árabe, destacou-se na literatura brasileira ao adotar o pseudônimo de Malba Tahan, publicando livros direcionados, em sua maioria, para transmissão de ensinamentos matemáticos. Certamente sua obra mais famosa é *O Homem que calculava*, escrita em 1938 e que já ultrapassou a 80ª edição).

Importante ressaltarmos também o romance de Permínio Asfora intitulado *Noite Grande*, escrito em 1944, publicado em 1945 e reeditado pela BibliASPA (2012). Uma obra que tematiza as tragédias vivenciadas por dois povos: o palestino com a ocupação de sua terra e o nordestino, que sobrevive ao latifúndio escravocrata, abordando a dolorosa vivência dos momentos mais dramáticos da existência do pai palestino – “aqueles que precederam a longa noite, a noite grande que cairia sobre sua terra e de seus ancestrais”. Esta obra inaugura a emergência na literatura brasileira de um palestino como personagem principal, contribuindo para a compreensão da conjuntura palestina no país.

Villar (2008) com sua dissertação intitulada *A presença árabe na literatura brasileira: Jorge Amado e Milton Hatoum*, entre vários tópicos abordados também chama atenção para o fato de que, Jorge Amado, ao privilegiar a presença árabe, em meio à sua construção identitária do sul da Bahia:

inaugurou um caminho estético, marcado pela ausência de estranhamento e por uma perspectiva de mão dupla, que ora realça o agudo sentimento árabe de pertencimento à nossa terra, com a correspondente e efusiva aprovação das personagens brasileiras, o que só é possível graças ao apagamento das diferenças e ao realce das similaridades culturais entre nós e os árabes; ora o caminho em que, numa estratégia claramente mais complementar, tanto o árabe quanto o brasileiro reconstroem, solidariamente, o espaço nacional, como se verifica, hoje, em Milton Hatoum. (idem, p. 47).

Sendo assim, a arte literária brasileira ao ressignificar criticamente o discurso histórico e seus silenciamentos, é uma fonte privilegiada para se conhecer a influência, as semelhanças e os intercâmbios culturais dos povos árabes no contexto nacional. Um tipo de produção textual a ser buscada por aqueles – brasileiros/as nativos/as, descendentes de árabes, imigrantes, refugiados/as - que queiram conhecer melhor a história e confluência árabe em nosso país, assim como sua participação em nossa construção identitária.

E para além do processo migratório de fins do século XIX, a presença árabe/islâmica no Brasil remete a um passado mais distante, voltado ao período colonial, devido à permanência destes povos na península Ibérica durante quase oito séculos, sendo sua influência trazida pelos espanhóis e portugueses à América Latina e às terras brasileiras especificamente. Conforme argumenta Chohfi (2001, p. 17):

O ponto de partida de nossos vínculos é anterior ao estabelecimento de relações diplomáticas entre Brasil e Egito, ou às viagens do imperador Dom Pedro II ao Líbano. Suas origens situam-se mesmo antes do fluxo migratório de sírios e libaneses desde as últimas décadas do século XIX. Na verdade, a mentalidade, a arte, a técnica e a cultura material árabes estão presentes desde a gênese ibérica do Brasil colônia.

Nesta linha historiográfica, igualmente traz Freyre, (2003, p. 256) que “para o Brasil é provável que tenham vindo, entre os primeiros povoadores, numerosos indivíduos de origem moura e moçárabes, junto com cristãos-novos e portugueses velhos”.

Truzzi (2000), por seu turno, versando a respeito da presença árabe na América do Sul, também ressalta este fenômeno social, no continente, bem anterior à imigração principiada em 1870. No Brasil, em termos religiosos, a presença islâmica existia em razão dos africanos/as muçulmanos/as malês escravizados/as na Bahia a partir do século XVIII e mesmo antes desse período; tal influência remete ao período da colonização portuguesa, identificada no idioma, na música, na culinária, na arquitetura, na decoração, no vestuário, entre outras dimensões culturais.

Seja por sua profunda influência em Portugal, seja pela forte imigração no último século, a cultura árabe tem presença garantida na história e na sociedade brasileiras. Junto com os colonizadores, no século XVI, desembarcaram heranças de sua língua, música, culinária, arquitetura e decoração, técnicas agrícolas e de irrigação, farmacologia e medicina. É que os árabes dominaram por quase oito séculos a Península Ibérica. Significativamente, Granada, seu último reduto em solo europeu, foi conquistada pelos cristãos em 1492, mesmo ano em que Colombo chegava à América. (Truzzi, 2000, p. 01).

Por sua vez, na obra *Sobrados e Mucambos*, publicada em 1936, o escritor literário Gilberto Freyre deu prosseguimento às ideias apresentadas anteriormente, na obra *Casa Grande e Senzala*, a respeito do embate Ocidente/Oriente, no Brasil, durante o século XIX, reiterando o argumento de que a cultura brasileira teria sido constituída por uma matriz oriental de valores, hábitos e concepções de mundo. Ou seja, é possível constatar em sua obra um pensamento referente à orientalidade e arabização presentes no Brasil.

De forma semelhante, Câmara Cascudo (2001), grande estudioso e escritor do folclore e da cultura popular nacional e um dos principais pesquisadores das raízes étnicas do país, preservando o registro da memória, também identificou marcas da

presença árabe em nossa cultura e afirmou poeticamente “mais uma vez os meus Mouros e Judeus procuram olhos contemporâneos para avivar-lhes as distantes reminiscências imemoriais, inconscientes, vivas, atrás da cortina do passado”. (Idem, p. 09). Para o escritor, em razão da extensa convivência entre moçárabes, mudéjares e mestiços, a língua espanhola assim como a portuguesa são significativamente tributárias do árabe.

Ademais, para o historiador americano Jeffrey Lesser (2001), Gilberto Freyre e Luís da Câmara Cascudo em suas buscas por autocompreensão identitária estão entre os escritores que mais contribuíram para a temática da presença árabe no Brasil ao investigarem traços da “presença moura em suas próprias identidades lusificadas”.

Conforme Lesser (2001), ao olharem para Portugal com o objetivo de compreender o Brasil do século XX, tais autores acabaram por reconhecer e assinalar influências mais distantes, referentes àquelas introduzidas na Península Ibérica ao longo de quase oito séculos de presença árabe/islâmica na região. Ambos identificaram o alcance árabe/muçulmano na cultura brasileira, ainda muito pouco explorado até os dias de hoje. De acordo com Fortes (2013, p. 04):

Muito comum na tradição da ensaística social brasileira, especialmente aquela dedicada à busca e compreensão das chamadas 'raízes' do Brasil, tem sido o relativo silêncio em torno da forte presença moura em toda Península Ibérica (século VIII ao XV) e sua enorme importância histórica para o fazimento do povo português. Mesmo aqueles que parecem ter escapado à regra, como Gilberto Freyre e Câmara Cascudo, por exemplo, o fizeram sem a força de uma necessária ênfase fenomenológica, cuja análise pudesse nos oferecer um pouco mais do que o famoso borrão antropológico no perfil da lusitanidade (o conhecido argumento da 'plasticidade' portuguesa) ou ainda a coleção – decerto amiúde curiosa – de pequenas notas 'folclóricas' no rodapé de nossa história. Mais sintomático ainda é o emprego, em tantos outros autores, do próprio termo 'moçárabe' na tentativa de dar relevo justamente ao 'cristão arabizado', e não, como talvez fosse mais apropriado, o contrário [...].

Por seu turno, no epílogo de sua obra denominada *Origens árabes no folclore do sertão brasileiro*, o músico e escritor Soler (1995) reflete sobre o silenciamento e a deficiência de produções sobre a presença árabe no Brasil:

[...] Não é de estranhar-se que o peso desta influência tenha deixado de ser avaliado com justiça, habitualmente: os árabes, como indivíduos, representam um elemento irrelevante na colonização do sertão. A história brasileira não os registra aqui. E na hora em que a colonização do Brasil foi iniciada, a história da

Península Ibérica era escrita pelo povo que acabava de desterrá-los, ou dizimava ou, no melhor dos casos procurava ignorá-los. Mas 800 anos de domínio político, de caldeamento racial e, sobretudo, de liderança cultural não se apagam de uma hora para outra. (Soler, 1995, p. 113).

Nesta linha, a publicação de Maestri (2006) discute a obra de Isabel Braga, *Mouriscos e cristãos no Portugal quinhentista: duas culturas e duas concepções religiosas em choque*, que traz a narrativa histórica da autora como registro das razões que promoveram o silêncio historiográfico relativo às comunidades luso-islâmicas, luso-judaicas e luso-africanas.

Considerações gerais

A influência árabe no Brasil transcende a chegada dos imigrantes no final do século XIX. Ela já se encontrava presente em suas mediações ibéricas e africanas desde o início do período colonial, entretanto, este fenômeno de nossa história ainda é uma presença-ausência pouco conhecida pelo público em geral e certamente silenciada nos livros didáticos. Um fato digno de mudança a considerar as importantes contribuições de árabes e muçulmanos para o país como um todo nos mais diferentes ramos.

Nesta linha, nos é possível inferir igualmente que a historiografia portuguesa dedicou pouca atenção a suas minorias étnicas e religiosas ao longo de sua história, em especial, a medieval. As comunidades muçulmanas (assim como as judaicas e africanas) passaram por um processo de apagamento e invisibilização histórica na Península Ibérica, integrando assim, o projeto colonial europeu iniciado precisamente em 1492, considerado o ano fundador da modernidade pelos estudos decoloniais.

PARTE III. A IGREJA, A REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

5. A Igreja e a Rede Educacional Adventista

Restaurar no homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma para que se pudesse realizar o propósito divino da sua criação - tal deveria ser a obra da redenção. Este é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida. (White, 1977, p. 15)

5.1 A Rede Adventista de Educação: uma descrição

Neste capítulo, sendo da escola Adventista os livros didáticos analisados, trataremos uma descrição de sua rede. A Rede Adventista de Educação está vinculada à Igreja Adventista que é a sétima entre as dez igrejas com maior número de adeptos/as no Brasil, sendo um de seus focos de trabalho a Educação (Favreto, 2017). Está presente em 150 países, é representada por 9.400 instituições que atuam na Educação Infantil até o Ensino Superior, além de internatos, com cerca de 2 milhões de alunos/as e 111.800 professores/as.

Na América do Sul, são 890 instituições educacionais de ensino fundamental, médio e superior, cerca de 20 mil professores/as e aproximadamente 318 mil estudantes. Há 127 anos no Brasil (desde 1896), com a 1ª escola inaugurada em Curitiba, possui um total de 512 unidades, 10 mil professores/as e 225 mil alunos/as, situando-se entre as maiores redes confessionais do mundo (Educação Adventista, 2021).

Os dados apresentados nos auxiliam a visualizar o campo de abrangência desta rede educacional e suas instituições e a possível influência sobre a consciência e relações sociais dos sujeitos escolares destes espaços a respeito dos temas debatidos em sala de aula, em especial os contextos árabes e muçulmanos, que são nossos objetos de estudo.

Trata-se de uma rede educacional confessional que baseia os seus princípios, objetivos e atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das redes laicas. Para esse tipo de instituição, o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos educandos/as é o escopo primordial do trabalho educativo. Sendo assim, se a escola laica tem sua proposta fundamentada em correntes pedagógicas, a confessional atua com embasamento filosófico-teológico.

Diante disso, analisar os discursos referentes aos contextos árabes e muçulmanos, nos livros didáticos pós 11 de setembro de 2001, consiste em tema de relevância atual, considerando o compromisso social, ético e político da educação para os processos de respeito e convivência, no sentido de que “[...] devemos aprender a

coexistir com o Outro através de uma relação de reconhecimento de seus direitos em exercer livremente sua maneira de viver” (Neto, 2010, p. 69), ainda que diferente da nossa, mas tão digna quanto.

Bem como, optamos por tal debate, pois acreditamos que é possível contribuir através dos livros com a implantação de uma cultura para a paz entre os povos. Segundo a Fundação ATMAN (2008), a formação de uma cultura para a paz permeia a criação de projetos que se encaminhem a uma mudança nos livros didáticos de História. Logo, tais livros são considerados o lugar ideal para a implementação de mudanças que podem levar a essa cultura

Os livros didáticos analisados são editados pela Casa Publicadora Brasileira (CPB). A editora é uma das 63 editoras pertencentes à Igreja Adventista do Sétimo Dia, atua no mercado editorial há 123 anos, desde 1900, e é classificada como a maior Editora dos adventistas no mundo, em vendas e em produção de materiais. O primeiro livro publicado foi *A Vinda Gloriosa de Cristo*, em 1907, título que segundo o site, traduz a razão da existência da instituição: anunciar a segunda vinda de Jesus através da literatura. (Casa Publicadora Brasileira, 2023).

No mercado didático, em particular, encontra-se desde 1987, e possui expressivo catálogo de livros didáticos e paradidáticos voltados desde o nível da Educação Infantil até o Ensino Médio, distribuindo anualmente 2,1 milhões de exemplares para aproximadamente 180 mil estudantes. Todos seus materiais conciliam os princípios do Ministério da Educação com a filosofia bíblico-cristã. (Idem).

A respeito da autoria, possui aproximadamente 554 profissionais envolvidos nesse segmento, incluindo mais de 100 autores/as, consultores/as pedagógicos/as, coordenadores/as pedagógicos/as e editores/as. Atribuem como missão da editora produzir e distribuir literatura cristã, educativa e de saúde para promover o bem-estar físico, social e espiritual do ser humano. (Idem).

Os livros didáticos analisados são de autoria de Filho e Xavier (2014, 2015, 2016a, 2016b). O autor Ubirajara de Farias Prestes Filho possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado direto em História Social pela mesma universidade, com a tese intitulada *O Indígena e a Mensagem do Segundo Advento: Missionários Adventistas e Povos Indígenas na Primeira Metade do Século XX* (2007), sob orientação da professora Nanci Leonzo. (CNPQ, 2019).

Foi professor de ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas, além de Assistente Técnico Pedagógico (ATP), na Diretoria de Ensino de Carapicuíba e

Cotia. Lecionou História da Educação no curso de “Gestão Educacional” (especialização) do UNASP (Centro Universitário Adventista Engenheiro Coelho/SP). Atualmente é consultor técnico legislativo (História) na câmara municipal de São Paulo, e autor de fascículos e livros didáticos de Ensino Fundamental e Médio, pela Casa Publicadora Brasileira (CPB). (Idem).

O autor Edson Xavier é bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e licenciado pela Faculdade de Educação da mesma universidade, tem mestrado profissional em História com a dissertação intitulada *O conceito de revolução e sua aplicação no ensino de história* (2017) pela Universidade Regional do Cariri, sob orientação do professor Fábio José Cavalcanti de Queiroz. (CNPQ, 2020).

Tem experiência docente na rede pública e privada de ensino e como coordenador de professores/as de História. Atualmente é professor para o Ensino Médio e curso preparatório para o vestibular, e autor de fascículos e livros didáticos para os Ensinos Fundamental II e Médio. Atua como palestrante e treinador de professores/as da educação básica. (Idem).

Trazemos estas informações, pois consideramos importante apresentar minimamente a trajetória acadêmica destes autores, as universidades e outras instituições educacionais pelas quais passaram e atuaram, e assim, conjecturarmos o tipo de formação que balizou a produção dos livros didáticos analisados.

5.2 Contextualizando a Igreja Adventista do Sétimo Dia

O protestantismo adventista do Sétimo Dia desenvolveu um abrangente sistema educacional que se expandiu internacionalmente, levando sua filosofia para a formação do cidadão/a cristão/a em diferentes regiões do mundo. A respeito de sua estrutura ideológica, consoante Lima (2010), a IASD - Igreja Adventista do Sétimo Dia - carrega em seu nome duas marcas: uma, escatológica, que envolve o fim do mundo por ocasião da crença na volta de Jesus à Terra, e outra, que consiste em guardar o sétimo dia da semana como repouso instituído por Deus.

Para o historiador Filho (2007) (um dos autores dos livros didáticos analisados) a marca escatológica mantém sua singularidade, não porque a IASD seja exclusiva em preservar a crença nas profecias bíblicas, mas essencialmente porque sua estrutura ideológica centra-se em um ideal profético. Atualmente, consoante dados do Adherents

(2014), os adventistas são o décimo segundo maior corpo religioso do mundo e o sexto maior movimento religioso internacional e a Igreja Adventista do Sétimo Dia a oitava maior organização internacional de cristãos/as existente.

Consoante o site da Igreja Adventista do 7º dia (2017), os adventistas correspondem a cerca de 21,9 milhões de membros no mundo, com 70% destes na América Latina e na África e a origem da igreja ressaltou a necessidade de maior ênfase na pregação da volta de Jesus Cristo à Terra, que dará a recompensa a todos.

Os fieis direcionam suas vidas na crença de dedicação a Deus referenciada pela Bíblia. A religião também possui raízes judaicas, por seguir também o livro sagrado dos judeus, o Torá. Guardam o sábado para devoção religiosa, o que geralmente causa preconceitos e problemas no âmbito do trabalho, pois não exercem determinadas funções neste dia concebido como sagrado.

Creem em uma vida integralmente devota a Deus nos aspectos físico, psicológico, emocional e espiritual. E ensinam a respeito desse modo de vida com base em oito remédios divinos: água, alimentação saudável, ar puro, luz solar, exercício físico, temperança, repouso e confiança em Deus. (Igreja Adventista do 7º dia, 2017).

Enfatizam a comunhão com Deus através da oração, do estudo da Bíblia e do testemunho. A oração envolve a busca da presença de Deus nas primeiras horas do dia. O estudo da Bíblia é destacado como uma maneira de ouvir as orientações divinas. E o testemunho é compreendido como resultado natural dessa comunhão mantida como um hábito.

A Igreja está presente em 212 países, prega em 516 línguas e dialetos, publica livros e revistas em 311 línguas e dialetos, possui 60 editoras e gráficas, 9.489 unidades escolares, 23 fábricas de alimentos naturais, 1048 clínicas, hospitais e orfanatos, 16 centros de produção de mídias que envolvem programas, canais de televisão e rádio, além de abrigos e asilos, bem como uma organização de ajuda humanitária denominada Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA) em 118 países. (Idem).

Sua ênfase na crença do fim do mundo fez com que a IASD só se interessasse pela instauração de escolas para a sua membresia anos depois de sua consolidação, pois, como acreditavam no iminente retorno de Cristo à Terra, não seria necessário que as crianças frequentassem escolas. Segundo o historiador adventista Knight (2004), o sistema educacional foi o último empreendimento institucional do adventismo.

5.3 Um pouco da História da Rede Educacional Adventista no mundo

Consoante Ferreira e Souza (2018), o surgimento dessa rede educacional está totalmente relacionado à história da Igreja Adventista do Sétimo Dia, cuja origem, por sua vez, vincula-se às mudanças religiosas ocorridas nos Estados Unidos no início do século XIX.

A rede surgiu de uma preocupação com a formação das crianças para a vida secular e também com o intuito de preservá-las do preconceito religioso por suas crenças e da degradação moral que se observava nos estudantes das escolas públicas norte-americanas do período; empreendimento que se ampliou internacionalmente sob as orientações de sua pioneira, a escritora e estudiosa Ellen Gould White (1827-1915).

E Silva (2001, p. 39) complementa: “[...] depois das primeiras duas ou três décadas de origem da Igreja as crianças Adventistas frequentavam a escola pública. A crítica aos valores vivenciados na educação pública foi o que impulsionou a formação das primeiras escolas Adventistas”.

A primeira escola da IASD foi organizada em 1872, em Battle Creek, Michigan, denominada Battle Creek College (Maxwell, 1982). Decisão tomada por significativa influência da pioneira do movimento, Ellen White, que escreveu, em janeiro daquele mesmo ano, o que é considerado a *Carta constitucional para a educação adventista*, derivada de um capítulo denominado *A Devida Educação* (White, 2007), cujo título original é *Proper Education*, escrito para auxiliar no planejamento da nova escola.

Destinada a se tornar escola-modelo, esta deveria dar especial relevância à Bíblia, desenvolver em seu alunado o equilíbrio das faculdades mentais, físicas e espirituais e oferecer uma educação prática, que aliasse o trabalho físico com o acadêmico.

Entretanto, nestes primórdios, as autoridades adventistas não adotaram as propostas de sua pioneira, construindo a primeira instituição educacional adventista de cunho mais clássico e tradicional. Somente em 1882, com a fundação de um colégio em Healdsburg, Califórnia, é que as sugestões de Ellen White foram acatadas.

Deste modo, na década de 1890, as escolas paroquiais começaram a ser estruturadas com um significativo empenho da liderança da igreja, já que as escolas públicas eram organizadas pelos valores protestantes norte-americanos, que possuíam particularidades contrárias aos ensinamentos adventistas (Schünemann, 2005).

A partir de então, surgiram dois tipos de escolas ligadas aos adventistas: as paroquiais, que tinham o objetivo de fortalecer seus membros, e os internatos, ligados mais fortemente à preparação da liderança eclesial. Consoante Schünemann (2009), as escolas paroquiais eram basicamente multisseriadas, utilizavam o espaço das igrejas já existentes e surgiram para atender à necessidade interna de manter suas crianças livres do que era concebido como ameaças à formação adventista: ideias liberais da Teologia, o ensino do Darwinismo e o convívio com pessoas sem formação religiosa.

O objetivo primordial dessas escolas era ensinar aos filhos e filhas adventistas os princípios doutrinários da Igreja. As escolas eram pequenas, geralmente com apenas um professor/a, que era sempre adventista. Neste caminho, a educação fundamental se tornou parte integrante da estrutura adventista, e posteriormente a educação superior também.

O momento seguinte foi a expansão internacional e histórica das instituições educacionais adventistas ainda na década de 1890. Segundo Knight (2004), no ano de 1890, a Igreja Adventista contava com seis escolas fundamentais, cinco escolas secundárias e duas instituições de ensino superior. Já em 1900, 10 anos depois, possuía 220 escolas de ensino fundamental e um sistema mundial composto de 25 escolas secundárias e faculdades.

O avanço educacional adventista é notório e, segundo Maxwell (1982), entre 1897-1900, já havia 4.000 crianças matriculadas. Assim, a educação adventista se tornou uma estrutura importante da Igreja Adventista no mundo, atingindo, em meados da década de 1970, o número de 4.300 escolas, nas quais empregava 19.500 professores/as e atendia a 437.000 alunos/as. E em 2011, a rede educacional possuía 89.063 professores/as, de acordo com o Escritório de Arquivos, Estatística e Pesquisa da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia (IASD, 2012),

Na construção de sua identidade, a pedagogia adventista foi gradativamente consolidando suas particularidades: uma perspectiva criacionista que influencia os conteúdos ministrados em sala de aula; educação diurna por meio do sistema de internato; a defesa da necessidade de trabalhos manuais para os alunos/as; a adoção de um regime alimentar ovolactovegetariano e o ideal de que a educação é um processo conduzido para desenvolver, em equilíbrio, as dimensões físicas, mentais e espirituais (Lima, 2010).

Corrêa (2006), por sua vez, acrescenta alguns aspectos relevantes e específicos da filosofia adventista, particularmente orientados pela pioneira Ellen White:

- A verdadeira educação deve fundamentar-se em Jesus Cristo;
- A Bíblia deve constituir a base e o ponto de referência nas atividades educativas;
- Acima das aptidões intelectuais deve estar a formação do caráter;
- A educação deve ser integral e harmônica;
- Sob a responsabilidade dos pais, a educação deve começar no lar;
- A educação cristã exige do professor um perfil adequado;
- O/a estudante deve ser estimulado a desenvolver seu raciocínio e pensamento próprio;
- A educação deve preparar para o trabalho;
- A educação deve promover a saúde física e mental;
- A educação deve valorizar as lições que a Natureza ensina;
- As escolas adventistas deveriam se estabelecer em grandes áreas de terras na zona rural;
- Tais escolas deveriam funcionar em regime de internato misto, para meninos e meninas;
- Os professores/as deveriam residir nas próprias escolas e oferecer dedicação integral ao magistério;
- Para o desenvolvimento integral e harmônico, as escolas adventistas deveriam oferecer trabalho físico aos estudantes, como contraponto ao trabalho intelectual;
- Aos alunos/as que não dispusessem de recursos materiais suficientes, as escolas adventistas deveriam oferecer trabalho, para que pudessem custear seus estudos.

Ainda hoje, a filosofia da educação adventista expressa os princípios cristãos retirados da Bíblia em sua proposta pedagógica e em suas práticas educativas.

5.4 A chegada da Igreja Adventista no Brasil

A instauração da Igreja Adventista no Brasil ocorreu simultaneamente ao movimento internacional de expansão missionária, que levou imigrantes adventistas

para o sul e sudeste do país. Parte dos imigrantes protestantes tinham o intuito evangelístico de propagação de suas doutrinas a regiões ainda não alcançadas pela fé protestante. É nessa modalidade de imigração, para propagação de ideais religiosos, que os adventistas saídos principalmente dos Estados Unidos da América chegam ao Brasil, país considerado, naquele momento, com nenhuma ou com pouca representatividade adventista na América do Sul. (Léonard, 1981).

Conforme Ataides (2011), o período de 1863 até o início do século XX, é caracterizado pelo crescimento institucional da Igreja Adventista do Sétimo Dia, fundadora e mantenedora da sua Rede Educacional, particularmente em dois aspectos: primeiramente, o crescimento internacional, para além das fronteiras dos EUA. Em 1875, foi enviado o primeiro representante internacional para a Europa, sob a direção da liderança central. Em 1883, a igreja adquiriu status mundial e o movimento foi se ampliando, chegando ao Brasil em 1893. (Schwarz e Greenleaf, 2009).

Este início é marcado pela chegada, dos Estados Unidos, do colporteur⁴⁵ Albert B. Stauffer, primeiro missionário enviado pela Associação Geral, que inicia seus trabalhos na região paulista de Rio Claro, Piracicaba e, em seguida, provavelmente por sua ascendência alemã, dirige-se às colônias alemãs e inglesas em Santa Catarina e Paraná (Greenleaf, 2011).

Na sequência, chegam os pastores Nowlen e Snyders, ambos americanos, que iniciam os trabalhos evangelísticos na mesma região. Na ausência de material institucional adventista em português (toda a literatura disponível, então, era em inglês ou alemão), decidiram atuar na região sul do país, junto às colônias alemãs.

Após os primeiros colportores comunicarem aos líderes norte-americanos que no Brasil já existia alguns adeptos do adventismo, esses resolveram enviar um novo pastor, Frank H. Westphal (1861-1949) em 1894, que atuaria nas comunidades adventistas da Argentina, Uruguai e Brasil com o objetivo de estruturá-las.

Em 1895, Westphal realizou mais de 20 batismos, sendo o primeiro deles de Guilherme Stein Jr., filho de imigrantes da Suíça e Alemanha, cerimônia que inicia formalmente a história da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil (Centro White, 2020). Guilherme Stein Jr. futuramente assumiria a direção da primeira Escola Adventista no Brasil (Gross; Gross, 1996).

⁴⁵ Colporteur são distribuidores e vendedores de publicações, livros e panfletos religiosos. Mas o termo não se refere necessariamente a materiais religiosos. Na França, por exemplo, colporteur tinha originalmente o sentido de mascate, ou seja, vendedor que transportava suas mercadorias. (Fontaine, 1993).

A liderança da IASD da América do Norte, ao saberem da variedade linguística presente entre os imigrantes que chegavam ao Brasil, viam a educação como significativo caminho para o proselitismo religioso (Menslin, 2015).

Deste modo, empreender um projeto missionário-educacional já constituía os planos dos primeiros adventistas em terras brasileiras. Além do objetivo com a disseminação da doutrina, passaram a se preocupar também com a educação de seus filhos e recém-conversos, buscando promover uma educação evangelizadora dentro dos princípios religiosos defendidos pela instituição, preservar a cultura e a fé e também evangelizar os brasileiros/as. (Gross; Gross 1996).

Ademais, consoante Ferreira e Souza (2018), a partir de meados do século XIX, os missionários protestantes de procedência norte-americana aproveitaram a onda liberal e as oportunidades criadas por leis brasileiras para adentrarem o ambiente educacional. É possível afirmarmos que além da pregação de suas doutrinas, influenciaram significativamente a educação brasileira, na medida em que vislumbravam a educação como forma de ascensão para um nível intelectual mais avançado. Partindo dessa ideia, cada crente deveria ser capaz de ler, compreender e seguir os ensinamentos bíblicos a partir de seu próprio entendimento.

Com isso, onde passavam, criavam igrejas, escolas, inauguravam colégios especialmente para os filhos/as da elite republicana e da oligarquia agrária brasileira na região sudeste do país, chegando a estabelecer uma rede de instituições confessionais de caráter cristão protestante que viria, de certa forma, modificar o cenário educacional brasileiro. Assim que chegaram, buscaram criar escolas paroquiais. Embora muitas delas tenham surgido pequenas e sem muita projeção social, enfrentando, por vezes, dificuldades financeiras e administrativas, foram progressivamente crescendo. (Ferreira e Souza, 2018).

Portanto, o empreendimento foi inicialmente modesto, contudo, foi se tornando expressivo ao longo dos anos, de modo que constituiu uma das maiores redes de educação confessional no Brasil e no mundo. Com uma filosofia pautada na Bíblia e com foco na formação integral do indivíduo, ela segue sendo referência em educação privada confessional. (Idem).

5.5 A História da Rede Educacional Adventista no Brasil

Para Azevedo (2005), a história da Educação Adventista no Brasil pode ser dividida nos seguintes períodos:

- 1 - Pioneirismo 1896-1915
- 2 - Estruturação do Sistema 1916-1939
- 3 - Consolidação do Sistema da Escola Primária de 4 séries 1940-1960
- 4 - Surgimento da Nova Escola Completa de 8 séries 1969-1973
- 5 - Reestruturação do Sistema (LDB - 5692/71) 1974-1987
- 6 - Consolidação do Nível Fundamental (8 séries) 1988-1995
- 7 - Crise Econômico-Financeira 1996-2000
- 8 - Nova Reestruturação do Sistema 2001-2010

O marco educacional da IASD no Brasil foi a fundação da Escola Internacional de Curitiba, em 1896, cujo funcionamento durou por pouco menos de uma década. A primeira escola oficial foi organizada em Brusque, SC, em 1897. Essa escola era de nível elementar e localizava-se na mais expressiva comunidade adventista no Brasil (Peverini, 1988).

Os pioneiros adventistas no Brasil foram impulsionados pelo conselho de Ellen White (2000, p. 150) de que “[...] em todas as nossas igrejas deveria haver escolas” e buscavam aumentar o número de escolas para equiparar ao número de igrejas existentes. Com esta propensão, no ano de 1906, 42% das igrejas possuíam escolas (Carvalho, 2012). Apesar dos escassos registros, Azevedo (2004) afirma que, em 1899, a Associação Geral da IASD registrou a existência de quatro escolas no Brasil. Já em 1906 havia 10 escolas para 24 igrejas. Futuramente, a quantidade de escolas tornou-se maior do que a de igrejas em algumas regiões.

Em 1915, deu-se início o internato/externato e centro educacional da IASD no Brasil, responsável pela formação de grande parte dos missionários, pastores, enfermeiros/as, professores/as e demais profissionais que viriam a compor o quadro administrativo ligado à IASD no país.

Na sua fundação, recebeu o nome de Collegio Missionário da Conferência da União Brasileira dos Adventistas do Sétimo Dia. Posteriormente, Seminário Adventista, Colégio Adventista Brasileiro, Instituto Adventista de Ensino e, finalmente, a partir de 1999, Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). (Menslin, 2015).

A partir de 2000, a instituição buscou novos paradigmas, entre eles estavam o amplo atendimento a uma clientela de denominações diferentes, a criação de escolas de

Ensino Médio em regime de externato, a profissionalização do magistério e da administração escolar, sempre visando manter um corpo docente particularmente adventista. Outra mudança é a intensificação dos debates a respeito de uma filosofia e uma metodologia adventistas, o que tem gerado a publicação de livros didáticos desde a década de 1970 e os projetos de Integração Fé-Ensino, nos quais o professor/a é orientado a ensinar na perspectiva adventista (Schünemann, 2005).

Na história do movimento pedagógico Adventista não se faz presente a participação de intelectuais. A preocupação com a educação das crianças por parte dos fundadores restringiu-se ao campo religioso.

Embora a diversidade cultural, social, geográfica e política molde o sistema Educacional Adventista, sua identidade e unidade devem-se às diretrizes e orientações filosóficas da 'Pedagogia Adventista', que, com base na Bíblia e nos escritos de Ellen White, conduz todas as dinâmicas educacionais de suas instituições de ensino. Sendo assim, é importante entender e caracterizar o papel primordial dos escritos de White na consolidação desse pensamento educacional. (Ferreira e Souza, 2018).

5.6 Ellen White: a grande propulsora da Rede Educacional Adventista

Os adventistas do Sétimo Dia consideram Ellen White, escritora norte-americana, como pioneira do movimento adventista, iniciado por volta de 1844, primeiramente por ter participado dos seus primórdios e também por considerá-la mensageira profética de Deus. Com suas orientações através de artigos, manuscritos, cartas e livros, estabeleceu as diretrizes filosóficas-educacionais da rede.

Seus escritos sobre educação de crianças e jovens, saúde, temperança e vida cristã constituem a base da filosofia cristã adventista e têm servido como orientações de fundamental relevância para os fiéis, não apenas para a manutenção da crença dos fiéis, mas também para o estabelecimento de conceitos relacionados ao bem viver e à formação integral do indivíduo cristão (Stencel, 2006).

Boa parte de seus escritos sobre Educação está distribuída em muitas de suas obras. No entanto, a grande maioria se concentra nos seguintes livros: *Educação* (1977), *Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes* (1975a) e *Fundamentos da Educação Cristã* (1975b). Parte de seus livros são de autoria própria, enquanto outros são resultados de compilações póstumas. Desde o início da Rede Educacional Adventista,

White desempenhou um papel fundamental em seu desenvolvimento e consolidação, influenciando também a estrutura organizacional e administrativa das suas instituições.

Ademais, a filosofia educacional presente em seus primeiros escritos sobre educação sustentou e orientou os primeiros educadores adventistas na instituição do sistema educacional formal. Por essa razão, segundo Knight (1983) e Gross & Gross (2012), ela é considerada a principal liderança adventista que se distinguiu do início ao fim do período constitutivo da rede de ensino, sendo a autora feminina mais traduzida no mundo, com obras disponíveis em mais de cento e cinquenta idiomas.

No primeiro de seus diversos escritos sobre o assunto, datado de 1872 e intitulado *A Devida Educação*, como já mencionado, ela apresenta os princípios básicos que devem pautar a Educação Adventista. Considerado como a declaração mais importante e completa sobre educação, seu conteúdo é percebido como modelo, expressando a natureza ideal da educação adventista. Santos (2010) divide esse documento em três seções principais: na primeira, a autora trata da importância da educação, estabelecendo a diferença entre educação e treinamento e defendendo a disciplina como autodomínio.

Na segunda, refere-se à educação física e ao trabalho manual tanto no lar quanto na escola. Já na terceira parte, considera o ensino da Bíblia e as áreas comuns para aqueles que se preparam para a vida dedicada ao trabalho eclesial. Além desse princípio, outros conceitos educacionais, objetivos e metas, vistos como itens essenciais para a conceituação da filosofia educacional de White, estão distribuídos pelo texto. Cadwallader (2006, p. 89) em um documento intitulado *Filosofia Básica da Educação Adventista* destaca alguns destes itens:

1. A única educação verdadeira é a cristã ou a educação que inclui o ensino religioso baseado na Bíblia;
2. O processo educacional está preocupado com o indivíduo por completo durante todo o período de sua existência;
3. A educação deve ser prática, bem como cultural e acadêmica;
4. A educação deve preparar a pessoa para ser útil e deve inspirá-la como ideal de serviço;
5. O currículo deve ser suficientemente vocacional para assegurar que todo o aluno/a deixe a escola com meios dignos para ganhar seu sustento;
6. A política educacional não deve ser limitada pela tradição;

7. É obrigação da Igreja educar todos os seus membros, sejam adultos ou crianças;
8. Uma localização rural e pitoresca é ideal para uma instituição de internato;
9. A maior parte possível do trabalho de cuidar da instituição deve ser feita pelos estudantes e todos devem ter algum trabalho de experiência.
10. Os professores/as devem ser bem qualificados academicamente, mas acima de tudo, devem ser cristãos praticantes imbuídos do espírito missionário;
11. A saúde é um fator primordial no sucesso do aluno/a; tanto a escola como o aluno/a devem estar preocupados com os princípios de saúde;
- 12: A verdadeira educação é o desenvolvimento harmônico dos aspectos físicos, mentais, morais, espirituais, estéticos, vocacionais, emocionais, sociais e religiosos da natureza humana;
13. A Bíblia deve ser considerada o livro mais importante em todos os níveis de educação.

Ademais, tendo como matriz filosófica os princípios whiteanos, as instituições educacionais adventistas sempre prezaram pela manutenção de suas ideias na condução das suas escolas de educação básica e superior. Com base nesse pensamento, a Conferência Geral (2003) dos adventistas, órgão direcional mundial da IASD, publicou documento intitulado *Declaração da Filosofia Educacional Adventista do Sétimo Dia* que sintetiza o pensamento da autora e coloca de forma didática as seguintes premissas:

- A filosofia educacional da Igreja Adventista do Sétimo Dia é centrada em Deus. Os adventistas creem que sob a direção do Espírito Santo, o caráter e os propósitos de Deus podem ser compreendidos como revelados na Bíblia, em Jesus Cristo e na natureza. As características distintivas da educação adventista derivadas da Bíblia e dos escritos de Ellen G. White destacam o propósito redentor da verdadeira educação: restaurar seres humanos à imagem do seu Criador. Os adventistas do Sétimo Dia creem que Deus é infinitamente amoroso, sábio e poderoso. Ele se relaciona com os seres humanos num nível pessoal e apresenta Seu caráter como a norma suprema para a conduta humana.
- Os adventistas reconhecem, contudo, que os motivos humanos, o pensar e a conduta não satisfazem o ideal de Deus. A educação em seu sentido mais amplo é um meio de restaurar seres humanos a seu relacionamento original com Deus. Operando juntos,

lares, escolas e igrejas cooperam com as agências divinas em preparar os estudantes para uma cidadania responsável neste mundo e no mundo porvir.

- A educação adventista provê mais do que conhecimento acadêmico. Promove um desenvolvimento equilibrado de toda a pessoa: espiritualmente, intelectualmente fisicamente e socialmente. Ela abarca a eternidade. Procura desenvolver uma vida de fé em Deus e respeito pela dignidade de todos os seres humanos; formar caracteres semelhantes ao do Criador; encorajar pensadores/as em vez de meros refletores dos pensamentos de outros; promover serviço amorável em vez de ambição egoísta; assegurar o máximo desenvolvimento do potencial de cada indivíduo; e abraçar tudo que é verdadeiro, bom e belo.

Por sua vez, Stencel (2006), diretor do Centro Nacional da Memória Adventista e Centro de Pesquisas Ellen G. White, ressalta três campos primordiais como bases filosóficas da pioneira adventista: o desenvolvimento do caráter, a destreza religiosa e a capacitação de servidores denominacionais. Tal filosofia está diretamente conectada à religião, buscando integrar dois componentes fundamentais no processo do ensino-aprendizagem: a fé e a razão.

Em sua obra *Educação*, observa-se que White (1977) busca conciliar os preceitos religiosos com os conhecimentos científicos. Contudo, os preceitos religiosos se sobressaem. Também em *Fundamentos da Educação Cristã* é possível observarmos esse tom, aspecto presente em toda sua obra, como na seguinte declaração:

Ainda em tenra idade, devem as crianças ser ensinadas a ler, a escrever, a compreender os números, a fazerem suas próprias contas. Podem prosseguir passo a passo neste conhecimento. Mas, antes de tudo, deve ensinar-lhes que o temor do Senhor é o princípio da sabedoria (White, 1975b, p. 150).

Nesta linha de pensamento, Menslin (2015, p. 10) nos aponta que:

O objetivo de uma denominação religiosa manter um sistema integrado de educação está no fato de acreditar que a educação é a própria igreja, pois tanto a igreja como a escola visam o mesmo fim - a salvação do ser humano, transformando-o à semelhança e imagem de seu Criador.

Seguindo esta linha, no texto *A Devida Educação*, White (2007) explana que a educação apropriada vai além do desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades

humanas - físicas, morais e espirituais - pois tem como fim restaurar o ser humano à imagem do seu Criador.

Outro tema pontual em sua filosofia educacional é a noção de libertação, inicialmente porque está relacionada à formação do caráter; em seguida, porque a liberdade promoveria o pensamento crítico, contribuindo com a formação do cidadão/a; por fim, porque implica o autocontrole, por meio do qual o ser humano desenvolve sua autonomia. (Suárez, 2010).

Embora acreditem que White tenha recebido inspiração divina para escrever seus princípios educacionais, ao estudar a filosofia adventista nos fundamentos de sua pioneira, sobretudo no livro *Educação*, é possível averiguar que a escritora estava conectada às teorias pedagógicas de seu tempo, aproximando-se de ideias defendidas por grandes pensadores educacionais como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), João Amós Comênio (1592-1670), Immanuel Kant (1724-1804), Horace Mann (1796-1859), Marquês de Condorcet (1743-1794). (Gonçalves, 2009).

Naquele momento histórico, circulavam conceitos decorrentes do ressurgimento das ideias de educação integral, já preconizadas por Rousseau e Condorcet que salientavam a bondade natural do ser humano, a vivência em meio à natureza e afastamento das cidades para o pleno desenvolvimento das faculdades mentais.

Acrescentam-se ainda as influências de Kant, sobre o retorno ao ambiente natural, e de Pestalozzi, sobre a valorização do trabalho educativo com o uso das mãos, do corpo e da mente. Apesar de haver diferenças cruciais em relação aos objetivos educacionais entre White e esses pensadores, é possível constatar aproximações (Stencel, 2006).

Fundamentado em tais ideias, o sistema educacional adventista surgiu e se desenvolveu com o objetivo de formar pastores, enfermeiros/as e professores/as de modo a atender os objetivos principais do movimento adventista: pregar, curar e ensinar.

Por fim, é possível inferir que os princípios pedagógicos whiteanos partem de uma cosmovisão bíblico-cristã que fundamenta as concepções antropológicas e epistemológicas presentes no fazer educacional da rede Adventista. Para seus seguidores/as, a educação desempenha um papel vital no contexto dos acontecimentos finais da terra, de modo que, pretendendo ser redentora da humanidade, busca formar cidadãos/as atuantes nesta vida e desejosos/as de um mundo venturo.

5.7 A Proposta Pedagógica da Rede Educacional Adventista

No site da Educação Adventista (2022), encontramos a seguinte proposta pedagógica:

A Educação Adventista enfatiza o processo educativo de forma integral e incentiva a interação entre a teoria e a prática, o pensar e o fazer, a razão e a emoção, o individual e o coletivo, a causa e o efeito; entende que tanto os educadores como os educandos podem ensinar e aprender.

A proposta pedagógica da Rede Educacional Adventista visa atender às necessidades gerais de aprendizagens, formando alunos pensantes e criativos. Além disso, incentiva a transformação de conhecimentos em atitudes, a partir de soluções de problemas relacionados ao cotidiano dos educandos.

Fundamentada nas premissas de uma educação cristã, essa proposta tem como compromisso nortear as atividades didáticas das escolas da rede, sistematizando a prática pedagógica e o cotidiano escolar, imprimindo a ideia de qualidade do ensino.

Com objetivos educacionais amplos, o currículo promove a excelência acadêmica e contempla os conteúdos necessários para a prática da cidadania responsável, contribuindo para o desenvolvimento equilibrado da vida espiritual, intelectual, física, social, emocional e vocacional dos educandos. Prepara-os para exercer a cidadania de maneira competente e comprometida com a sociedade e com Deus.

Traremos a seguir uma amostra do perfil socioeconômico dos alunos e alunas da Rede Educacional Adventista, apresentando informações sobre gênero, raça, tipo de moradia, renda mensal familiar e perfil religioso dos discentes, assim como a distribuição das escolas no Brasil.

5.8 Perfil socioeconômico dos alunos/as adventistas: uma amostra

Em nossa banca de qualificação foi sugerido informações sobre o perfil socioeconômico dos alunos e alunas da Rede Educacional Adventista. Não nos foi possível encontrar um único material que apresentasse este perfil como um todo, mas encontramos a dissertação de Marques (2005), intitulada *A diversidade religiosa no*

espaço escolar Adventista do ABCD paulista, que apresenta o perfil do alunado presente nas escolas desta região e resolvemos trazer os dados como amostra.

Ademais, tratando-se de uma escola confessional privada, nos é possível inferir que, de um modo geral, seus alunos/as pertencem à classe média. O valor das mensalidades, especificamente do Ensino Fundamental II, a título de exemplos, está em 957,00, na escola Adventista Vila Nova, em Goiânia/GO (A Direção, 2023); 1398,00, no Colégio Adventista do Portão, em Curitiba/PR (Quero bolsa, 2022); 1220,00 no Colégio Adventista Jardim dos Estados, em Campo Grande/MS. Cabe mencionar também que algumas instituições concedem bolsas de estudo, oferecendo descontos no valor das mensalidades.

Outra informação que nos possibilita esta inferência refere-se aos valores dos livros didáticos. Entrando em contato com uma das livrarias da CPB para averiguarmos o valor dos livros do 6º, 7º 8º e 9º ano, fomos informados que a edição semestral deste ano é composta por 2 livros (um para cada trimestre) com 4 disciplinas juntas – Matemática, Português, Geografia e História e o valor deste material é de 422,00.

Contudo, de modo a encontrar preços mais acessíveis dos materiais didáticos, assim como de uniformes escolares, há sites, páginas de Facebook, grupos de WhatsApp, utilizados por pais e mães de alunos/as para a compra e venda destes produtos usados.

Na pesquisa de Marques (2015), as instituições investigadas foram: Colégio Adventista de Diadema, Colégio Adventista de Santo André e Colégio Adventista de São Caetano do Sul.

Foi aplicado um questionário com a participação de 419 alunos/as das referidas unidades educacionais. Os critérios para a escolha dos participantes foram: estarem no 2º ou 3º anos do Ensino Médio em 2014, quando a pesquisa de campo foi realizada, tendo idade mínima de 15 anos e já terem estudado nesses estabelecimentos, no mínimo, no ano anterior.

A distribuição dos alunos/as que atenderam o perfil requerido e aceitaram participar da pesquisa foi: 60 alunos/as do Colégio Adventista de São Caetano do Sul, 151 do Colégio Adventista de Diadema e outros 208 do Colégio Adventista de Santo André, totalizando mais de 80% dos alunos/as matriculados nas turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio nos três colégios mencionados.

Gênero

O grupo de 419 estudantes, em termos de gênero, contou com a participação geral de 48,8% estudantes do sexo masculino, e 51,2% do sexo feminino.

Cor ou raça

Em termos de cor ou raça, 61,52% dos entrevistados/as se declararam brancos. E a participação de alunos/as declarados negros/as não chega a 4%. A declaração de alunos/as pardos correspondeu a 29,13% dos pesquisados, tendo em consideração a soma das 3 unidades escolares. Somados em conjunto, os declaradamente não brancos, a média é de 38,8%. É possível constatar o predomínio de alunos/as que se declaram brancos.

Na região pesquisada, depreende-se pelo censo o predomínio da população branca em São Caetano (85,39%), Santo André (71,24%) e São Bernardo (64,43%). Estes números são refletidos na composição de maioria branca do alunado nos colégios adventistas de Santo André e São Caetano do Sul.

Tipo de moradia

Outro aspecto pesquisado correspondeu ao tipo de moradia dos alunos/as. A maioria dos domicílios no Brasil, no Estado de São Paulo e também no ABCD paulista são próprios (IBGE, 2010), e nas famílias de alunos/as dos colégios adventistas não é diferente, pois aproximadamente 85% dos alunos residem em imóveis próprios.

Renda média mensal familiar e *per capita*

A renda é um importante elemento de análise, haja vista a Educação Adventista, considerar também os objetivos protestantes e republicanos de popularização do acesso à educação, embora não atestemos isso, na prática, partindo dos valores das mensalidades.

Em números gerais, o Colégio Adventista de São Caetano do Sul apresentou os dois extremos entre as três unidades escolares pesquisadas: o maior percentual no grupo de alunos/as com renda familiar até 1 salário mínimo, assim como entre os alunos/as em que a renda familiar ultrapassa 10 salários mínimos.

A realidade de alunos/as com renda familiar muito baixa para pagamento das mensalidades, considerando que o valor da mensalidade é superior a um salário mínimo

ou próximo a este, via de regra⁴⁶, pode ser esclarecido pelo percentual de alunos/as beneficiados por bolsas de estudos, mesmo porque a Rede Adventista de Educação é certificada como organização filantrópica, nos termos da Lei nº 12.101/0984⁴⁷.

Chama também a atenção que 51,1% das famílias que matriculam seus filhos/as no Ensino Médio das escolas pesquisadas apresentam renda superior a 5 salários mínimos. No Colégio Adventista de São Caetano do Sul, 40% dos alunos/as declararam renda familiar a partir de 8 salários mínimos e em São Bernardo do Campo 20% afirmaram renda familiar acima de 10 salários mínimos.

Considerando que toda a renda das famílias que escolheram matricular seus filhos nos colégios adventistas do ABCD Paulista é dividida pelos moradores de cada residência (renda *per capita*), é necessário verificar a quantidade de moradores que dependem da renda familiar. É possível perceber que a região do ABCD paulista tem média de 3,13 moradores/as por residência. No contexto dos alunos/as analisados, a média geral é de 3,89 moradores/as por residência, indicando uma média superior à da região.

Sendo assim, pode-se calcular a renda per capita das famílias dos alunos/as. Se a média da renda familiar dos alunos/as do Colégio Adventista de São Caetano é 4,5 salários mínimos, a renda per capita nestas famílias é 1,1 salário mínimo, números semelhantes à renda per capita dos alunos/as do Colégio Adventista de Diadema. As famílias dos alunos/as do Colégio Adventista de Santo André têm renda média de 5 salários mínimos. Ao considerar a média de moradores nos imóveis onde eles residem, averigua-se renda per capita de 1,3 salário mínimo. Deste modo, concluímos que considerável parte do alunado da educação adventista pertence a classes sociais mais favorecidas.

Perfil religioso dos alunos e alunas dos colégios adventistas do ABCD paulista

⁴⁶ Em 2014, quando o salário mínimo estava fixado em R\$ 724,00, a mensalidade cobrada no Colégio Adventista de Santo André foi R\$ 858,30; na unidade de São Caetano do Sul era R\$ 768,63 e, em Diadema R\$ 708,11. Portanto, somente neste último colégio a mensalidade estava abaixo do índice do salário mínimo. 1,18 salários mínimos, 1,06 salários e 0,98% salário mínimo. (Marques, 2005).

⁴⁷ Art. 1º A certificação das entidades beneficentes de assistência social e a isenção de contribuições para a seguridade social serão concedidas às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social com a finalidade de prestação de serviços nas áreas de assistência social, saúde ou educação, e que atendam ao disposto nesta Lei. (Câmara dos Deputados, 2009).

Consideramos pertinente apresentar o perfil religioso da amostra analisada. Segundo Marques (2005), a população do Grande ABCD tem demonstrado significativo crescimento na adesão ao segmento evangélico, sendo de 35,6% na última década. De acordo com o censo do IBGE 2010, 25,5% dos moradores da região seguem um dos diversos segmentos evangélicos. Em contrapartida, o número de católicos diminuiu 9,4% no mesmo período; embora ainda seja maioria nas sete cidades da Região: 57,3%.

Outro segmento populacional da região que aumentou foi o de pessoas que se declararam sem religião, de acordo com o mesmo censo. No caso dos alunos/as analisados, o quadro geral é de perda de católicos especialmente para a Igreja Adventista, igrejas pentecostais e outras protestantes. Contudo, inversamente deve ser destacado que pentecostais também tem migrado para o catolicismo, segundo dados da pesquisa.

Ao analisar a relação da pertença religiosa dos alunos/as com o ambiente religioso da educação adventista no ABCD Paulista, cumpre verificar a filiação religiosa dos pais e responsáveis.

Reunindo todas as respostas em oito grandes grupos, sendo estes: católicos, adventistas, protestantes históricos, pentecostais e neopentecostais, religiões afro-brasileiras, espíritas, orientais⁴⁸ e sem religião, foi possível encontrar o perfil religioso dos pais e responsáveis conforme a tabela:

Tabela 1: Pertença religiosa de pais que escolhem a Educação Adventista no ABCD Paulista

	CA de São Caetano do Sul (N=60)	CA de Santo André (N=208)	CA de Diadema (N=151)	Média Geral (N=419)
Adventistas	24,78% (15)	19,53% (41)	15,3% (23)	18,80% (79)
Católicos	17,09% (10)	21% (43)	23,8% (36)	21,24% (89)
Protestantes ⁹²	13,92% (8)	9,01% (19)	7,82% (12)	9,05% (39)
Pentecostais ⁹³	29,69% (18)	35,89% (74)	22,13% (33)	30,07% (125)
Afrobrasileiras	-	0,29% (1)	-	0,7% (1)
Espíritas	-	4,37% (9)	0,34% (1)	2,25% (10)
Orientais	-	0,29% (1)	-	0,7% (1)
Sem religião	14,52% (9)	9,62% (20)	30,61% (46)	17,9% (75)

Fonte: pesquisa de campo Marques (2005, p. 116).

⁴⁸ Estas não foram especificadas no estudo.

Nos dados em conjunto, os pentecostais assumem a frente, seguidos por católicos/as, adventistas e sem religião. Observa-se também a pequena parcela de pais que pertencem a religiões de matriz afro-brasileira e a religiões orientais. Cabe registrar também que não se apresentam pais de religião islâmica, a despeito do ABCD paulista consistir em importante reduto muçulmano (Ramos, 2003).

Por sua vez, quando realizada a análise da pertença religiosa dos discentes, constata-se no Colégio Adventista de Diadema um índice considerável (41,17%) dos que afirmam não pertencer a nenhum grupo religioso. Por outro lado, nos colégios de São Caetano do Sul e Santo André os índices dos que declaram pertencer a algum grupo religioso ultrapassam 80%.

Na tabela a seguir, temos a reunião de todas as respostas em oito grandes grupos: católicos, adventistas, protestantes históricos, pentecostais e neopentecostais, religiões afro-brasileiras, espíritas, orientais e sem religião, de modo a vislumbrar o perfil religioso discente.

Tabela 2: Pertença religiosa dos discentes da educação adventista no ABCD Paulista

	CA de São Caetano do Sul (N=60)	CA de Santo André (N=208)	CA de Diadema (N=151)	Média Geral (N=419)
Adventistas	26,66% (16)	25,48% (53)	20,91% (32)	24,10% (101)
Católicos	13,33% (8)	12,1% (25)	9,61% (14)	11,21% (47)
Protestantes ⁹⁴	15% (10)	15,37% (32)	5,22% (8)	11,7% (50)
Pentecostais ⁹⁵	29,93% (19)	29,74% (62)	20,69% (31)	26,49% (112)
Afrobrasileiras	-	0,48% (1)	-	0,23% (1)
Espíritas	-	-	2,4% (4)	0,86% (4)
Sem religião	11,66% (7)	16,83% (35)	41,17% (62)	22,91% (104)

Fonte: pesquisa de campo Marques (2005, p. 118).

5.9 A distribuição das escolas Adventistas no Brasil

Pesquisando em sites da Rede Educacional Adventista não foi possível encontrar a lista de todas as escolas existentes no Brasil. Entretanto, no site oficial, no link *Onde*

Estudar, há o mapa seguinte, que permite visualizar a distribuição destas instituições no país e constatar que a maior concentração localiza-se na região sul, seguida da área litorânea e que conforme se adentra o interior do Brasil as escolas vão ficando mais esparsas.

Figura 1. Distribuição das escolas Adventistas no Brasil



Fonte: Educação Adventista (2022).

Considerações gerais

Neste capítulo, desenvolvemos uma descrição da Rede Adventista de Educação, considerando que os livros didáticos analisados pertencem a ela, trazendo seus números em âmbito nacional e internacional. Trouxemos um pouco de sua editora, a CPB, assim como informações curriculares dos autores dos livros - Ubirajara de Farias Prestes Filho e Edson Xavier.

Apresentamos uma contextualização da Igreja Adventista do Sétimo Dia a qual se vincula a rede educativa, com sua ideologia escatológica de fim de mundo e profética, que justifica ser o sistema educacional o último empreendimento institucional do adventismo. Trouxemos uma caracterização dos seguidores adventistas, com suas crenças e princípios teológicos para a vida. Versamos a respeito da História da Rede Educacional Adventista no mundo, iniciada nos EUA e esclarecimentos sobre a chegada

da Igreja Adventista no Brasil em 1893, com o projeto missionário-educacional já nos planos dos primeiros adventistas aqui e a construção de escolas voltadas para as elites.

Expomos a História da Rede Educacional Adventista no Brasil com seus principais marcos temporais e sua pedagogia balizada na dimensão religiosa. Discorremos sobre Ellen White enquanto a grande propulsora da Rede Educacional Adventista e sua bibliografia que definiu a filosofia educacional da instituição.

Reproduzimos a Proposta Pedagógica da rede e apresentamos uma amostra do perfil socioeconômico dos alunos e alunas das escolas Adventistas, que pertencem em sua maioria à classe média. Por fim, exibimos um mapa com a distribuição das escolas Adventistas no Brasil.

6. Aspectos metodológicos da pesquisa

6.1 Linguagem e sociedade: influências mútuas

Em sua etimologia, discurso “[...] tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (Orlandi, 2005, p. 15).

Como um dos âmbitos teórico-metodológicos de nossa pesquisa, partimos da influência do discurso em nossos pensamentos, sentimentos, comportamentos e na sociedade de modo geral. Por sua vez, os estudos acerca da relação entre a linguagem e os contextos sociais mais amplos constituem investigações caras à Linguística e fazem dessa ciência um campo produtivo de pesquisas que ajudam a repensar as teorias sobre o lugar do discurso na construção e na instituição de práticas sociais.

Deste modo, a relação entre discurso e sociedade vem promovendo, na Linguística contemporânea, abordagens que apresentam interfaces complexas entre as Ciências Sociais e os estudos da linguagem e que identificam entre a prática discursiva e a prática social uma relação dialética e biunívoca (Chouliaraki, Fairclough, 1999).

Tais abordagens se inserem na agenda da Linguística através de postulados que ajudam a repensar os objetivos dessa ciência e a destacar o papel da linguagem na formação, manutenção e transformação da história, das relações humanas e dos comportamentos.

Portanto, os estudos linguísticos discutem a intersecção do discurso, do sujeito e da história na elaboração dos sentidos. Partindo desta concepção, consideramos a análise do discurso uma metodologia pertinente para nossa pesquisa, pois reconhecemos a influência da linguagem na representação e juízos que se fazem a respeito dos contextos árabes e islâmicos, seus povos e sujeitos, assim como as consequências sociais dos discursos sobre estes, haja vista o discurso didático, em particular, ser um dos influenciadores dos pensamentos, afetos e comportamentos dos estudantes.

Tendo como base o paradigma funcionalista da linguagem, este tem como objetivo estabelecer princípios gerais relacionados ao uso da linguagem e investigar a interface entre aspectos sociais e o sistema interno das línguas, de modo que a compreensão das implicações das funções sociais no sistema linguístico é central à discussão que relaciona a linguagem à sociedade. (Neves, 2001).

Dentre as correntes que se filiaram a essa nova perspectiva, destacamos a Análise do Discurso (Fairclough, 2001), para a qual o foco de interesse é a investigação de como os sistemas linguísticos funcionam na representação da realidade, na construção de relações e identidades e na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias.

Oriunda desta última área, surgiu uma vertente com o objetivo de revisar as concepções de sujeito da linguagem e de discurso que as correntes anteriores desenvolveram: a Análise Crítica do Discurso. Essa perspectiva de estudos do discurso, iniciada na década de 1990, tem o escopo de continuar verificando a forma como as estruturas sociais se engendram na linguagem e no discurso, porém afirmando sua relação constitutiva e dialética, isto é, teorizando a linguagem e a sociedade como universos que existem em relação biunívoca, pois as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente.

Ademais, objetiva investigar a maneira como as formas linguísticas funcionam na reprodução, manutenção e transformação social, compondo a interface da Linguística com outras áreas de conhecimento, e mostrando assim, sua interdisciplinaridade. Além disso, seus objetivos políticos voltados a identificar aspectos de preconceito, discriminação, dominação e relações de poder na linguagem é um diferencial que a distingue dos outros modelos de análise de discurso.

A postura teórica-metodológica da ACD, de acordo com Abril (2013, p. 13-14), tem produzido mudanças na forma de “analisar e compreender os problemas socioculturais, desde os discursos próprios dos grupos e das comunidades, a fim de

desvendar e resistir ao exercício do poder, [...] quando exercido para aprofundar formas de desigualdade, discriminação e exclusão social”.

Por seu turno, Norman Fairclough (2001), o idealizador da Análise Crítica do Discurso, em sua obra “Discurso e Mudança Social” apresenta aspectos práticos da ACD, considerados por ele como “diretrizes gerais, indicadoras dos principais elementos e das considerações que se aplicam à análise de discurso” (Idem, p. 275). Essas diretrizes abordam pontos específicos, entre eles, os efeitos ideológicos e políticos do discurso, tratando-se das seguintes:

1. A ACD trata de problemas sociais;
2. As relações de poder também são discursivas;
3. O discurso é um dos elementos constituintes da sociedade e da cultura;
4. O discurso faz um trabalho ideológico;
5. O discurso é histórico;
6. A ligação entre o texto e a sociedade é mediato;
7. A análise do discurso é interpretativa e explicativa;
8. O discurso é uma prática social;

Os discursos na perspectiva da ACD decorrem de processos sociocognitivos, historicamente constituídos, nos quais são investidas políticas e ideologias na prática cotidiana dos sujeitos, produzindo resultados e efeitos sobre as estruturas sociais. Assim, a integridade da produção, da distribuição, da circulação, da interpretação e do consumo das narrativas encontra-se relacionada a uma situação social específica, a um determinado contexto.

Fairclough (2001) caracteriza o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais variadas posições das relações de poder. Nessa perspectiva, não há transparência no dizer. Ao que está posto no discurso acumulam-se camadas de conteúdos pressupostos, implícitos e subentendidos.

Vieira (2009) afirma que a ACD analisa criticamente os aspectos linguísticos e semióticos dos processos e problemas sociais, de forma a propor que as mudanças sociais e políticas, na sociedade atual, incluam também uma mudança no elemento discursivo cultural e ideológico.

Ademais, esta perspectiva opera com o conceito de sujeito tanto propenso ao amoldamento ideológico e linguístico quanto transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas. Nesta ótica, o indivíduo ora assente às formações discursivas/sociais que o compõem, ora resiste a elas, resignificando-as, reconfigurando-as. Sendo assim, por considerar essa dimensão do indivíduo como agente, a ACD sugere o uso do termo ator social em vez de sujeito.

Sua principal incumbência é a construção de um aparelho teórico integrado, a partir do qual seja possível desenvolver uma descrição, explicação e interpretação dos modos como os discursos dominantes influenciam os conhecimentos, os saberes, as atitudes e as ideologias socialmente partilhadas.

Fairclough (1989) afirma que existem dois tipos de relações que o poder estabelece com o discurso: o poder no discurso e o poder por trás do discurso. O primeiro é exercido através da textura da linguagem, por meio de palavras e textos específicos, e o segundo deriva das ordens de discurso a que o texto está atrelado.

Esta abordagem partilha da concepção de que boa parte das relações entre a linguagem e as estruturas sociais são opacas, subliminares, passando despercebidas pelos indivíduos. Por isso se propõe a desconstruir os significados não óbvios ou “agendas ocultas” presentes nos textos, expondo elementos indiciais reprodutores da organização social, que privilegia certos grupos e indivíduos em detrimento de outros, por meio de formas institucionalizadas de conceber o mundo ou pela manutenção de poderes de grupos dominantes.

Nesta perspectiva, os discursos são perpassados por relações de poder e ideologia, e uma de suas principais preocupações é identificar como a linguagem é usada para manter ou desafiar tais relações. A ideologia é constituída por formas de ler o mundo, contribuindo para manter ou mudar os sistemas de poder e dominação, organizados institucional e hierarquicamente. E poder, por sua vez, é a possibilidade que os indivíduos, ou instituições possuem para agir em determinado contexto social (Giddens, 2003).

E desde a nascente sociedade burguesa, o poder tende a não ser imposto pela coerção e pela força, mas, ao contrário, como um exercício hegemônico produzido discursivamente, mas não só, e que conduz as pessoas a cooperar consensualmente com determinadas ideologias, sendo que as verdadeiras motivações dessa cooperação não são explicitadas, dando a falsa impressão de que o indivíduo está agindo pela sua própria vontade (Fairclough, 2001).

A análise crítica do discurso adota a assertiva de que o discurso tem poder constitutivo, porque, através de seu uso, os indivíduos constroem, mantêm ou transformam realidades sociais, isto é, criam, reforçam ou modificam formas de conhecimento e crença, relações e identidades sociais. Neste sentido, os recursos empregados pelos indivíduos para produzir e consumir textos não são apenas cognitivos, mas também sociocognitivos (Dijk, 2003).

6.2 Análise Crítica do Discurso e Decolonialidade: pontos de contato

A respeito da questão metodológica em estudos decoloniais, conforme Borsani (2014) até o momento não se tem consolidado uma metodologia sobre esta perspectiva e “felizmente [...] não há possibilidade de um único desenho e/ou protocolo metodológico quando se trata de abordagens decoloniais.” (Idem, p. 164), o que se reflete nesta tese.

Segundo Borsani e Quintero (2014, p. 17) a decolonialidade “inquieta e desassossega. Convida a práticas desobedientes, a desprendimentos e a indisciplinas, a dar um giro, a virar a hegemonia ocidental”. Por sua vez, encontramos na abordagem teórico-metodológica da ACD pontos de contato com os estudos decoloniais: a preocupação com o poder e com as questões de igualdade, justiça social e reparações historiográficas.

Como uma agenda de pesquisa, a ACD é conhecida por sua posição abertamente política, mostrando o funcionamento do poder que sustenta estruturas e relações sociais opressivas, contribui para lutas contínuas de contestação e mudança mediante o que se pode nomear de “ativismo analítico”. Portanto, o interesse por este tipo de análise não é meramente acadêmico no sentido de desconstruir os textos e as falas, mas parte do posicionamento de que esses temas envolvem consequências materiais, sociais e psíquicas para determinados grupos de pessoas (Lazar, 2007).

Na proposta sociocognitiva de Dijk (2003, p. 144) a ACD “é uma perspectiva crítica de produção do conhecimento [...] que não nega, mas assume e defende a sua posição social e política. Ou seja, ela é tendenciosa e orgulha-se disso”.

Sendo assim, esta perspectiva pode dialogar com outras abordagens que partilham o pressuposto de que as várias formas de desigualdade e injustiça também são produzidas no âmbito do discurso. Nesse sentido, a dimensão crítica da análise do discurso aproxima-se do pensamento decolonial, na medida em que este busca romper com o discurso promotor da colonialidade do ser, do saber e do poder a fim de desconstruir as relações de dominação que determinam, entre outras coisas, as posições subalternizadas de sujeitos e grupos humanos.

Se o interesse da ACD reside em explicitar a forma como a ideologia e as relações de poder se produzem, se reproduzem, nas relações pessoais e nas identidades sociais, a decolonialidade está interessada em mostrar como a ideologia dominante e as relações de poder são perpassadas pela noção de colonialidade e em que medida a sua superação é possível pelo exercício da decolonialidade.

O debate sobre colonialidade nos ajuda a compreender como foi possível construir um discurso sobre a humanidade fundamentado na razão e, ao mesmo tempo, excluir da categoria de humanidade grande parte dos indivíduos, a partir de sua estereotipação e inferiorização étnica (Bragato, 2014). Para romper esse ciclo, o giro decolonial abre-se para a consideração de formas outras de existência e para a cisão com a retórica da modernidade (Mignolo, 2007). Deste modo, os discursos que assumem o giro decolonial são discursos que desafiam e contestam o hegemonicamente posto e excludente.

Deste modo, há uma justaposição entre os empenhos de ambas perspectivas, pois partilham um *modus operandi* não apenas acadêmico, mas igualmente político, ao reconhecer a influência do discurso na realidade, nas relações sociais, assim como na subjetividade. E nesta linha, também reconhecemos a influência do discurso sobre nosso objeto de pesquisa - os contextos árabes e islâmicos.

Sabemos que os discursos interferem diretamente nos processos de islamofobia, arabofobia, palestinofofia, e os estereótipos de irracionais, bárbaros, extremistas etc. sobre estes grupos e indivíduos como já falamos anteriormente. Sendo assim, a escolha teórico-metodológica por uma análise crítica e decolonial do discurso se mostrou pertinente para nossa pesquisa.

6.3 Livro didático enquanto *corpus* de pesquisa em Psicologia

Um questionamento em relação a esse tema foi trazido em nossa banca de qualificação. Admitimos que fomos surpreendidos, pois não havia pensado de forma detalhada e metodológica as relações entre o livro didático, o *corpus* material de nossa pesquisa e nossa área de estudos, a ciência Psicológica.

E o que nos veio prontamente foi pesquisar a respeito dos instrumentos mediadores da aprendizagem e do conhecimento, a partir da perspectiva sócio-histórica vygotskyana, mas não foi com facilidade que encontramos produções científicas, artigos, que abordassem de forma mais direta o que buscávamos. De toda forma, a partir do que foi possível encontrar, trazemos neste item uma explanação a respeito do livro didático enquanto *corpus* de pesquisa em Psicologia, e as implicações dessa relação.

A respeito da teoria de Vygotsky (2007) sobre a formação social da mente, o autor postula que por meio das interações humanas entre si, com a sociedade, e com os objetos são desenvolvidas as funções psíquicas do ser humano. O sujeito apropria-se da linguagem, dos instrumentos gerados historicamente e do conhecimento acumulado por gerações, todos transmitidos por meio do processo sociocultural.

Os principais enunciados de sua teoria são: a relação entre o indivíduo e o mundo é mediada por sistemas simbólicos; a dimensão psicológica do indivíduo está fundamentada nas relações sociais entre o humano e o mundo e se desenvolve no processo sócio-histórico; as funções psicológicas do indivíduo são estimuladas pelo meio, mas produzidas pela atividade cerebral, portanto, possui base biológica.

Por sua vez, as funções psicológicas superiores como atenção voluntária, memória, percepção, pensamento, são desenvolvidas com base na interação do sujeito com o outro, com a sociedade e seus instrumentos.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) desenvolve estudos sobre estas funções que surgem como disposições internas do pensamento do sujeito (funções intrapsíquicas), relacionadas ao conceito de internalização, e aquelas que aparecem em atividades sociais, coletivamente (funções interpsíquicas).

Quanto à influência do outro na constituição de si enquanto sujeito cultural, Vygotsky (1989, p. 56) afirmava: "Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros", enxergando neste fundamento a essência do desenvolvimento cultural, neste caso não se trata de encarar o *outro* como simples mediador simbólico, esta mediação tem um sentido bem mais profundo, sendo a condição elementar desse desenvolvimento; o que nos lembra o filme alemão *O Enigma de Kaspar Hauser* de 1974, e o filme iraniano *A*

Maçã de 1998, que retratam a importância fundamental da socialização, sobretudo na infância.

Consoante Vygotsky (1989), através desse outro, o indivíduo internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva. Deste modo, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um *ser* cultural. Sendo a significação a mediadora universal nesse processo em que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica.

Por sua vez, o processo de aquisição de conhecimento se dá a partir das interações com outros e com os objetos, processo intermediado por artefatos físicos e mecanismos simbólicos, criados pelo ser humano para servirem de mediadores. A mediação é, portanto, condição necessária para o desenvolvimento do sujeito, atestando que as relações humanas não se dão de maneira direta e que as ações das pessoas sobre o mundo apresentam sempre um caráter mediado, havendo, assim, uma dialética desses mediadores como interposição em movimento, que interpenetra humano-instrumento-mundo.

Segundo Gomes (2015), no contexto brasileiro, o livro didático tem papel fundamental no processo de escolarização e letramento, ocupando, na maioria das vezes, o principal papel para a formação e inserção no mundo da escrita - esta capacidade de simbolização e representação da linguagem falada.

Além disso, ler, escrever e falar segundo as regras e convenções socialmente estabelecidas requer a articulação de uma variedade de habilidades e competências de natureza psicológica e discursiva, que não podem ser aprendidas espontaneamente, mas, ensinadas.

Algumas pesquisas conforme Correa (2000) e Lajolo (1996), vem sendo desenvolvidas ao longo dos anos sobre o livro didático e seus mais variados aspectos como o pedagógico, o político, o econômico e o cultural. Entretanto, não encontramos pesquisas que tratem especificamente da dimensão psicológica do livro didático, mas nos foi possível encontrar uma explanação para esta relação na perspectiva sócio-histórica vygotskyana a partir dos conceitos específicos de mediação e mediadores.

O livro didático pode ser considerado como um instrumento mediador que organiza os temas de ensino considerados necessários para satisfazer as necessidades de aprendizagem formal, em diferentes contextos. (Bunzen, 2007).

A respeito deste objeto, Costa e Allevato (2010) afirmam que ele funciona como um interlocutor entre professores/as e alunos/as, sendo uma fonte de mediação do conhecimento, influenciando nos processos de ensino do/a professor/a e de aprendizagem do/a aluno/a.

Por sua vez, Rego (2007) traz colocações referentes à formação de conceitos e o papel desempenhado pelo ensino escolar (e conseqüentemente do livro didático) dentro da perspectiva vygotskyana ao admitir que se trata de um tema extremamente relevante nas proposições do pensador, pois integra e sintetiza suas teses capitais referentes ao desenvolvimento humano, dentre elas, o processo de internalização de conhecimentos do qual participa o livro como instrumento mediador.

Nesta perspectiva, a construção de conceitos é considerada uma função psicológica superior e, como tal, implica a utilização de mediadores durante todo o processo de aquisição do conhecimento. Vygotsky (2007) esclarece também que a utilização de utensílios, de forma consciente, denota a especificidade do comportamento humano em relação ao comportamento dos animais.

O estar no mundo e dele participar ativamente implica a relação entre os sujeitos com o universo sociocultural que os cerca. Todavia, essa relação e contato do ser humano com objetos culturais construídos ao longo da história da humanidade não acontece de forma direta; as atividades do sujeito estão relacionadas ao domínio dos instrumentos de mediação e a partir desta, transformam-se em atividade mental.

A mediação pode se dar através de instrumentos definidos como técnicos (ferramentas), criados pelo ser humano para a manipulação do ambiente, a exemplo de colheres, copos, enxadas, livros, computadores etc., e por meio de signos (ou símbolos) como a escrita.

Ou seja, tais instrumentos podem ser ferramentas de trabalho e objetos de uso cotidiano, a qual se dá o nome de mediação instrumental e também as atividades de natureza psicológica desenvolvidas quando em contato com o abstrato, isto é, as relações com outros sujeitos e com as redes de mediação, sendo estas conhecidas como mediação simbólica. Por sua vez, estas mediações influenciam todo o processo de cognição, através da qual o ser humano conhece e transforma a si próprio, a natureza e a cultura. (Vygotsky, 2007).

Cabe destacar que um instrumento mediador visa sempre uma finalidade, pois não age por si, de forma independente e autônoma; por exemplo, um lápis (instrumento)

na mão de um iletrado não viabiliza a transposição de pensamentos e ideias para um pedaço de papel e, portanto, não cumpre sua função de mediação.

Portanto, percebemos a importância da presença de ferramentas e de um ambiente adequados para um processo de ensino-aprendizagem eficaz. A mediação, presente nesse modelo, pressupõe que toda relação do sujeito é mediada por ferramentas e atividades utilizadas na transformação do objeto em conceito e dos acontecimentos em algo passível de compreensão e sentido.

Ademais, não pretendemos afirmar que exista uma relação causal e direta entre o que está no livro e as formas de pensar, agir e sentir do sujeito já que sua leitura também é mediada por inúmeros outros fatores. Além de que atores sociais não apenas consomem, mas dialogam com as ideias.

Temos visto também como os livros didáticos não tem se mostrado alheios às reflexões e críticas em relação às escolhas dos conteúdos e aos modos como podem ser melhor abordados. Percebemos esses cuidados nos livros analisados que já não cometem erros e equívocos historicamente cometidos.

Por fim, temos o livro didático enquanto instrumento mediador do conhecimento, ele tem a função de mediar a aprendizagem, sendo uma das ferramentas fundamentais no contexto escolar para aquisição dos saberes. Nisto se resume sua relação com a Psicologia, especialmente, a Psicologia da Aprendizagem.

6.4 A escolha pelos livros do Ensino Fundamental II

O art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017) determina que o Ensino Fundamental obrigatório terá por objetivo a formação básica do cidadão/a, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 2017, p. 23).

A partir do exposto, a escolha pelo Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) tem por fundamento o fato de que os alunos/as deste nível de ensino estão em processo de formação, e muitas das informações e estímulos que recebem durante esta fase exercem importante influência em sua forma de pensar e conceber o mundo, nos valores internalizados, em suas atitudes e sentimentos.

6.5 Os livros e capítulos analisados

Como corpus de análise de nossa pesquisa, escolhemos os livros didáticos de História do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, com as edições produzidas em 2014, 2015 e 2016, totalizando 4 exemplares e 10 capítulos. A análise focou nos capítulos dos livros que tratam dos contextos árabes e islâmicos.

Alguns capítulos são mais específicos sobre estes contextos, a exemplo do capítulo 1. *Origens do Mundo Islâmico*, do livro do 7º ano; do capítulo 9. *Ásia, África e Oriente Médio após o fim da Segunda Guerra* e do capítulo 13. *Desafios do mundo globalizado*, ambos do livro do 9º ano.

Além disso, compõe nosso corpus de análise, capítulos com temáticas em que os contextos árabes e islâmicos estão presentes historicamente e, portanto, despertou nosso interesse analisar como esta presença é trazida nos mesmos, a exemplo do capítulo 3. *Cruzadas e crescimento comercial e urbano*, do capítulo 4. *Mudanças na Europa: Renascimento e Reforma*, do capítulo 6. *As Grandes Navegações europeias*, do capítulo 8, *Sociedades e culturas africanas*, todos do livro do 7º ano. Ademais, analisamos o Item 7. *A Revolta dos Malês*, presente no capítulo 09. *Primeiro Reinado e período regencial* do livro do 8º ano.

E considerando que a perspectiva decolonial tem como foco a história dos povos indígenas e afrodescendentes da América Latina, trazemos algumas observações a respeito do capítulo 7. *Povos Indígenas da América* e do capítulo 12. *Escravidão na América Portuguesa*, que tratam destes contextos, igualmente presentes no livro do 7º ano, sendo este o exemplar mais analisado.

6.6 O *modus operandi* da análise

O trabalho metodológico que desenvolvemos consistiu em analisar os discursos didáticos a partir de uma ótica decolonial, observando o que os discursos manifestam e

o que silenciam sobre os contextos árabes e muçulmanos, com a indagação basilar: que representações de árabes e muçulmanos/as estes discursos contribuem para produzir?

Analisávamos os discursos e pensávamos: por que a história é trazida por este viés (europeu) e não por outros, de povos que também foram partícipes do mesmo processo? Por que o enunciador dos fatos parte de uma perspectiva eurocêntrica? E por que não trazer a versão dos próprios povos a respeito de seus contextos? Quem se sobressai nesses discursos? Como aparecem outros povos também importantes historicamente para a humanidade? E, estruturalmente, como se dá a distribuição das páginas para cada contexto e para seus integrantes? Perguntas como estas foram norteadoras de nossa análise.

Deste modo, a análise e discussão dos dados foi desenvolvida estruturalmente a partir dos excertos de cada livro (6º, 7º, 8º e 9º ano) apresentados de modo linear, onde buscamos discorrer histórica e teoricamente os excertos que nos chamaram atenção. Esta escolha de análise de discurso se deu por termos como referência as pesquisas de Bertolini (2011; 2018) e de Barchi (2014) que assim procederam metodologicamente.

Assim, conforme desenvolvíamos nosso trabalho analítico auxiliado por pesquisas bibliográficas, fomos trazendo e contrapondo a versão apresentada dos fatos com elementos históricos decoloniais, contra-hegemônicos, desconhecidos, que poderiam estar presentes nas narrativas, que poderão servir para a edição de outros livros didáticos ou como auxílio a professores/as, e que serão conhecidos pelos leitores e leitoras desta tese, haja vista serem conteúdos fora do circuito predominante do saber e amiúde ignorado pelo público em geral.

Reconhecemos que as explicações detalhadas trazidas por nós sobre cada excerto e período histórico são ricas e obviamente não poderiam ser incorporadas na íntegra por um livro didático, mas servem para refletir sobre os temas, os termos, as abordagens trabalhadas, as epistemologias presentes, entre outros aspectos. Configurando-se a tese como um suplemento aos livros didáticos.

Considerações gerais

Neste capítulo, versamos sobre a Análise Crítica do Discurso a partir do linguista Norman Fairclough e as influências mútuas, as implicações entre linguagem, sociedade, problemas sociais, ideologia e política. Discutimos também os pontos de contato entre a abordagem teórico-metodológica da ACD e os estudos decoloniais: a

preocupação com o poder e com as questões de igualdade, justiça social e reparações historiográficas, que revela o posicionamento político de ambas áreas.

Apresentamos o item a respeito do livro didático enquanto *corpus* de pesquisa em Psicologia, haja vista ser um instrumento de mediação do conhecimento. Justificamos a escolha pelos livros do nível Ensino Fundamental II da Educação Básica brasileira, descrevemos os capítulos que compõem nosso *corpus* de análise, elencamos as indagações que nortearam nossa análise e seu desenvolvimento. E por fim, discorreremos sobre o *modus operandi* da pesquisa.

PARTE IV: POR UMA DECOLONIALIDADE DIDÁTICA

7. A Análise: a História de árabes e muçulmanos vs árabes e muçulmanos na História

[...] a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa Ocidental e o restante do mundo foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. (Quijano, 2005, p. 07).

7.1 Livro do 6º ano: análise do capítulo 1. *Por que conhecer o passado?*

O passado não reconhece o seu lugar; está sempre presente. (Mário Quintana, 2008).

No livro didático de História do 6º ano adotado pela escola Adventista, o primeiro capítulo é denominado *Por que conhecer o passado?* É composto por um total de 10 páginas e estruturado pelos seguintes tópicos: 1. *O tempo não espera*. 2. *O passado e as diferentes culturas*. 3. *Diferentes calendários*. 4. *Separação do tempo em*

períodos. Encontramos no item 2, referência à diversidade cultural e religiosa, conforme transcrevemos:

Estudar o passado nos ajuda a conhecer a nós mesmos, pois conseguimos entender as origens de nossa própria maneira de viver, como as práticas religiosas, por exemplo. Além disso, conhecer outros modos de vida, mesmo que não tenham nada em comum conosco, contribui para compreender melhor nossa história. (Filho e Xavier, 2014, p. 07).

E na página seguinte:

A cultura se transforma e pode assumir diferentes características ao longo do tempo. Culturas também influenciam outras culturas. Não podemos dizer que uma cultura é melhor ou mais importante que outra. Quando estudamos os diferentes povos, é preciso pensar que todos devem ser respeitados, pois possuem o mesmo valor. Não há “superiores” e “inferiores” ou “civilizados” e “primitivos”. (Filho e Xavier, 2014, p. 08).

Encontramos aqui um discurso de igualdade entre os povos, reforçando que todos possuem o mesmo valor e são dignos de respeito, independentemente da cultura ou da sociedade em que se encontram. Embora tenhamos analisado apenas o capítulo 1 deste livro, este talvez seja o que mais contemple os diferentes povos, considerando os títulos de seus capítulos: capítulo 2 – *Os primeiros grupos humanos*, capítulo 3 – *Mesopotâmia*, capítulo 4 – *Egito*, capítulo 5 – *Índia e China*, capítulo 6 – *África*, capítulo 7 – *Hebreus*, capítulo 8 – *Persas, Fenícios e Cretenses*, capítulo 9 – *Os gregos*, capítulo 10 – *Os romanos*, capítulo 11 – *Romanos e cristãos*, capítulo 12 – *Bárbaros e Bizantinos*.

Contudo, o desenvolvimento da análise demonstrará que esta afirmação não condiz com os conteúdos gerais dos livros, em especial do livro do 7º ano, haja vista o predomínio dos fatos europeus ou de perspectiva europeia nos capítulos analisados.

Voltando ao capítulo 1, no item 3, denominado *Diferentes Calendários*, discute-se a importância dos calendários para nos localizarmos no tempo em se tratando de dias, meses, anos, séculos, consistindo estes em “diferentes maneiras de contar o tempo, geralmente associadas à religião.” (Filho e Xavier, 2014, p. 11).

Neste item, encontramos a primeira referência do livro ao Islam, ao se falar das origens do calendário cristão, no ano de 1582, com o papa Gregório XIII e os reis europeus. Em seguida, falando do calendário judaico e sua origem por volta de 3760 a.C. e do calendário muçulmano assim referido:

[...] o que marca seu início é um evento importante para a religião islâmica, que valoriza a vida de um *personagem* conhecido como Mohamed, ou Maomé. Segundo os muçulmanos (seguidores do islamismo), Maomé iniciou suas pregações na Arábia, na cidade de Meca. Porém, suas ideias não foram aceitas e, por isso, ele fugiu da cidade. (Filho e Xavier, 2014, p. 11, grifos nossos).

Neste capítulo, nos chama a atenção o tópico 4. *Separação do tempo em períodos*. Os autores o iniciam afirmando que a História é dividida em períodos para facilitar a compressão do passado, que nem todos concordam com a definição de alguns períodos e por isso existem diversas periodizações, conforme as sociedades e civilizações definiram quais datas lhes são importantes e deste modo é relevante as periodizações estarem abertas a discussões. Em seguida, argumentam:

Um exemplo é uma conhecida periodização utilizada por muito tempo para explicar a História mundial. Historiadores do continente europeu criaram períodos a partir da perspectiva europeia. Apesar de não ser uma situação que explique a situação dos povos que viviam na América, na África ou em partes da Ásia, por exemplo, ela é bastante utilizada e vale a pena conhecê-la. (Filho e Xavier, 2014, p. 15).

E a partir disso, definem a Pré-História, a História Antiga, a História Medieval, a História Moderna e a Contemporânea, assim como seguem essa periodização nos demais exemplares. Ou seja, permanece uma construção eurocêntrica do tempo, que revela uma resistência didática e epistemológica para romper com esta.

O quadripartismo - a periodização eurocêntrica da história que se definiu como tradicional - parte de uma perspectiva europeia que privilegia os acontecimentos históricos importantes para o continente, sendo a característica mais manifesta da influência dos livros, autores e historiadores franceses na consolidação do parque gráfico brasileiro, a partir de 1930. Nas palavras de Bertolini (2011, p. 154):

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

Consoante Bertolini (2011), nesse modelo de história, o Islam se torna um tema relevante e digno de ser incorporado à História Universal, pelo contato que teve com os europeus nos séculos VIII, com a presença na Península Ibérica, na sua expulsão no século XIV, na queda do Império Romano do Oriente no século XV, entre outros eventos, e principalmente quando países muçulmanos ficam sob domínio do império inglês e francês com o fim da II Guerra Mundial.

Nas palavras do autor, é necessário advertir que esse sistema quadripartite de organização da história universal é um fato francês. Em outros países, o passado está organizado de modo diferente, em função de pontos de referência diferentes. Na Grécia, a Antiguidade chega até o século XV, e a ocupação turca corresponde a uma espécie de Idade Média. Na China, a história “moderna” (jindai) vai das guerras do ópio ao movimento patriótico de maio de 1919. Começa com este último a história “contemporânea”. Nos Estados Unidos, a história nacional se organiza em três blocos, em função dos eixos fundamentais que são a Guerra de Independência, em fins do século XVIII, e a Guerra de Secessão, de 1860-1864. (Bertolini, 2011).

De acordo com Chesneaux (1995), esse quadripartismo cumpre certo número de funções precisas, seja no nível das instituições universitárias, seja desempenhando o papel de um verdadeiro aparelho ideológico de Estado. Dentre as várias funções que esse modelo cumpre, vale destacar a função pedagógica que se desdobra ao se institucionalizar ampliando o poder do mesmo:

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

Além disso, há de se lembrar, da decisiva participação de intelectuais franceses na criação da Universidade de São Paulo deixando marcas na grade curricular e a distribuição das cadeiras dos titulares desta instituição que é modelo para muitas outras. O que escapa ao quadripartismo - no âmbito do ensino de história no Brasil - é exceção. (Barchi, 2014).

Considerações gerais

Na análise deste primeiro capítulo, além de questões mais pontuais como a estrutura das frases construídas, averiguamos a questão do quadripartismo enquanto divisão do tempo a partir da perspectiva eurocêntrica ainda hegemonicamente presente nos livros didáticos. É esta periodização que conhecemos - Pré-História, História Antiga, História Medieval, História Moderna e Contemporânea. Raramente temos contato com outras formas de divisão da História e mesmo quando isso ocorre, estas são apenas citadas, o quadripartismo predomina.

7.2 Livro do 7º ano: análise do capítulo 1. *Origens do Mundo Islâmico*

Entendo que falar do Islam é falar de nós mesmos. O pouco que sabemos da influência do Islam em nosso dia a dia, seja na cultura geral, na alimentação e em outros campos que nem imaginamos, é buscar saber um pouco de nossas origens e, também da origem da imagem que temos do Islam. (Bertolini, 2018, p.16).

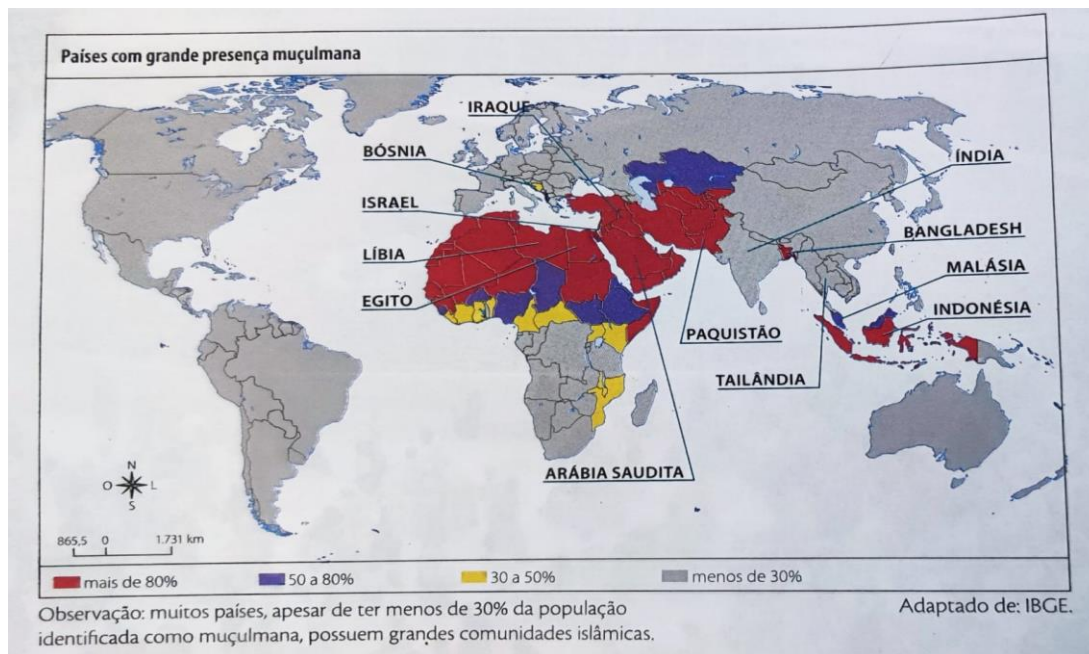
No livro didático de História do 7º ano adotado pela escola Adventista, o primeiro capítulo é denominado *Origens do Mundo Islâmico*. É composto por um total de 17 páginas e estruturado pelos seguintes tópicos: 1. *Peregrinos*, 2. *Geografia do mundo árabe*, 3. *Antes do profeta Maomé*, 4. *O mundo árabe durante a vida de Maomé*, 5. *Após a morte de Maomé*, 6. *Religiosidade islâmica* e 7. *Cultura árabe*. Traremos os pontos do capítulo que mais nos chamaram atenção, seguidos das nossas respectivas ponderações.

Como o título sugere, há uma proposta de apresentar e discutir a instituição do Islam no século VII. A narrativa é realizada de maneira cronológica e já no tópico 1 é esclarecido que a religião islâmica não pertence apenas às sociedades árabes, mas que países como a Malásia e a Indonésia, no sudeste asiático, possuem as maiores comunidades muçulmanas do mundo.

Este ponto é interessante, pois o início do capítulo já apresenta uma informação que contribui para desconstruir a equivocada ideia de que os países com maior população muçulmana são de origem árabe. Curiosamente, os maiores países com essa população são: Indonésia, Paquistão, Índia, Bangladesh, Nigéria, Egito e Irã (World Population Review, 2020b), ou seja, países localizados no continente asiático e africano e não no Oriente Médio ou na Península Arábica.

Na página seguinte, há um mapa denominado *Países com grande presença muçulmana*, conforme segue:

Figura 2. Países com grande presença muçulmana.



Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 6).

Uma questão, em particular, nos chama atenção neste mapa: significativa comunidade muçulmana encontra-se na Palestina, sendo, portanto, um território de grande presença muçulmana (mais de 80%), contudo, o território não é mencionado, de modo a ocultar sua existência, num claro apagamento epistemológico de toda uma história, de uma cultura e de um povo, que não sabemos ser um apagamento por razões coloniais/hegemônicas ou mesmo sionistas.

Por outro lado, a partir do mapa, poderia haver uma breve explicação a respeito de qual a razão de grandes populações muçulmanas estarem presentes em países do continente asiático, africano, europeu, além da região do Oriente Médio, onde se originou. A razão está na significativa expansão islâmica que se deu de 632 a 750, no período da Era de Ouro Islâmica. Como retrata Goody (2004, p. 21, tradução nossa):

A história do Islã na Europa inicia-se na realidade desde o surgimento da religião muçulmana no século VII, e sua expansão tem três grandes fases de penetração territorial. [...]. O Islã inicia sua expansão a partir do Magrebe desde o século VIII sob a impulsão dos árabes, depois chegando aos Bálcãs no século XIV levado pelos turcos e depois para a Europa setentrional pelos mongóis

recentemente convertidos. Cada uma dessas fases de expansão contribuiu para fazer evoluir o pensamento ocidental que começa a ter um acesso aos conhecimentos e à refinada civilização muçulmana e, sobretudo, à sua potência militar.

E de acordo com Freire (1998), não existe na história do mundo nenhum acontecimento comparável à expansão do Islam, pela sua universalidade, pela rapidez estrondosa das suas conquistas e pela imensidade das suas consequências: em pouco mais de um século após a morte do profeta Muhammad (s.a.w.s.) (632), o domínio muçulmano estendia-se do mar da China ao Oceano Atlântico, tendo conquistado sucessivamente o Império Persa, a Síria, o Egito, o Norte da África e o Sul da Europa, sendo que, de forma inevitável, levou e adotou várias práticas sociais, políticas e religiosas, promovendo um significativo intercâmbio cultural nas regiões e povos por onde passou.

Neste processo de interação e de influências mútuas em diferentes âmbitos da vida, derivará do Islam a constituição de divisões sectárias, seitas e vertentes místicas, a exemplo do Sufismo. Nas palavras de Osman (2015, p. 52): “A diversidade geográfica e cultural na qual o Islã cresceu permitiu-lhe recepcionar diversas abordagens e vivências”.

Além disso, Pinto (2010) nos expõe que embora os diferentes impérios islâmicos, como o Império turco-otomano e o Império Mogul (mongol na Índia) buscassem criar ortodoxias oficiais, sempre coexistiram “uma pluralidade de tradições religiosas islâmicas e não islâmicas (cristãos, judeus, zoroastras e hindus)”. (Pinto, 2010, p. 122).

Por sua vez, consoante Goody (2004), a presença do Islam na Europa promoveu, através do mar Mediterrâneo, intensos intercâmbios de povos asiáticos, africanos e europeus, e, por consequência, de ideias, práticas religiosas, filosofias, culturas, animais, plantas, técnicas culinárias, urbanísticas, paisagistas, de etiquetas etc.

Ou seja, ao contrário do que se narra historicamente, ao longo da história, os europeus foram se apropriando de práticas, técnicas e saberes em geral, por meio do contato com povos não europeus. Em função do “mar-corredor” Mediterrâneo, a Europa vivencia um movimento de intensas e expressivas trocas com outras civilizações.

Segundo o antropólogo, esses intercâmbios possibilitaram à Europa Ibérica, em especial, a construção de importantes centros científicos e culturais, que contribuíram significativamente para o que se edificou como a genialidade do mundo Ibérico e da

Europa Ocidental a partir do século XV. Neste sentido, a convivência entre muçulmanos, cristãos e judeus, entre os povos das três religiões monoteístas (embora não só) pode ser considerada uma das razões pelas quais a região prosperou como um centro de cultura e ciência.

Retornando ao livro, no tópico 5. *Após a morte de Maomé*, o capítulo aborda a dinastia dos Omíadas e sua conquista de todo o norte africano, assim como a chegada dos muçulmanos na Península Ibérica descrita como um “ataque”: “Partindo do continente africano, atravessaram o estreito de Gibraltar e **atacaram** a Península Ibérica, controlando o centro e o sul, ficando apenas o extremo norte da península sob o domínio dos cristãos”. (Filho e Xavier, 2015 p. 12, grifo nosso).

A ideia de “ataque” apresentada na narrativa e sua conotação de uma iniciativa necessariamente ofensiva, que trará danos ao território e a seus sujeitos, simultaneamente carrega o sentido do muçulmano como inimigo, invasor, violador a ser combatido e expulso. Esta narrativa edifica uma ideia de muçulmano como o “Outro” que se apossou do território à força, por meio da violência, e que, portanto, é o bárbaro a ser derrotado, eliminado, e conseqüentemente, um grupo a ser desconsiderado e apagado da memória, um esquecimento que se concretiza na atual islamofobia europeia.

E a história, auxiliada por interpretações e intervenções de quem a narra, assim se deu: o último ano da expulsão dos muçulmanos foi 1492, com a queda do reino islâmico de Granada e sua retomada pelos cristãos sob liderança de Isabel I de Castela e Fernando II de Aragão. E a partir deste ano divisor entre a Idade Média e a Moderna - 1492 - deu-se continuidade à concepção do muçulmano como grande inimigo do Ocidente e da Europa, iniciada já no século VIII como nos traz Arjana (2015), presente e reforçada até hoje, e que tem a islamofobia como efeito social dessa diferenciação inferiorizada.

Entretanto, o arqueólogo e ex-professor de história medieval na Universidade de Lisboa, Claudio Torres (2018), considera que o Islam foi capaz de se propagar rapidamente por toda a região da Europa Ibérica e lá permanecer durante séculos, em razão de relações comerciais e econômicas e não como resultado de uma conquista violenta. Consoante o arqueólogo:

Houve sempre batalhas, mas isso não tem nada a ver com a expansão de religiões deste tipo. A religião islâmica veio através do comércio, dos portos. O diálogo é a base do comércio, e é através do diálogo que se expandem as ideias,

as religiões, as coisas novas. O Islão não foi imposto à espadeirada. (Torres, 2018, p. 01).

Neste tocante, acredita-se que o rápido avanço do povo maometano se deu em razão de tratados e acordos que faziam, tratando-se, portanto, sua expansão cultural e religiosa de negociações e somente, em última hipótese, de lutas armadas, sendo suas “invasões” consideradas “mais uma expansão pacífica e negociada, do que uma conturbada incursão bélica” (Parafita, 2006, p. 22).

Ademais, os arqueólogos da cidade de Mertola, região do Alentejo, onde existe uma igreja de mesmo nome que era uma antiga mesquita, desvendaram um passado de coexistência. Consoante Lopes (2021), sua arquitetura é um dos indícios e legados patrimoniais mais antigos da prática medieval de conversão de templos religiosos islâmicos em cristãos.

A mesquita foi cristianizada durante a Reconquista Cristã, em 1238, quando Mértola foi conquistada pelas hostes de Santiago da Espada. Os novos conquistadores não promoveram novas construções, mas aproveitaram as edificações existentes, as estruturas do antigo castelejo, que passou a ser dedicada a Santa Maria. A escavação, realizada na parte exterior do monumento, revelou uma estrutura monumental, constituída por silharia de granito reaproveitada, com cerca de dois metros de altura.

Figura 3. Igreja de Mértola.



Fonte: National Geographic Portugal. (Lopes, 2021).

Outro exemplo atual que remete a este encontro intercultural árabe/ibérico do passado está no dueto tradicional entre a cantora palestina Tereza Suleiman e a cantora portuguesa Sofia Adriana, em parceria elas expressam acontecimentos de suas terras; a palestina entoava canções sobre mulheres palestinas que visitam presos políticos, enquanto a portuguesa canta sobre mulheres rurais peninsulares. (Amigos de Palestina, 2022).

Tais exemplos de multiculturalidade desafiam o modo como a história tradicional é narrada em Portugal. Segundo os arqueólogos, nas escolas portuguesas, os séculos de presença muçulmana são estudados brevemente. Os livros didáticos enfatizam a “reconquista” cristã do território. Assim, a identidade portuguesa foi construída em oposição aos islâmicos, historicamente colocados como inimigos. (Vidal, 2020).

E sabemos que a edificação ideológica do outro como inimigo e sua exclusão ontológica é fundamental para a constituição da própria identidade, da identidade nacional, a despeito de qualquer dívida cultural que o conquistador possa ter com o grupo, agora, rejeitado.

Deste modo, a construção ideológica do “outro” (o muçulmano) e da “outra” religião (a muçulmana), desde o século XVI, foi de importância capital para a edificação da Europa e de sua identidade nacional; nada como um “inimigo” para gerar uma coesão coletiva. Nas palavras de Osman (2017, p. 04):

Essa identificação dos muçulmanos enquanto pertencentes a uma religião ou modo de pensamento distinto de um pensamento padrão (europeu, branco e ocidental) é recorrente desde a Idade Média e se estende à contemporaneidade, de modo que as discussões sobre decolonialidade e islamofobia são necessárias.

Contudo, esclarece a professora de História Medieval da Universidade de Évora, Filomena Barros, que grande parte da população se converteu ao Islam, sendo revelado por pesquisas que, no século X, metade da população da península Ibérica era muçulmana. E que mesmo com a reconquista cristã, muitos muçulmanos permaneceram em terras ibéricas: a derrota não significou o fim completo de sua presença. Porém, o catolicismo, no centro das narrativas nacionalistas, descreveu os muçulmanos como invasores e “inimigos da nação cristã”. (Idem).

Contrapondo o que nos traz historiadores como Henry Kamen (1996), ao afirmar que durante boa parte do governo islâmico os três maiores grupos que ocupavam a

região – judeus/as, cristãos/as e muçulmanos/as – coexistiram sem grandes conflitos até a Reconquista da Península. Os Califados Omíada e de Córdoba, que dominaram a região entre os séculos VIII e XI, permitiam aos judeus/as e aos cristãos/as viverem sob suas próprias leis, protegidos pelo governo.

Esses povos viviam em comunidades prósperas e compunham os quadros do governo, ocupando cargos de confiança na corte. De acordo com Pérez (2005, p. 31, tradução e grifos nossos): “muçulmanos consideravam que os cristãos e os judeus eram, como eles, 'gente do Livro', ou seja, leitores da Bíblia; Por causa de sua condição de filhos de Abraão e monoteístas, cristãos e judeus mereciam um tratamento especial, definido no *dhimma*”.

Segundo os arqueólogos, depois que muçulmanos/as e judeus/as foram expulsos/as da Península, sinagogas e mesquitas foram destruídas, apropriadas pela igreja católica ou transformadas em residências privadas, na tentativa de apagamento do passado da região e da história permeada por séculos de presença judaica e islâmica (Idem), numa espécie de patrimonocídio e espiritualicídio, pois ao se destruir as construções religiosas, destrói-se também o reconhecimento e a cosmologia das religiões ali presentes.

Consoante Vidal (2020), recentemente, a expulsão da população judaica foi reconhecida pelo governo português com desculpas públicas, e com uma lei de restituição de 2015 que oferece cidadania portuguesa aos descendentes de judeus/as expulsos/as no início do período moderno. Contudo, os muçulmanos/as expulsos/as pelo mesmo decreto de 1496, (o rei Manuel I decidiu expulsar todos judeus/as e muçulmanos/as, tornando o reino exclusivamente cristão), não receberam os mesmos privilégios.

Jose Ribeiro e Castro, um político conservador que redigiu a lei de restituição, disse ao canal *Al Jazeera* que “a expulsão dos muçulmanos está mais relacionada a conquistas e batalhas do que à intolerância religiosa” e, portanto, não poderia ser comparada à perseguição aos judeus/as, que se baseava exclusivamente em ódio e fanatismo. (Idem).

Nesta linha, Grosfoquel (2013) argumenta que uma espécie de proto-racismo se inicia quando a Europa classifica como inferior as religiões muçulmanas e judaicas que habitavam a Península Ibérica no período medievo. Neste contexto, principia a consolidação do antissemitismo, incluindo judeus/as e muçulmanos/as.

Contudo, a partir do século XX, esta categoria vai aos poucos deixando de se referir ao Islam ideologicamente, quando da tentativa da Europa se penitenciar da culpa sobre o Holocausto, e também quando da implantação do estado de Israel na Palestina Histórica, que instrumentalizará politicamente o termo para fins sionistas, gerando o atual equívoco de se conceber antissemitismo como intolerância exclusiva a judeus/as e de se confundi-lo com antissionismo (crítica e resistência contra a ocupação militar da Palestina e o regime de *Apartheid* imposto por Israel ao território).

Em relação à Espanha, argumentam Galán Sánchez (2010) e Domínguez Ortiz (2009), que a antiga discriminação religiosa antissemita da Europa medieval praticada pela monarquia cristã espanhola (no final do século XV) ainda não era racial, e incluía entre os semitas tanto judeus como islâmicos. Toda vez que estes se convertiam ao cristianismo, as portas para a integração estavam abertas, e isso perdurou por todo o período de retomada de Al-Andalus por parte da monarquia espanhola medieval. E consoante Maldonado-Torres, (2008, p. 121, tradução nossa):

A conquista definitiva de Al-Andalus, no final do século XV, foi realizada sob o lema da “pureza do sangue”, que era um discurso proto-racista (embora não totalmente racista), contra as populações muçulmanas e judias durante a conquista colonial do território por parte da monarquia cristã espanhola contra o califado de Granada, que foi a última autoridade política muçulmana na Península Ibérica.

Segundo Grosfoguel (2016), a prática da limpeza étnica no território de Al-Andalus, neste período, ocasionou um genocídio cultural e físico contra muçulmanos/as e judeus/as. Os judeus/as e muçulmanos/as que ficaram no território foram forçados a se converter ao cristianismo (genocídio cultural) ou foram assassinados (genocídio físico).

De acordo com Kettami (2012), o objetivo da monarquia cristã espanhola era unificar todo o território sob o seu controle, com um único estado, uma única identidade e religião, em contraste com Al-Andalus, onde havia vários sultanatos (espécie de impérios) e o reconhecimento dos direitos das distintas identidades e espiritualidades nos limites de suas fronteiras.

Demonstra-se neste processo que os grupos religiosos muçulmanos e judaicos vivenciaram a destruição massiva de sua espiritualidade, cultura e conhecimentos. A conversão forçada contribuiu para destruir a memória, os saberes e a religiosidade destes povos atravessados ainda pela invisibilidade, na historiografia tradicional, de sua presença no território

De todo modo, diferentes comunidades viveram juntas até o final do século XV, explica Susana Martinez, professora de história e arqueologia medieval da Universidade de Évora, afirmando que a expulsão de judeus/as e muçulmanos/as interrompe o extenso período de convivência, à medida que o cristianismo do norte busca impor sua fé a todos. (Martinez apud Vidal, 2020).

Segundo os arqueólogos portugueses, este contexto aberto à tolerância pode esclarecer porque os muçulmanos conseguiram conquistar a maior parte do território com pouca dificuldade. Termos generosos de rendição também pressupunham que houvesse mais capitulações pacíficas do que confrontos, permitindo que os muçulmanos conquistassem boa parte do sul da Europa em poucos anos.

Neste sentido, mais do que batalhas, a arqueologia ajuda a desvendar uma realidade de condescendência e aceitação presente nos antigos patrimônios ibéricos e revela que as rupturas e desencontros entre muçulmanos/as, judeus/as e cristãos/as de Portugal possuem um forte teor ideológico de inimizades e de invasões, onde houve tolerância.

Muçulmanos impuseram regras e leis (como impostos) para judeus/as e cristãos/as viverem nos territórios sob seus governos, mas não os exterminaram. Eles podiam professar suas crenças, contanto que se submetessem às regras dos governantes, ou seja, respeitando os limites estabelecidos.

Ademais, é importante ressaltar que as ideias modernas concebidas a partir do humanismo e da Revolução Francesa como igualdade e fraternidade não existiam no período medieval, tampouco as ideias de etnias e de nacionalidades. Portanto, é preciso reconhecer as particularidades do que chamamos de convivência atualmente em relação à daquele momento histórico.

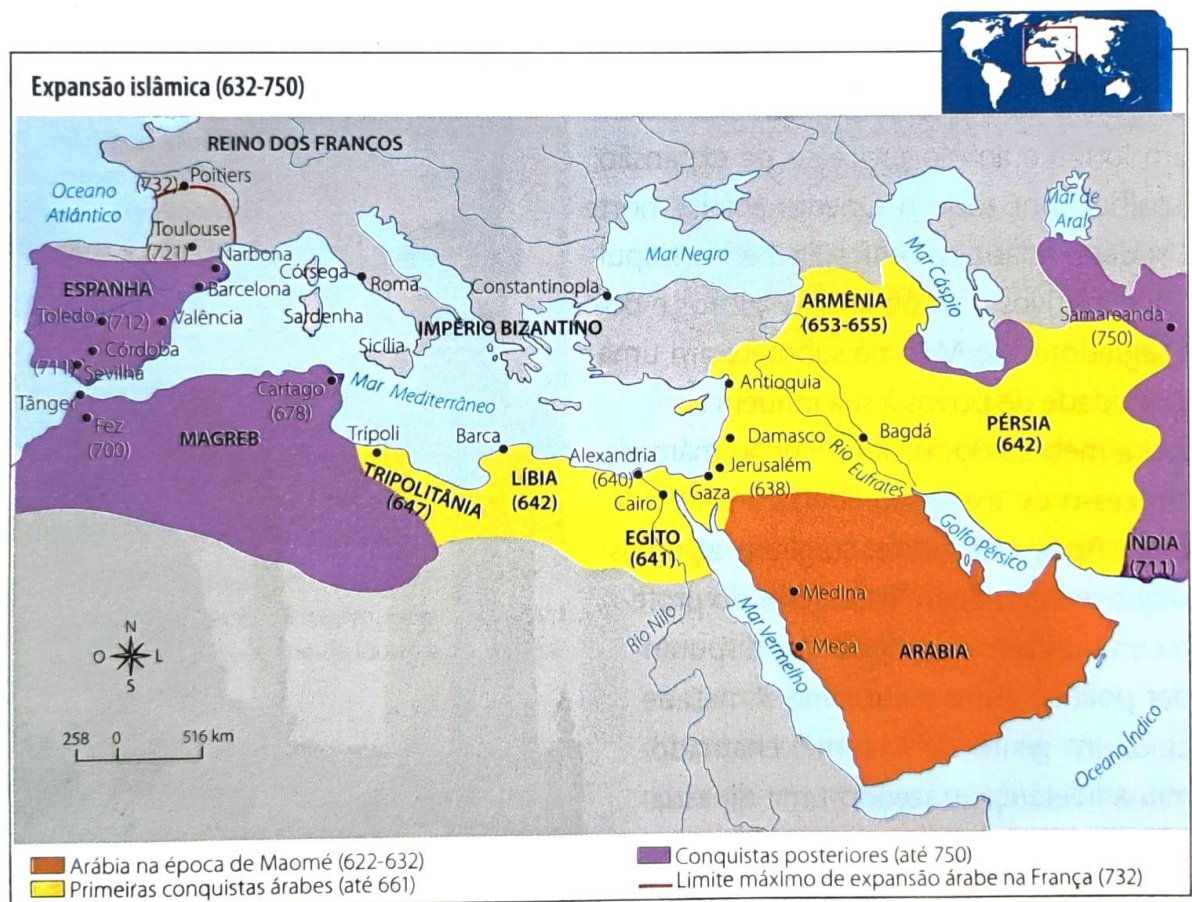
Numa época de enrijecimento das fronteiras, resgatar e conhecer este passado é apreender um momento histórico de ricas conexões, em que o mar Mediterrâneo, mais que uma fronteira geográfica, era um conector de culturas, e que suas margens mais uniram do que dividiram, compartilhando histórias comuns. Sendo assim, diz o arqueólogo Virgílio Lopes, do Campo Arqueológico de Mértola: “Essas pessoas também são nossas. Geneticamente e culturalmente, somos muito próximos”. (Lopes apud Vidal, 2020, p. 03).

Por isso a importância dos livros didáticos e suas narrativas focarem mais nas continuidades e intercâmbios, do que nas diferenças e divisões entre os povos, narrados, muitas vezes, de forma hermética e fragmentada, talvez com objetivos de simplificação

didática, mas que exclui essencialmente e epistemologicamente esses vínculos e interligações étnicas, religiosas, culturais etc. ao longo da história das sociedades; vínculos que demonstram que há muito do outro em nós e em nossa trajetória, e que este, para além de um inimigo, foi um conterrâneo de (co)existências, por isso a importância de iluminar esta herança cultural compartilhada ao invés de ofusca-la.

De todo modo, a narrativa da presença muçulmana na Península Ibérica é simplificada, sem mencionar se quer a sua permanência de quase oito séculos (711-1492) na região. Logo, há uma narrativa genérica e sua ausência de outras informações importantes inviabiliza o conhecimento deste fato histórico com mais detalhes, impedindo um esclarecimento da presença árabe/muçulmana, sua influência na Europa Ibérica, em Portugal e conseqüentemente no Brasil, colonizado posteriormente por este. Ou seja, apresenta-se uma narrativa que não faz conexões, que cindi os fatos e tornam perdidos os elos históricos. Na página 12, encontra-se o mapa intitulado *Expansão Islâmica (632-750)*, retratando as conquistas muçulmanas do período.

Figura 4. Expansão Islâmica.



Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 12).

A partir da presença destes dois mapas no capítulo, o primeiro que traz a grande presença muçulmana e este segundo que traz a expansão islâmica, eles poderiam ser utilizados para esclarecer duas questões que consideramos importantes e que estão interligadas: o fato de que as maiores populações muçulmanas atualmente concentram-se no sudeste asiático está relacionado à vasta expansão islâmica que se deu no período medieval, o que explica porque estes países não são necessariamente árabes como pensa o senso comum e atesta a diversidade étnica de muçulmanos/as no mundo contemporâneo.

Observamos também como a legenda traz a generalização de árabes como muçulmanos, como se tratassem de grupos homogêneos. Na expansão muçulmana, haviam árabes assim como outros povos islamizados.

Ainda atualmente presume-se que sociedades muçulmanas tão diversas, que se estendem da Indonésia até o Senegal, constituem uma única comunidade monolítica culturalmente, ignorando-se seus projetos históricos individuais, bem como as diferentes escolas, orientações, vertentes e seitas islâmicas existentes em cada região (Pinto, 2010). Por isso, a importância do livro didático esclarecer essa diversidade e contribuir para desconstruir essa generalização sobre as populações muçulmanas.

Por outro lado, não há referência no capítulo a respeito da Era de Ouro Islâmica totalmente vinculada a sua expansão. Observamos assim, um apagamento deste marco histórico que foi fundamental para a configuração da modernidade, a partir das descobertas no âmbito filosófico, científico, médico, agrícola, geográfico, cartográfico, que levadas até a Península Ibérica por muçulmanos lá estiveram presentes e, por sua vez, influenciaram as grandes navegações, o sistema agrícola dos latifúndios e a monocultura do café e do açúcar no período de colonização das Américas e do Brasil. Nas palavras do professor Alain Pascal Kaly (2016, p. 02):

A introdução na Europa Ibérica das plantas da cana-de-açúcar e do café, e sobretudo de suas técnicas de plantio e de produção de açúcar e do café, constituíram as bases dos processos de colonização (“descobrimento” das Américas, tráfico e escravizações) que o mundo ocidental vai iniciar a partir do século XV e, concomitantemente, dos processos da modernização do próprio mundo ocidental e inclusive do que viria a ser o Brasil.

Nos livros didáticos, de um modo geral, todo este aparato de conhecimentos que determinou os mapas coloniais a partir de 1492 e a dominação das Américas, não é mencionado, dando a entender que este grande acontecimento, fundador da

modernidade, a “Descoberta da América”, se deu exclusivamente pelo povo europeu e não pelo intercâmbio presente, no continente, de conhecimentos, culturas, etnias e religiões, para além da europeia e católica.

Outro ponto que destacamos no referido tópico é a referência trazida do rei franco Carlos Martel que, segundo o livro, deteve a chegada dos muçulmanos no território que atualmente é a França. No quadro intitulado *Você sabia?*, há a seguinte colocação:

Alguns estudiosos consideram a Batalha de Poitiers, quando Martel venceu os árabes (sic), um momento decisivo na história do Ocidente. Segundo eles, se os francos tivessem sido derrotados, a expansão árabe (sic) poderia ter continuado até chegar novamente ao Oriente Médio, promovendo a submissão de todo o Ocidente europeu, que teria sido islamizado [...]. (Filho e Xavier, 2015, p. 12).

Consoante Bertolini (2018), autores franceses incluem a narrativa sobre o Islam nos manuais didáticos a partir da “Batalha de Poitiers” de 733 que, de acordo com eles, foi um acontecimento que marcou o fim das intenções muçulmanas de expansão na Europa. Carlos Martel é concebido como herói, sendo aquele que impediu a plena dominação da Europa pelo Islam.

Entretanto, para os historiadores Michael Borgolte e Stefan Schreiner (2015), Poitiers não foi uma batalha tão decisiva entre cristãos e muçulmanos, como afirmam as narrativas tradicionais. Consoante os autores, não havia nada particularmente especial sobre os ataques, pois as intenções dos muçulmanos não ultrapassavam eventuais saques na região e não tinham interesses de adentrar o território dos francos:

Esta batalha aconteceu. (...) A nomeação do vencedor da batalha, como Carlos Martell. No entanto, a ciência sabe que a batalha era relativamente insignificante em seu tempo. As excursões de muçulmanos da Espanha para Gália e Império Franco não era estratégica, é errado supor que isso estava ligado a uma expansão de bens. Os muçulmanos queriam o saque. Eles não tinham nenhuma intenção de ampliar seu território para a Gália ou para França, como se diz hoje (Borgolte e Shreiner, 2015, p. 04).

Goody (2015) igualmente traz que historiadores ocidentais tradicionalmente atribuem a Carlos Martel a criação da cavalaria, na batalha de Poitiers, levando a uma vitória que, os europeus, sensibilizados pela lenda e pela história épica, pensam ter salvo a Europa dos muçulmanos. Entretanto, salienta o autor, que este evento não passou de uma pequena incursão para os muçulmanos, que estavam bem mais preocupados com seus conflitos na Constantinopla.

De todo modo, é possível inferir como certos fatos são tradicionalmente narrados e interpretados de forma supra dimensionada, enquanto outros autores, que partem de uma perspectiva não eurocêntrica, trazem uma visão dos mesmos de forma menos determinante na história, contrariando assim, o suposto caráter decisivo e heroico de determinados acontecimentos europeus, trazido pelos discursos tradicionais e coloniais.

Por sua vez, no tópico 2. *Geografia do mundo árabe*, argumenta-se a respeito do conceito *semita*, definido como: “grupo linguístico e étnico formado por vários povos, entre eles, os árabes e os hebreus, caracterizados por origens culturais comuns” (Filho e Xavier, 2015, p. 07).

O excerto argumenta que os ocidentais explicam a origem do povo árabe a partir de Ismael, irmão mais velho de Isaque (pai do povo judeu), ambos filhos do patriarca Abraão, sendo árabes e judeus “povos irmãos”. Observamos aqui a presença de uma narrativa bíblica a respeito da origem desses povos, assim como a identificação de hebreus (um povo) e judeus (um grupo religioso) como sinônimos.

Em seguida, há um quadro com conceitos apontados como de estudiosos árabes ligados à religião islâmica tradicional, ou seja, seguindo a linha conceitual religiosa, a respeito de “árabes puros”, “arabizados” e “moçárabes”; os primeiros são definidos como “descendentes diretos de Sem, filho de Noé, estando os primeiros a chegar à Arábia após o dilúvio”.

Arabizados são definidos como “falantes da mesma língua dos árabes puros por conviver na mesma região e compartilhar com eles a mesma cultura, sem necessariamente descender de Sem”. E moçárabes como “descendentes de Ismael, filho de Abraão”. (Idem). Logo abaixo, em nota de rodapé, há uma definição laica de moçárabes como “cristãos da Península Ibérica que viviam em terras sob domínio muçulmano, instaurado na região a partir do fim do séc. VII e início do VIII”.

Restou-nos a dúvida de por que os autores optaram por apresentar as definições dos termos “árabes puros”, “arabizados” e “moçárabes” no sentido religioso e não laico, haja vista, o conteúdo do livro ser hegemonicamente de caráter laico e corresponder à preparação para um futuro processo seletivo igualmente de cunho laico? Constatamos assim, uma narrativa bíblica ao se tratar deste contexto.

Um exemplo de definição laica traz árabe como “indivíduo semita da Arábia (Península Arábica) (...), de, relativo a ou característico da Arábia, dos árabes, sua civilização, língua, alfabeto”. (Ferreira, 2008).

Por sua vez, conforme Nebes (2005), arabizado é aquele indivíduo ou região/país que sofreu a influência cultural do árabe, incorporando seu idioma, sua identidade e religião. Enquanto arabófono é definido como aquele indivíduo ou região/país que fala o árabe por influência do Islam. Definições como estas de cunho laico e objetivo trazem informações mais genéricas e certamente serão as avaliadas nos processos seletivos, ao invés de definições restritas ao cunho religioso.

No tópico 7. *Cultura Árabe*, o capítulo apresenta algumas criações do mundo árabe ou descobertas de outros povos, levadas pelos árabes ao Ocidente, relacionadas à matemática, à química, à agricultura, a exemplo dos algarismos, do papel, da cana-de-açúcar, assim descritos:

Em relação aos algarismos (números), usamos os chamados indo-arábicos (1, 2, 3, 4...), introduzidos pelos árabes no Ocidente, que por sua vez, receberam influência da Índia. Imagine como seria se ainda utilizássemos os algarismos originalmente ocidentais (I, II, III, IV...) para resolver operações matemáticas! (Filho e Xavier, 2015, p. 15).

Os árabes foram responsáveis pela introdução do papel no Ocidente. Na química, destacaram-se como aqueles que desenvolveram o álcool, originário da cana-de-açúcar, também trazida por eles ao Ocidente. (Idem).

O tópico faz também referência a uma obra literária árabe conhecida mundialmente, *As mil e uma noites*, do poeta, matemático e astrônomo muçulmano nascido na Pérsia e que viveu durante os séculos XI e XII, Omar Khayan (1048-1131):

Na literatura, **Omar Khayan** se tornou mundialmente conhecido pelo famoso livro *As mil e uma noites*, por meio do qual a cultura árabe é representada em vários contos que abordam aspectos da vida e do pensamento árabe. (Idem, grifo dos autores).

Na mesma página, temos a seguinte imagem, assim legendada: “Página de um manuscrito europeu do século XV, ensinando o uso dos numerais elaborados pelos árabes”:

Figura 5. Uso dos numerais elaborados pelos árabes.



Página de um manuscrito europeu do século XV, ensinando o uso dos numerais elaborados pelos árabes.

Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 15).

Neste caso, é interessante observar que até mesmo um conhecimento árabe, no âmbito da matemática, fundamental e utilizado até os dias atuais, é apresentado no livro didático através da imagem de um manuscrito europeu e não de um manuscrito originalmente árabe. Ou seja, embora a invenção indo-árabe seja demonstrada, a fonte é europeia.

Isto desvela também o fato de que obras árabes do período medieval sejam mais difíceis de ser encontradas, o que certamente está relacionado com o epistemicídio a que foi submetido o mundo árabe/islâmico presente na Península Ibérica, ao final da era medieval (mas não só), durante a reconquista pelos cristãos, como argumenta Grosfoguel (2016, p. 10):

Além do genocídio, a conquista da região de Al-Andalus foi acompanhada por um epistemicídio. A queima das bibliotecas, por exemplo, foi um método fundamental para a conquista da região. A biblioteca de Córdoba, com um acervo de 500 mil livros, quando a maior biblioteca cristã da Europa não continha mais de mil livros, foi queimada no século XIII. Até a conclusão da conquista de Al-Andalus, muitas outras bibliotecas tiveram o mesmo destino, culminando com a queima dos 250 mil volumes da biblioteca de Granada pelo cardeal Cisneros, no início do século XVI. Estes métodos eram estendidos aos ameríndios. Assim, o mesmo aconteceu com os códices indígenas - a parte

escrita da prática utilizada pelos ameríndios na busca pelo conhecimento. O genocídio e o epistemicídio caminharam juntos no processo de conquista das Américas e de Al-Andalus.

Na página seguinte do livro didático (p. 16), há a referência ao pensador árabe Averróis (nome ocidental de Ibn Rushd: 1126 -1198), assim descrito:

Dentre os principais representantes da filosofia e da ciência árabe medieval, destacou-se **Averróis**, apaixonado pelo pensamento antigo clássico e o responsável pela preservação de algumas obras de Aristóteles durante a Idade Média. (Filho e Xavier, 2015, p. 16, grifo dos autores).

A descrição, entretanto, reduz a influência do pensador ao mundo árabe, à sua paixão pelo pensamento clássico e à preservação das obras aristotélicas, contudo, segundo Bakri (2021), Ibn Rushd ou Averróis, natural de Córdoba, foi um pensador imortalizado não apenas na cultura árabe, mas também na cultura universal. Foi um polímata, com conhecimentos de medicina, teologia, filosofia, astronomia, física, direito islâmico, entre outros, sendo uma referência intelectual para eruditos e estudiosos europeus da Idade Média.

Sua importância valeu um lugar no afresco “Escola de Atenas” de Rafael Sanzio, presente no livro didático no capítulo *Mudanças na Europa: Renascimento e Reforma*, e assim legendado: “Escola de Atenas (1510), de Rafael Sanzio - técnica de afresco (500 x 700 cm). Palácio Apostólico, Vaticano. As figuras centrais caminhando representam os filósofos gregos Platão e Aristóteles”.

Figura 6. *A Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio.



Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 78).

Figura 7. Ibn Rushd ou Averróis em destaque na obra artística *A Escola de Atenas*.



Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 78) - adaptada.

Ibn Rushd ou Averróis também é referido na obra literária *A Divina Comédia* de Dante Alighieri (1265-1321), publicada em 1472, como um dos integrantes do paraíso, junto com outro polímata e grande filósofo muçulmano, Ibn Sina ou Avicena como é conhecido ocidentalmente. O referido tópico *Cultura Árabe* também aborda a beleza da caligrafia, da arquitetura e da medicina árabes:

Os árabes também se destacaram muito na arte da escrita artística, desenvolvendo uma caligrafia elaborada, usada para fazer pinturas que misturavam letras com desenhos de flores e frutas, resultando em obras de grande beleza. (Filho e Xavier, 2015, p. 16).

Na linha do que foi colocado pelo livro didático, nos traz Fayad (2015), que a caligrafia é uma das mais importantes e prestigiadas artes islâmicas. Seu aprimoramento se deu tanto pela negativa religiosa do uso da imagem, sobretudo humana, quanto pela afirmação da importância da palavra como revelação divina (Al Corão), que sendo imodificável em seu conteúdo, poderia ser embelezado na forma, derivando disso a íntima relação da caligrafia com o arabesco. E prossegue o autor:

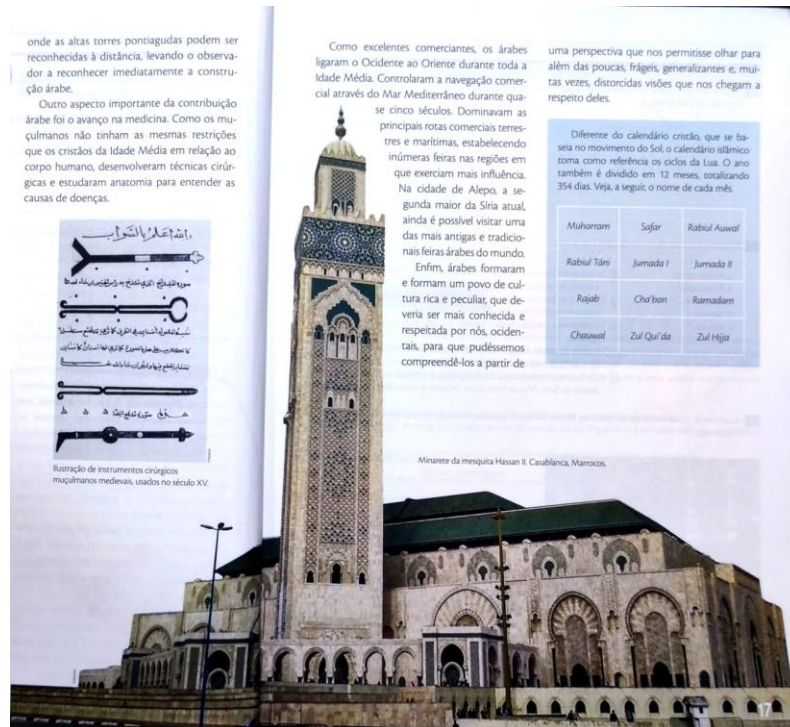
Essas representações gráficas (do alfabeto árabe) são de uma maleabilidade incomparável [...] podem ser talhadas de diferentes maneiras para tomar, finalmente, a forma de um monumento, uma flor, um vaso, um pássaro ou de qualquer animal. Isso lhe confere uma riqueza de detalhes e possibilidades artísticas ilimitadas. (Fayad, 2015, p. 30).

O livro didático também destaca a arquitetura árabe/islâmica, conforme segue:

Na arquitetura, suas construções deixaram uma marca clássica - os famosos minaretes - que se destacam geralmente em mesquitas, onde as altas torres pontiagudas podem ser reconhecidas à distância, levando o observador a reconhecer imediatamente a construção árabe. (Filho e Xavier, 2015, p. 16).

E traz esta imagem, assim legendada: “Minarete da mesquita Hassan II. Casablanca, Marrocos”.

Figura 8. Minarete da mesquita Hassan II. Casablanca, Marrocos.



Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 16).

Sobre a medicina islamo-árabe o livro traz a seguinte afirmação seguida de uma ilustração:

Outro aspecto importante da contribuição árabe foi o avanço da medicina. Como os muçulmanos não tinham as mesmas restrições que os cristãos da Idade Média em relação ao corpo humano, desenvolveram técnicas cirúrgicas e estudaram anatomia para entender as causas das doenças. (Idem).

Figura 9. Instrumentos cirúrgicos muçulmanos medievais do século XV.



Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 16).

A ciência médica desenvolvida por árabes e muçulmanos, no período medieval, é tradicionalmente omitida ou brevemente referida nos livros didáticos de modo geral. Segundo o historiador de ciência Charles Singer (1950), o cristianismo medievo tinha uma atitude anticientífica em relação à medicina, que experimentou um período de “desintegração progressiva”. “Durante o início da Idade Média, a medicina passou por diferentes controles - da Igreja cristã e dos eruditos árabes [...]. A doença era entendida como punição pelo pecado, requerendo somente oração e arrependimento” nos traz Singer (1950, p. 23).

Neste contexto, ocorreu um efetivo retrocesso do conhecimento, na Europa, em várias áreas e sobretudo no âmbito da medicina, pois a dissecação do corpo humano (“feito à semelhança de Deus”) tornara-se proibida e ilegal, levando médicos como o grego Cláudio Galeno serem forçados a examinar animais.

Após a queda de Roma, a aprendizagem deixou de ser valorizada, os experimentos foram desencorajados, e a originalidade tornou-se uma virtude perigosa. Sendo assim, os hospitais não foram uma invenção cristã; e a enfermagem era praticada nos grandes hospitais de Bagdá e em outras regiões orientais. (Goody, 2015).

Conforme o autor, a única contribuição que o Ocidente fez para a preservação do conhecimento médico, se não para seu crescimento, foi a tradução para o latim de textos médicos gregos, que foram guardados em alguns mosteiros. Um quadro mais dinâmico é, de alguma forma, apresentado pelo cristianismo oriental.

Os cristãos persas da igreja nestoriana traduziram textos de conhecimentos médicos clássicos para o árabe. Igualmente da Pérsia veio o médico Rhazis (Abū Bakr Muhammad Zakariyyā Rāzī, 854-932), bem como Avicena (980-1037) cujo principal trabalho, o *Cânone da Medicina*, foi usado na escola de medicina em Montpellier até 1650. (Goody, 2015).

No entanto, os árabes pouco acrescentaram em anatomia ou fisiologia; eles tinham restrições similares ao cristianismo quanto à dissecação do corpo humano. No Ocidente, a dissecação recomeçou somente com a fundação das escolas médicas no século XII. Nessa época, um renascimento e mesmo uma extensão do conhecimento desse tipo, viu a construção de magníficos teatros de anatomia nas cidades italianas do norte: Milão, Florença e Bolonha. “A história da medicina investigativa resume o declínio e queda do conhecimento no Ocidente medieval”. (Goody, 2015, p. 73).

Além de Bolonha, havia a escola medieval em Salerno, no sul da Itália, descrita por Kristeller como “a mais jovem universidade da Europa medieval”. Sua especialidade era Medicina prática, realizando a dissecação de animais. O primeiro registro de seu renome em Medicina data de 985, e não há evidência de sua existência antes de meados do século X. Significativamente continuou em contato com o Oriente (grego). Um dos primeiros autores associados a Salerno foi Constantino, “o Africano”, que se tornou um monge em Monte Cassino e é lembrado como o primeiro tradutor e introdutor da ciência árabe no Ocidente. (Goody, 2015).

Ademais, Childe (1977) lembra a universidade de Gondeshāpur, uma grande cidade nestoriana de doutores durante o Irã do Império sassânida pré-islâmico (530-580), dominada pelos árabes, assim como a renovação do conhecimento médico e de outros conhecimentos, sob o califado de Bagdá (750-900) que fundou a Casa da Sabedoria. Essa instituição foi central para a continuação do estudo da medicina, privilegiado entre os árabes, sendo que esta ciência era preservada e expandida em hospitais e escolas médicas (*maristan*) que não estavam sujeitas às restrições impostas pela religião.

De acordo com Goody (2015), os pronunciamentos de humanistas da Renascença e de nacionalistas modernos não nos devem enganar, levando-nos a menosprezar a ciência árabe, que nos séculos XI e XII sem dúvida era superior à ciência ocidental, incluindo a emergente Medicina de Salerno, nem nos levar a desconhecer que a tradução de material árabe significou decisivamente um progresso no conhecimento acessível.

E o mesmo se aplica às traduções de trabalhos gregos do árabe, pelo fato de que, naquele tempo, os árabes possuíam muito mais obras científicas gregas do que os latinos e, com seus comentários, assim como com seus trabalhos independentes, contribuíram de forma definitiva para a herança grega da Antiguidade.

No aspecto estrutural, consideramos relevante que o excerto do livro didático acima mencionado indicasse as referências ou nomes de importantes médicos árabes/muçulmanos do período medieval, ao invés de deixá-los no anonimato, trazendo apenas a medicina em si. Denomina-los é uma forma de construir e reforçar a associação entre um nome árabe/muçulmano e as descobertas da medicina, historicamente centradas em europeus e norte-americanos, invisibilizando a medicina oriental como um todo. No entanto, duas destas referências são apresentadas na última página do capítulo, no *Texto complementar* intitulado “A Civilização Árabe”:

Desde cedo, os árabes se dedicaram à tradução das obras gregas, e alguns dos tradutores acabaram por produzir obras próprias, baseadas em suas pesquisas. Destacam-se o médico Rhazes, o médico e filósofo Ibn Sina (Avicena) e aquele que mais influenciou o Ocidente medieval, Ibn Rushd (Averróis), muito estudado nas universidades medievais. (Filho e Xavier, 2015, p. 21).

Apesar da referência a esses importantes muçulmanos precursores da ciência médica, esta é feita de maneira esparsa na estrutura do capítulo; eles não são citados quando se faz a breve alusão à medicina árabe/islâmica, e seus nomes aparecem num quadro explicativo na penúltima página do capítulo, de modo que não promove uma associação mais direta da medicina com estes nomes, em razão de uma dispersão estrutural - a influência na medicina em uma página, os nomes dos médicos em outra.

Assim como não ocorre uma descrição mais detalhada a respeito dos médicos árabes/muçulmanos e suas respectivas descobertas; tratamento diferenciado é concedido aos médicos europeus, no capítulo 4. *Mudanças na Europa: renascimento e reforma*, como exemplificamos:

Na medicina, destacaram-se **André Vesálio** (1514-1564) e **Miguel Servet** (1509-1553). **Vesálio** foi um dos primeiros estudiosos da **anatomia** a praticar a dissecação de cadáveres. Já Servet foi estudioso da **circulação sanguínea**, cujo tema foi aprofundado posteriormente por **William Harvey** (1578-1657). (Filho e Xavier, 2015 p. 74-75, grifos dos autores).

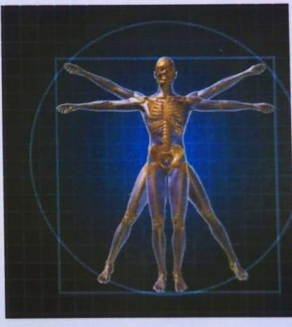
Ademais, há todo um destaque dado a importantes pensadores europeus; a título de exemplo, é dedicada mais de uma página para se falar sobre Leonardo da Vinci; há uma foto de sua obra artística *A Última Ceia* (1495-1498), assim como outra imagem baseada na sua obra *Homem Vitruviano* (abaixo apresentada em sua versão moderna), além dele ser citado ao longo do capítulo e demonstrado em foto com mapa de sua localidade ao lado de outros importantes artistas europeus, como Michelangelo Buonarroti, do qual também são apresentadas as obras.

Figura 10. Representação moderna da obra *Homem Vitruviano*.

Espírito investigativo

Desenvolvimento da **astronomia** (heliocentrismo), da **medicina** e de outras ciências. Há uma renovação na busca pelo conhecimento. Grandes obras científicas de referência foram produzidas nesse período.

Representação moderna do homem vitruviano, destaca a proporcionalidade do ser humano. Baseado em uma obra de Da Vinci.



67

Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 75).

Trazemos isso para assinalar como existe tradicionalmente nos livros didáticos e neste que analisamos não é diferente, um tratamento narrativo, iconográfico e mesmo cartográfico bem mais dedicado quando se trata de importantes figuras históricas europeias, fazendo com que, ao longo do tempo, estas pessoas sejam memorizadas e lembradas na consciência dos alunos/as, futuros adultos/as, mesmo porque também retratadas em outros espaços informativos; um processo que distintamente ocorre com importantes figuras do(s) mundo(s) árabe(s), muçulmano(s) e de outros povos.

Sobre estes o que hegemônica e historicamente se transmite são imagens e concepções estereotipadas e generalizantes de árabes e muçulmanos como avaros, violentos, terroristas, sexualmente perversos entre outros adjetivos pejorativos. A respeito deste fenômeno temos o documentário *Reel Bad Arabs: how Hollywood vilifies a people*, sob direção do professor pedagogo Sut Jhally da Universidade de Massachusetts e produzido pela *Media Education Foundation*, em 2006.

Esta produção audiovisual é uma extensão do livro homônimo de Jack Shaheen (2003), que verifica como Hollywood corrompe ou manipula a representação dos árabes e muçulmanos. O autor analisa 1.000 filmes com personagens destes grupos, produzidos entre 1896 e 2000, dos quais a grande maioria, 936 títulos, foram depreciativos em sua representação, revelando que a difamação destes no cinema norte-americano existe desde os primórdios do século XX, já no cinema mudo e que permanece presente nos grandes *blockbusters* da atualidade.

Jack Shaheen (2003), portanto, constata uma longa série de representações “degradantes” de árabes e muçulmanos, através de sua exposição em cenas de diversos filmes norte-americanos. E argumenta que essa representação é caracterizada por mostrar árabes e muçulmanos como bandidos ou como grupos selvagens e nômades, e

as mulheres árabes enquanto dançarinas do ventre serviçais de xeques malvados e gananciosos. O documentário busca explicar as razões por trás desses estereótipos e sua produção elaborada em momentos marcantes da história norte-americana.

Por seu turno, a respeito dos heróis e personalidades significativas do(s) mundo(s) árabe(s) e islâmico(s) pouco se fala, pouco se tem acesso ou conhecimento, é preciso fazer uma busca mais direcionada para encontra-los, pois isto não nos chega facilmente. Na narrativa didática, estes quando são apresentados, o são de forma dispersa, apenas citados ou mencionados sem nenhum parágrafo que descreva de forma um pouco mais detalhada a respeito de personagens históricos.

Em outros momentos, eles são referidos genericamente como “árabes” sem nenhuma identificação nominal. Por isso salientamos que esta narrativa pode se estruturar com mais qualidade e dedicação, de modo a padronizar a abordagem dos demais povos, já que esta característica se encontra em outras partes e capítulos do mesmo livro, sobretudo, quando se referem à Europa.

Sugerimos, portanto, que haja um equilíbrio na estrutura da narrativa de modo que haja conteúdos mais padronizados dedicados a importantes personalidades históricas de diferentes povos, rompendo assim com a colonialidade e com o eurocentrismo dos discursos, na linha do que o escritor nigeriano Chinua Achebe (2000) cunhou como “um equilíbrio de histórias”. Voltando ao livro, ao fim do conteúdo narrativo é destacada a excelência comercial árabe:

Como excelentes comerciantes, os árabes ligaram o Ocidente ao Oriente durante toda a Idade Média. Controlaram a navegação comercial através do Mar Mediterrâneo durante quase cinco séculos. Dominavam as principais rotas comerciais terrestres e marítimas, estabelecendo inúmeras feiras nas regiões em que exerciam mais influência. (Filho e Xavier, 2015, p. 17).

O capítulo é finalizado com o seguinte parágrafo salientando a necessidade de se conhecer a rica e peculiar cultura do povo árabe:

Enfim, árabes formaram e formam um povo de cultura rica e peculiar, que deveria ser mais conhecida e respeitada por nós, ocidentais, para que pudéssemos compreendê-los a partir de uma perspectiva que nos permitisse olhar para além das poucas, frágeis, generalizantes e, muitas vezes, distorcidas visões que nos chegam a respeito deles. (Idem).

O excerto destaca a importância de se conhecer e de se respeitar a cultura árabe com a finalidade de compreendê-la para além das perspectivas generalistas e deturpadas

que recebemos sobre eles. Consideramos que esta foi uma importante colocação dos autores, apesar da generalização entre árabes e muçulmanos, haja vista estes contextos e povos serem bastante desfigurados ideologicamente, sobretudo pelos meios midiáticos, gerando distorções e, por consequência, preconceitos e discriminações contra árabes imigrantes, descendentes e refugiados/as, e igualmente contra muçulmanos/as nativos/as e revertidos/as aqui do Brasil e em várias regiões do mundo.

Nesta linha, aproveitamos também para sugerir ao livro didático a importância de um subtópico em capítulo sobre o Islam ou mundo árabe a respeito da presença árabe e islâmica em nosso país, considerando a existência de alguns milhões de árabes e descendentes e de milhares de muçulmanos/as, além da influência destes em nosso país, seja na cultura (culinária, música, idioma, literatura etc.), seja na política, no comércio, na intelectualidade e nas profissões liberais, integrando assim, a história e identidade nacionais, como já trouxemos no item 4.6.

Voltando ao livro, na última página do capítulo, há o conteúdo denominado *Texto complementar* (Filho e Xavier, 2015, p. 21), presente em todos os capítulos do material. O texto, adaptado da obra *Os árabes na Idade Média* (2000) de Cláudia Beltrão, e nomeado *A Civilização Árabe* trata do mundo árabe antes do Islam, narrando que aquele possuía uma tradição escrita parca, mas uma rica tradição oral com poesias e cantos e destacando a arabização das províncias conquistadas: “O mais importante para nós não foram as conquistas territoriais dos árabes, mas sua capacidade de “arabizar” as províncias conquistadas” (Idem).

Afirma também que a língua árabe suplantou o grego e o latim e fez com que os povos conquistados adotassem também as tradições e a cultura árabe, criando uma nova civilização. Entretanto, o texto destaca, sobretudo, a influência grega na cultura islâmica, em especial na filosofia e nas ciências, a partir da tradução de suas obras. E trazem que os tradutores, a partir de suas pesquisas, criaram obras próprias, como transcrevemos:

A influência grega na cultura islâmica foi muito marcante, não somente na filosofia, mas nas ciências em geral: na matemática, na astronomia, na geografia, na química, na física, na biologia e na medicina. Desde cedo, os árabes se dedicaram à tradução das obras gregas, e alguns dos tradutores acabaram por produzir obras próprias, baseadas em suas pesquisas. (Filho e Xavier, 2015, p. 21).

Este excerto nos chama a atenção, pois não há referência às próprias produções dos árabes e muçulmanos, mas uma narrativa em que o grande mérito destes foi a tradução das obras gregas e que as obras próprias daqueles se deram em função das traduções e do conhecimento presente nestas (enquanto há pesquisas que revelam exatamente o contrário – apropriações das obras árabes e muçulmanas por europeus), revelando novamente aqui a presença eurocêntrica no discurso.

Consoante Graham (2006), no decorrer de vários séculos do período medieval, Bagdá foi o centro cultural do mundo. Lá, uma comunidade de estudiosos desenvolveu pensamentos e se apropriou dos conhecimentos de civilizações antigas, os combinando para constituir uma era de ouro científica e filosófica.

As realizações foram tão numerosas e originais que desenvolveram um estágio de civilização sem precedentes e ocuparam um alto posto na criação humana. Sendo únicos e à frente da inventividade, conquistaram a admiração de outros povos que sabiam da existência dessas riquezas e estabeleceram, assim, um processo dinâmico de transmissão de saberes entre os mundos muçulmano e latino, sobretudo em Andalus, mas também no sul da França e no Oriente Médio durante as Cruzadas. Para o autor, Ocidente e Islam são apenas faces diferentes da mesma civilização. Em suas palavras:

No alvorecer do Renascimento, a Europa cristã vestia roupas persas, cantava canções árabes, lia filosofia muçulmana espanhola e se alimentava de artigos de bronze turcos. Esta é a história de como os muçulmanos ensinaram a Europa a viver bem e pensar com clareza. É a história de como o Islã criou o mundo moderno (Graham, 2006, p. 59, tradução nossa).

A obra *How Islam created the modern world* (Como o Islam criou o mundo moderno) do autor é uma das referências que revela a significativa produção científica dos muçulmanos e árabes e sua influência tanto na Europa quanto na construção da modernidade, entretanto, este tipo de informação histórica é excluída da narrativa tradicional dos livros didáticos.

Nas últimas páginas do capítulo (p. 19), há uma atividade denominada *Defenda suas ideias*, em que se discute o 11 de setembro de 2001 e, por consequência, a questão do Terrorismo e a religião islâmica.

Este liame é apresentado de maneira mais explícita em dois momentos; no primeiro, na subseção *O mundo árabe durante a vida de Maomé*, há um box informativo sobre a *Jihad*. No texto, temos a informação de que para estudiosos/as e

representantes do Islam moderno, a *Jihad* não deve ser uma ação destinada a atacar inocentes e, muito menos, deve ser pensada como mecanismo para imposição da religião:

Segundo a crença muçulmana, há dois tipos de Jihad [Guerra Santa]: uma que indica a guerra como último recurso a ser usado, e outra que indica a “luta” ou “esforço” interior que cada pessoa trava contra seus impulsos egoístas na esperança de encontrar paz [...] A Guerra Santa seria basicamente uma reação a qualquer tipo de ameaça aos valores islâmicos. Dessa forma, muitos desses intelectuais islâmicos discordam das várias ações de características terroristas atribuídas a alguns membros da comunidade árabe-islâmica atual (Filho e Xavier, 2015, p. 10).

O outro momento está na atividade ao final do capítulo referente aos atentados de 11 de setembro:

No dia 11 de setembro de 2001, um terrível acontecimento chamou a atenção de todo o planeta: os atentados terroristas aos Estados Unidos da América. Lugares estratégicos foram atacados, levando centenas de pessoas à morte. Investigações identificaram a participação de grupos fanáticos islâmicos que se opõem à política externa dos Estados Unidos. A partir de então, muitos pensam que o islamismo é uma religião que promove o terrorismo, o que não é verdade.

Segundo o Dicionário informal, a palavra terrorismo pode conter os seguintes significados:

- Modo de coagir, ameaçar ou influenciar outras pessoas, ou de impor-lhes a vontade pelo uso sistemático do terror.
- Forma de ação política que combate o poder estabelecido mediante emprego da violência (Filho e Xavier, 2015, p. 19).

Entre as perguntas que compõem a atividade, uma merece destaque: “a) Porque o fanatismo representa um perigo a qualquer sociedade ou religião? Explique”.

Nós tivemos contato com a edição concernente ao livro do professor/a. Neste, há respostas orientando o/a docente a direcionar o debate. No caso da pergunta em questão, o professor/a é aconselhado a levar os/as alunos/as a perceberem que o fundamentalismo religioso não é uma práxis inerente do Islam:

Resposta pessoal

Desenvolva a capacidade de análise crítica, levando o aluno a perceber que, diferente do que muitas vezes é imposto pela mídia, o fanatismo religioso não se

restringe a apenas uma religião, uma instituição religiosa ou mesmo determinada expressão de religiosidade (Filho e Xavier, 2016, p. 19).

De modo geral, tanto no box informativo quanto na atividade supracitada há uma tentativa de não vincular ações contemporâneas denominadas de terroristas ao Islam, aos muçulmanos/as e aos árabes como elemento característico de tal religião e destes povos. Logo, há aparentemente um esforço de passar esta mensagem aos alunos/as do 7º ano.

Inferimos que estas narrativas influenciam a formação de uma determinada consciência entre os/as discentes que contribui para a desconstrução da visão negativa e estereotipada (trazida pela mídia, jornais, filmes, livros, instituições religiosas etc.) sobre a religião islâmica, os povos muçulmanos e árabes.

Entretanto, há outros aspectos que nos chamam atenção: o fato do conceito terrorismo ser apresentado em um capítulo que versa sobre a origem do Islam, situada no século VII. Neste sentido, o Islam é um acontecimento iniciado na Idade Média, enquanto o terrorismo uma ação/estratégia bélica ou reivindicativa de grupos, originária do século XX e XXI.

Ao que parece, os autores do livro intentam promover a associação entre Islam e terrorismo no sentido de introduzir no debate elementos que no contexto contemporâneo são importantes para desmistificar equívocos a respeito deste fenômeno.

Embora seja possível compreendermos que a intenção dos autores não tenha sido apontar este tipo de estratégia bélica/política como diretriz da religião muçulmana, a referência ao terrorismo - que não se trata de uma tática somente de grupos de orientação islâmica - (transmitido pelas narrativas tradicionais como violência gratuita e não como violência política que busca determinados fins sociais, como é o caso aqui tratado) pode gerar efeitos negativos e contrários a depender da explicação que dará o professor/a.

Inferimos assim, a importância discursiva de não apresentar uma discussão sobre terrorismo no mesmo capítulo em que se discute o Islam, evitando assim, possíveis associações e promovendo uma explanação em que o fenômeno seja discutido separadamente, de forma mais ampla, considerando os diferentes terrorismos ao longo da história, suas causas e contextos e não em associação a uma religião específica como se faz reiteradamente com o Islam em diferentes fontes comunicativas.

Desta forma, sugerimos que o Islam deva ser apresentado, do ponto de vista didático, como temática sem associações com o terrorismo, e considerando mais

pertinente que o tema esteja disposto no livro em capítulo separado e melhor aprofundado. Mesmo porque, pesquisa realizada pelo professor da Universidade de Chicago, Robert Pape (2006), revela que 95% dos atentados terroristas suicidas cometidos entre 1980 e 2003 tiveram motivação nacionalista ou secular, e só uma minoria teve origem em suposto fanatismo religioso.

Pape defende que o fenômeno do terrorismo suicida está diretamente ligado às ocupações de forças estrangeiras, enquanto a religião, tradicionalmente citada como principal causa, está presente em apenas 5% dos casos.

Conforme sua pesquisa, que determinou a filiação ideológica de 83% dos 462 terroristas suicidas, no mundo todo, contrariamente ao esperado, a maioria dos executores era laica (57%), para (43%) religiosos. Consoante o autor, mesmo conjecturando que razões religiosas tenham importância, o terrorismo suicida não se restringe ao fundamentalismo religioso; como exemplos, revela a pesquisa que 31 dos 92 atentados contra Israel foram cometidos pela Frente Popular para a Libertação da Palestina (FPLP), um grupo laico de esquerda; igualmente, 27 dos 36 atentados na guerra civil no Líbano foram realizados por grupos marxistas e laicos. E de acordo com Nasser (2014, p. 82):

O não reconhecimento das organizações terroristas como atores racionais com objetivos políticos acaba por dificultar a compreensão dos conflitos internacionais enquanto lutas políticas, o que, por sua vez, acaba por justificar certos tipos de ações consideradas ilegítimas pela comunidade internacional, como os assassinatos seletivos, a tortura e as invasões militares.

Ademais, de um modo geral, nos livros didáticos, quando as origens, o desenvolvimento e a consolidação do cristianismo são discutidos, não é comum associar tal conceito a grupos considerados fundamentalistas cristãos do contexto atual nem a grupos considerados terroristas como o IRA (Exército Republicano Irlandês), por exemplo, e seus membros hegemonicamente cristãos. E também não há menção ao maior ato terrorista na história dos EUA, antes do 11 de setembro de 2001, e o incidente mais mortífero de terrorismo doméstico do país, conhecido como o Atentado de Oklahoma City, cometido por dois supremacistas brancos Timothy McVeigh e Terry Nichols, em 19 de abril de 1995.⁴⁹

⁴⁹ O atentado foi um ato de terrorismo doméstico perpetrado contra o Edifício Federal Alfred P. Murrah. Orquestrado por dois supremacistas brancos militantes de extrema-direita, o ato matou pelo menos 168 pessoas, feriu mais de 680 e destruiu um terço do prédio. A explosão também destruiu ou danificou 324

Outro exemplo que referenciamos é a Inquisição; uma espécie de tribunal religioso, esta foi uma instituição oriunda do cristianismo na Europa, e sabe-se que a tortura e outras brutalidades foram práticas comuns utilizadas pelas autoridades eclesiásticas para descobrir se as pessoas estavam ou não “possuídas” pelo demônio.

A historiografia ocidental revela que tais práticas foram utilizadas também para coagir politicamente grupos considerados opositores (mulheres tidas como bruxas, pois detinham conhecimentos medicinais; intelectuais, filósofos que contestavam as premissas da Santa Sé, nobres que rebatiam a hegemonia da igreja etc.), causando a morte de milhares de pessoas.

Entretanto, comumente, não há menção de associações entre tais práticas medievais às sociedades ocidentais que também fazem uso da tortura como prática investigativa pelas forças de segurança (seja em regimes de exceção ou “democráticos”). O processo de construção do cristianismo é discutido de forma periodizada, cada evento a seu tempo.

Portanto, consideramos que o tratamento narrativo dado à religião muçulmana receba a mesma lógica, de modo a evitar possíveis associações já tão trazidas pelo senso comum e responsáveis por muitos preconceitos e discriminações contra seus seguidores/as.

Logo, sugerimos que o terrorismo nos livros didáticos possa ser discutido como um dos muitos efeitos da contemporaneidade e como um fenômeno particular. Assim, é possível versar sobre as causas das ações terroristas e especificar quando estas correspondem a mecanismos de resistência, pois da maneira como foi esboçado o tema, constrói-se a ideia de que o terrorismo é uma violência por si e a única a ser repudiada, já que outras formas de violência (por vezes até mais catastróficas) desencadeadas por países hegemônicos e grandes potências a exemplo do terrorismo de estado são secundariamente postas em discussão ou sequer mencionadas.

Considerações gerais

outros edifícios dentro de um raio de 16 quadras, quebrou vidros em 258 prédios próximos e incendiou 86 veículos, causando danos estimados em 652 milhões de dólares. Os esforços de resgate foram realizados por agências locais, estaduais, federais e internacionais, com doações substanciais recebidas de todo o país. Até os ataques de 11 de setembro de 2001, o atentado de Oklahoma tinha sido o mais mortal ato terrorista na história dos Estados Unidos. (Hewitt, 2003).

A grosso modo, o capítulo apresenta aos alunos/as temas comumente debatidos nos livros didáticos a respeito do Islam - o mundo árabe antes, durante e após a vida de Muhammad (s.a.w.s.), os pilares da religião, o Corão, as principais correntes - xiita e sunita, as invenções e traduções desenvolvidas por árabes e muçulmanos, assim como as descobertas de outros povos levadas por eles à Europa, o fenômeno do terrorismo, entre outros aspectos.

Contudo, observamos os silenciamentos a respeito da presença e influência árabe/islâmica na Península Ibérica (tratada como ataque e não como condescendência intercultural) e, conseqüentemente, desta influência trazida pelos portugueses já no Brasil colônia, assim como da presença de árabes e muçulmanos/as no território nacional ao fim do século XIX, ou seja, toda uma participação em nossa história e construção identitária não mencionada, que não ajuda a promover um juízo sobre os contextos árabes e islâmicos como algo próximo a nós.

Sabemos que o livro didático é finito e não pode conter todos os conteúdos que consideramos relevantes sobre os povos que estudamos, porém, há uma questão de base na narrativa - a apresentação dos povos em “caixas fechadas” - e esta narrativa pode ser modificada no sentido de salientar os intercâmbios entre os povos e religiões, os encontros culturais ao longo da história humana, mostrando a diversidade que nos constitui, ao invés de uma narrativa que trata os povos separadamente, sem interlocuções e que ressalta um povo específico - o europeu - supostamente puro e único criador de importantes descobertas do mundo. Já é tempo e mais do que necessário o rompimento com o discurso eurocentrado e com a colonialidade presente nos livros didáticos.

7.3 Livro do 7º ano: análise do capítulo 3. *Cruzadas e crescimento comercial e urbano*

As localizações de cidades sagradas como Meca e Jerusalém determinaram não só a organização dos lugares, a direção da adoração, como as vidas de muitos povos que tinham como objetivo peregrinar para esses lugares sagrados. O papel da peregrinação islamita, um dos cinco pilares dessa religião, é bem conhecido, e afeta muitas partes do mundo. Mas no passado, os cristãos também peregrinavam para Jerusalém e a liberdade para fazer tais viagens foi uma das razões para a invasão europeia (as Cruzadas) do Oriente Médio no século XIII. Jerusalém foi também um forte polo de atração para o retorno de

judeus durante a Idade Média, e ainda mais a partir do crescimento do sionismo. (Maurer Jr., 2012).

A partir da análise do capítulo 3 do livro de História do 7º ano, denominado *Cruzadas e crescimento comercial e urbano*, traremos algumas questões sobre os contextos árabes e islâmicos que nos chamaram atenção, a partir da perspectiva decolonial. O capítulo é composto por um total de 18 páginas e estruturado pelos seguintes tópicos: 1. *Crescimento demográfico*, 2. *Cruzadas: expedições em nome da cruz*, A. *Principais fatores das Cruzadas*, B. *Principais consequências das Cruzadas*, 3. *O comércio volta a ser importante*, 4. *As cidades retomam sua importância*, 5. *Idade Média, idade das Trevas?* e 6. *O século XIV: crise e mudanças na Europa Feudal*.

No tópico 2. *Cruzadas: expedições em nome da cruz*, é narrado o crescimento do Islam e o processo de conquista, por motivos econômicos e religiosos, iniciado pelo mundo árabe. Destacamos a seguinte frase, logo no começo do tópico, a respeito das regiões dominadas pelos árabes:

[..] Incentivados por motivos econômicos e religiosos, eles dominaram extensas regiões. Dentre elas, a **Palestina**, uma porção de terras considerada, ainda hoje um lugar sagrado para as principais religiões monoteístas do mundo. A Palestina é uma região considerada pelos judeus, desde tempos muito antigos, uma “terra prometida” por Deus a Abraão e seus descendentes. (Filho e Xavier, 2015, p. 48, grifo dos autores).

Observamos neste trecho, inicialmente, uma simplificação do território da Palestina reduzido a “uma porção de terras”. Além disso, não se refere a palestinos, apenas a árabes, judeus, muçulmanos e cristãos. Entretanto, a Palestina é considerada um estado observador conforme a Resolução 67/19 da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, 2012), além de ser reconhecida como estado por 137 países-membros da ONU. Sendo a denominação histórica da área geográfica que atualmente abrange o estado de Israel (22.145 km²), a Cisjordânia (5.655 km²) e a Faixa de Gaza (365 km²), totalizando uma extensão territorial de 28.165 quilômetros quadrados, sendo 3/4 desta dominada pelo estado ocupante.

Ademais, a perspectiva trazida pelos autores sobre a Palestina é de viés religioso judaico-cristão, enquanto “Terra Prometida” por Deus a Abrão e seus descendentes, o que exclui uma visão geopolítica e histórica do território. Na perspectiva laica, a Palestina é um estado de *jure* que reivindica a soberania sobre os

territórios da Faixa de Gaza e da Cisjordânia, estabelece Jerusalém Oriental como sua capital e tem como centro administrativo a cidade de Ramallah.

Em 1947, as Nações Unidas adotaram o Plano para Partilha da Palestina, recomendando a criação de dois estados independentes - um árabe-palestino e um israelense-judeu - a partir da resolução 181. E em 1948, com a fundação do estado de Israel deu-se a *Nakba*, a catástrofe palestina, em que cerca de 740.000 nativos foram expulsos, 70 massacres executados, aproximadamente 15.000 pessoas foram mortas, 774 cidades e povoados invadidos e 531 destruídos.

Desde 1967 até os dias atuais, a área destinada para o estado da Palestina encontra-se militarmente ocupada, sofrendo o colonialismo sionista (Sayegh, 1965) pelo estado israelense e seu regime político de *apartheid* (Amnesty International, 2022). Em termos raciais e coloniais, nas palavras de Huberman (2022, p. 01):

[...] os palestinos, enquanto um povo não-europeu oriental, são, na hierarquia racial global, considerados inferiores aos judeus europeus, que mesmo não considerados brancos pelos europeus naquele contexto, estavam acima dos árabes. Portanto, detinham o direito de participar da colonização do Oriente Médio ao lado dos britânicos como parte da missão civilizadora dos povos orientais para alcançar a sua autodeterminação que os europeus lhes negavam em seu continente de origem.

Esta breve descrição geopolítica da Palestina tem como objetivo demonstrar que reduzir este território milenar e atualmente colonizado a uma “porção de terras” é de um sério equívoco histórico e geográfico, além de acompanhado por uma perspectiva religiosa ao invés de laico-científica, destoando da preponderante no livro didático.

Por sua vez, no tópico 2B. *Principais consequências das Cruzadas*, o texto refere-se ao fracasso das Cruzadas devido à retomada dos territórios pelos árabes, e a seguir, escrevem os autores: “Dentre os mais famosos episódios de reconquista árabe, encontramos a história do sultão **Saladino**, que promoveu a retomada de Jerusalém.” (Filho e Xavier, 2015, p. 51, grifo dos autores).

Neste ponto, é interessante observarmos como um dos mais importantes protagonistas da história muçulmana é apenas citado no texto, e o fato de Salah al-Din Yusuf Ibn Ayub (1138-1193) (Saladino, no ocidente) ser uma grande referência de tolerância religiosa, isto poderia ser mencionado, haja vista pertencer a uma religião atual e globalmente estereotipada como intolerante. Uma vez que o capítulo aborda a

derrota das Cruzadas por parte dos católicos, parece não haver interesse em destacar o herói do lado vencedor na narrativa didática.

Segundo Brandão (2008), o sultão Salah ad-Din foi adversário dos cristãos, na Síria e na Palestina, durante a época das Cruzadas e transformou-se num mito político, histórico e religioso, além de grande exemplo de cavalheirismo. Argumenta o autor:

Após a tomada de Jerusalém (1189), a alcunha do sultão passou a ser conhecida por toda a Europa cristã. Sua generosidade proverbial e o respeito com que tratou os inimigos vencidos fez dele uma espécie de encarnação muçulmana dos valores de honra da cavalaria que se desenvolviam no ocidente medieval. Até então, na história das cruzadas, nenhum rei tinha delas participado diretamente. (Brandão, 2008, p. 131).

De acordo com os conceitos de autoridade definidos por Weber (2004), a autoridade de Salah ad-Din é duplamente reconhecida; por um lado, no âmbito político e militar pela eficácia de condução na guerra - autoridade do tipo tradicional. Por outro, pela autoridade do tipo carismática, em que o caráter exemplar de sua pessoa legitima sua autoridade, estabelecendo com seus seguidores uma espécie de culto, de devoção e inspirando o reconhecimento e lealdade por parte destes.

No caso de Salah ad-Din, ele representou a possibilidade de superação de interesses particulares em direção a uma unidade universal, certamente ligada à *Ummah* - comunidade de todos os muçulmanos/as - seguindo os valores religiosos e morais que pregava. “Seus atos benevolentes reforçavam as conquistas militares e insuflavam o entusiasmo do exército”. (Brandão, 2008, p. 143).

Argumenta o referido autor que uma das razões para o êxito em seu exercício político-militar e para sua concepção como mito diz respeito a sua capacidade de tolerância. A universalidade que seu governo representou não excluía a heterogeneidade presente em seu contexto social. Todos tinham algum lugar naquele mosaico de identidades. Cristãos orientais e *franj*⁵⁰; sunitas e xiitas, judeus, turcos, armênios, árabes, curdos; nenhum desses grupos foi vítima de repressão ou perseguição, nos

⁵⁰ Conceito árabe-medieval que aludi aos povos da Europa ocidental que participaram das Cruzadas durante os séculos XI a XIII. [...]. Sua tradução mais direta é “francos”, mas seu significado não é exatamente o que entendemos comumente como francos - povo germânico que invadiu o Império Romano durante o século V e que formou um Império sob Carlos Magno. O termo *franj* abrange vários povos europeus que pouco se distinguiam aos olhos dos muçulmanos. De pele branca, barbas compridas e cabelos morenos ou louros, suas feições pareciam exóticas aos árabes e turcos; sua habilidade militar e modos rudes encaixavam lhes na categoria de bárbaros. (Brandão, 2008, p. 37-38).

tempos em que o mundo islâmico representava a cultura mais civilizada do mundo. Em suas palavras:

Muito além do ouro, o objetivo de Saladino ao entrar em Jerusalém e reconsagrar os lugares santos do Islã era sobretudo espiritual e político. O forte simbolismo da cidade sagrada de três religiões aumentava o seu prestígio e popularidade entre os emires, e inscrevia o seu nome na história como o grande libertador. Restaurou todos os lugares sagrados do Islã que haviam sido conspurcados pelos *franj*, mas ao mesmo tempo garantiu privilégios para as igrejas cristãs orientais, que mantiveram a garantia de seu culto e de seus lugares sagrados. (Brandão, 2008, p. 126).

A importância desta figura épica para o mundo árabe/islâmico medieval é exemplificada nesta imagem de uma moeda de época com sua efígie:

Figura 11. Moeda com a efígie de Saladino.



Fonte: Mckitterick (2004, p. 170).

E a despeito de todas as honrarias e posição social e política, diz-se que Salah ad-Din se sentia mais que satisfeito por gozar do padrão de vida de rei e não vislumbrava sentido na acumulação de bens. Quando faleceu, como não possuía terras, ouro, nada de valor, seus seguidores chegaram a pedir dinheiro emprestado para a argila seca que cobriria a sepultura. Afirma-se que, no leito de morte, o sultão disse: “Espetem um trapo em meu porta-bandeira e mostre ao povo que isso é tudo o que o Rei do Oriente levará ao túmulo.” (Sgarioni, 2014, p. 03).

Outro episódio que retrata o exercício de tolerância islâmica digno de ser referido é trazido por Maalouf (1988): entre as edificações saqueadas durante as Cruzadas estava a mesquita de Omar, feita em memória do segundo sucessor de Muhammad (s.a.w.s.), Omar Ibn al-Khattab, que tomara Jerusalém dos cristãos em fevereiro de 638. Os sarracenos ressaltam que Omar, por sua vez, assegurou a vida e os

bens dos habitantes da cidade. E que quando ele e o patriarca grego (chefe cristão de Jerusalém, recém deposto) visitavam o Santo Sepulcro, Omar perguntou onde poderia estender seu tapete para rezar, pois chegara o momento da oração.

O patriarca disse-lhe que poderia orar naquele mesmo lugar, mas o muçulmano se recusou e ponderou: “Se eu fizer isso, amanhã os muçulmanos vão querer apropriar-se deste local dizendo: Omar orou aqui...” E, levando o seu tapete, ajoelhou-se em outro sítio. E seu tino foi correto, pois a posteriori, no local que escolheu para orar, edificou-se a mesquita que traz seu nome. E árabes e muçulmanos/as fazem questão de evocar este acontecimento para ressaltar a diferença entre seu comportamento e o dos *franjs*.

De todo modo, a narrativa didática busca trazer que o evento histórico das Cruzadas não pode ser considerado um fracasso, a despeito da derrota pelos muçulmanos; admitir o insucesso de cristãos europeus numa batalha parece ser algo desonroso, e mesmo a derrota teve seus ganhos, conforme o livro coloca:

Porém, se entendermos o movimento das Cruzadas como consequência da crise feudal, quando o mundo voltado para a subsistência não propiciava condições de sustento a todos os seus membros, não podemos considera-lo um fracasso. (Filho e Xavier, 2015, p. 51).

Ademais, nos chama atenção o discurso que refere-se à morte dos combatentes como um alívio demográfico: “Destacamos então as principais consequências das Cruzadas: relativo alívio à pressão demográfica que se estabelecia no ocidente, pois muitos morreram nas viagens e combates.” (Idem). Isso demonstra que, no referido período, a morte de parte da população europeia foi concebida como um fenômeno positivo das Cruzadas, pois amenizou as dificuldades do sistema feudal em governar vidas.

No tópico 5. *Idade Média, Idade das Trevas?*, o texto faz uma crítica à expressão “Idade das Trevas”, negando que neste período “houvesse prevalecido a “escuridão”, a ausência de originalidade e de qualquer tipo de criação artística, filosófica, intelectual, enfim, cultural.” (Idem, p. 58). Destacando que novos instrumentos de trabalho surgiram neste período, além de suas belíssimas construções arquitetônicas, literárias, filosóficas etc.

Finalizando com esta frase: “estudar o homem medieval é encontrar ao mesmo tempo o outro e nós mesmos” (Idem), que remonta a essa continuidade da nossa humanidade, constituída e influenciada pelos diferentes períodos históricos - Idade

Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea - periodização também concebida numa perspectiva eurocêntrica, como já discutimos.

À exceção deste importante final, constatamos que quando se discute a Idade Média nos livros didáticos a referência é hegemonicamente a Europa; o mundo medieval é o mundo medieval europeu. Nesta linha de raciocínio, apresentar outros contextos medievais é importante, pois contribui para romper com a ideia predominante e originalmente europeia deste período como Idade das Trevas.

E um importante exemplo a ser apresentado deste contexto é a Era de Ouro Islâmica, em que árabes e muçulmanos estavam na vanguarda do avanço científico e filosófico, assim como outros povos como chineses e indianos. A respeito desta Era de Ouro versaremos a seguir.

Em sua obra *A casa da sabedoria: como a valorização do conhecimento pelos árabes transformou a civilização ocidental*, o jornalista Jonathan Lyons (2011) versa a respeito da biblioteca real de Bagdá, conhecida como a Casa da Sabedoria, onde um número significativo de eruditos muçulmanos desenvolvia seus estudos sob direção dos califas abássidas, trabalhando, sintetizando e avançando com o caldeirão de conhecimentos provenientes de civilizações menos conhecidas como a chinesa, a indiana, a persa, a bizantina, a egípcia, a romana, a mesopotâmica, a nabateia, a sassânida, à exceção da conhecida greco-romana, promovendo um grande intercâmbio de saberes e uma confluência das principais tradições intelectuais do mundo. Neste sentido, a civilização islâmica buscou reunir os conhecimentos e aspectos culturais mais relevantes produzidos pela humanidade até então.

Para o autor, sem os árabes e os viajantes de outras regiões, que também contribuía para a circulação dos conhecimentos descobertos, o mundo apresentaria hoje um panorama bem diferente, sendo que as inovações e ideias dos pensadores árabes/muçulmanos medievais possibilitaram o estabelecimento dos princípios da Renascença italiana, revelando a dívida do Ocidente para com o saber árabe/muçulmano medieval, que influenciou a transmutação da Europa de periferia para o centro do mundo, no transcorrer da modernidade.

Consoante a historiadora Beatriz Bissio (2008), o mundo muçulmano medieval percebeu os domínios do Islam como uma unidade, e enxergava a si próprio como o lugar da civilização, em que este espaço islâmico era dividido juridicamente em dois territórios, o *dar al Islam* – o país do Islam – e o *dar al Harb* – o país da guerra, ou o país que ainda não estava sob o domínio do Islam.

Ademais, argumenta a autora que a civilização árabe-muçulmana é produto da maneira singular com que os árabes e posteriormente os povos islamizados e conquistados por estes elaboraram e moldaram, a partir de seus próprios valores, o legado greco-romano e de outras culturas com as quais teve contato pelas conquistas.

A escolha do árabe como meio de expressão da mensagem divina - “o Islã é filho da Arábia, e fala sua língua” (Miquel, 1968, p. 45) - tem implicações complexas. A utilização desse idioma para se comunicar com os seres humanos não foi aleatória: fazia parte da mensagem de Deus aos árabes, convocados a se expandir para todo o mundo, transformando a comunidade humana em uma sociedade de fiéis, da qual eles, os árabes, eram o núcleo fundacional. (Bissio, 2012).

Desta forma, o povo árabe recebia a missão que marcaria sua atuação ao longo dos séculos; com uma missão a desempenhar, Maomé e seus seguidores espalham as sementes de um processo transformador que deu origem a uma civilização clássica. Com cenário inicial em Meca e Medina, dois centros urbanos de uma árida Península Arábica moldada pelo deserto, a civilização islâmica estará marcada por longos séculos por essa origem. (Idem).

De um lado, ela fará da cidade o seu espaço privilegiado de desenvolvimento no plano religioso, político, cultural, científico e social. De outro, ela preservará no imaginário os valores beduínos – lealdade, temperança, coesão de grupo (assabiya), valentia – como referência ética e bússola de comportamento social.

Língua e religião, somadas ao legado da Antiguidade clássica e ao aporte de outras culturas, como a chinesa e a indiana, com as quais passam a estabelecer fluidos contatos, foram os alicerces que permitiram aos árabes e, posteriormente, aos povos que eles foram conquistando, construir um império que, superando inúmeros desafios, percalços e mudanças, perdurou por mais de mil anos. (Idem).

Assumindo-se herdeiros do império persa, com planos de conquista do poderoso império bizantino, os califas da época clássica do Islam aproveitaram o incentivo da religião à busca do conhecimento para lançar um ambicioso projeto de ampliação e sistematização dos estudos científicos existentes. Neste, um dos eixos foi um longo processo de tradução de manuscritos, cujos originais estavam em diferentes línguas e abordavam as mais diversas áreas do conhecimento. (Garcin, 2000).

Cheddadi (2006, p. 225), mostra que esse processo, que durou mais de dois séculos, teve consequências amplas e duradouras.

O fato fundamental de que importa ressaltar aqui é o da ideologia da ciência que acompanhou este vasto movimento de tradução: pela primeira vez na história, de uma maneira deliberada, voluntária e sistemática, fez-se da ciência um fenômeno universal que transcendia as dimensões locais, étnicas, políticas ou religiosas. A ciência apareceu como o produto da sabedoria humana (*al-hikma*) fundamentada nas capacidades naturais da inteligência, e que poderia ser então legitimamente procurada em todos os lugares onde se encontrasse. Como o provérbio diz: deve-se procurar a ciência mesmo que ela esteja na China.

As diferentes influências culturais deram origem a uma produção de singular riqueza, que passou a ser uma das principais características do período clássico do império islâmico. De acordo com Armstrong (2001, p. 177):

No século IX, os árabes entraram em contato com a ciência e filosofia gregas, e o resultado foi um florescimento cultural que, em termos europeus, pode ser visto como um cruzamento entre o Renascimento e o Iluminismo. Uma equipe de tradutores, a maioria cristãos nestorianos, tornou os textos gregos acessíveis em árabe, e fez um trabalho brilhante. Os muçulmanos árabes agora estudavam astronomia, alquimia, medicina e matemáticas com tal êxito que, nos séculos IX e X, mais descobertas científicas foram feitas no Império abássida do que em qualquer outro período anterior da história.

Podemos afirmar que a lógica civilizacional do Islam, que marcou sua era de ouro, pauta-se em dois aspectos principais: primeiro, a constituição de uma comunidade mundial, a *umma*, pautada na justiça, em que o fato de situar-se acima de qualquer divisão étnica, linguística, política ou social, faz com que ela seja universal. E conforme argumenta Armstrong (2001, p. 150):

Em termos práticos, o Islam significava que os muçulmanos tinham o dever de criar uma sociedade justa e igualitária, na qual os pobres e os fracos seriam tratados com decência. Nisto se resume a primeira mensagem moral do Corão: é errado acumular riquezas e amealhar uma fortuna privada, e é correto partilhar a riqueza da sociedade de maneira justa, por meio da distribuição da riqueza pessoal aos necessitados.

Mostra-se assim, que muçulmanos e árabes edificaram um singular projeto civilizatório pautado por valores mais democráticos, igualitários, coletivos, de modo diferenciado da lógica exploratória e expropriadora do mundo colonial europeu.

O segundo aspecto, associado à expansão do império, refere-se à função da viagem na sociedade islâmica medieval, como meio de conhecer, apreender e explicar o espaço. A viagem era a ferramenta usada para produzir conhecimento sobre o espaço e perenizá-lo através da escrita. (Bissio, 2012).

Sendo assim, durante toda a Idade Média, a viagem fez parte da vida dos letrados do mundo islâmico. A dedicação extrema à exigência da peregrinação aos Lugares Santos e à procura do reconhecimento da condição de homem erudito exigiam deslocamentos, cuja extensão no espaço e no tempo era fluida e podia consumir uma significativa parte da vida. (Idem).

Viajar pelos domínios muçulmanos para ir ao encontro dos grandes mestres, com os quais seria possível aperfeiçoar os estudos, era condição *sine qua non* para entrar no seletto reduto dos sábios, dos doutos, daqueles que faziam a glória do Islã no cultuado terreno do conhecimento. A viagem era uma expressão religiosa e, ao mesmo tempo, uma forma de construção do saber. (Idem).

Além do mais, conforme nos traz Dussel (1993), o império islâmico expande-se vertiginosamente em poucas décadas, permanece por quase oito séculos na península Ibérica e resiste, não sem baixas, a todo o projeto das Cruzadas. Entretanto, a Europa era considerada a periferia do mundo muçulmano, já que era este que podia ostentar riquezas materiais e culturais, sendo que “no século XV, até 1492, a hoje chamada Europa Ocidental era um mundo periférico e secundário do mundo muçulmano” (Dussel, 1993, p. 112).

Num momento em que este continente se encontrava atado pelas imposições bíblicas, árabes e muçulmanos avançavam nas discussões e investigações sobre o mundo, confrontando o discurso religioso cristão. Nas palavras de Lyons (2011, p. 18), “A ciência e a filosofia árabes ajudaram a resgatar da ignorância o mundo cristão e possibilitaram a própria ideia de Ocidente.”

E prossegue: “Mais importante ainda do que qualquer obra individual foi a contribuição geral dos árabes que constitui o próprio cerne do Ocidente contemporâneo: a percepção de que a ciência pode conceder ao homem poder sobre a natureza.” (Idem, p. 19), de modo que o encontro com o aparato científico árabe/muçulmano alterou profundamente a cristandade da época. E segundo Grosfoguel (2011, p. 348, tradução nossa):

Os avanços no mundo islâmico em astronomia, biologia, matemática, física e filosofia foram fundamentais para a ciência ocidental moderna. Assim, a racionalidade era um preceito central da civilização islâmica. De fato, os filósofos gregos chegam à Europa através dos filósofos muçulmanos da Espanha islâmica. Durante séculos, enquanto a filosofia grega era estudada e aprofundada no mundo islâmico, no mundo do cristianismo medieval quem tivesse um exemplar de um livro de Aristóteles era punido pela Inquisição. Enquanto a Europa estava atolada em uma superstição feudal obscurantista do cristianismo

durante o que é conhecido como Idade Média, a escola de Bagdá (cidade central da civilização islâmica) foi o centro do mundo na produção científica e intelectual e na criatividade.

Contudo, na ânsia por reivindicar uma suposta descendência direta de pensadores históricos como Aristóteles (384-322 a.C.), Pitágoras (582-497 a.C.), Arquimedes (287-212 a.C.), os estudiosos ocidentais deliberadamente marginalizaram o papel do conhecimento árabe/muçulmano, obliterando, por exemplo, que seu contato inicial com o conhecimento grego foi no idioma árabe, e que apenas posteriormente fizeram as traduções para o latim. (Lyons, 2011). E na linha dos apagamentos historiográficos sobre os quais debatemos, argumenta o autor:

No entanto, quantos de nós reconhecem hoje essa dívida enorme para com os árabes, para não falar em tentar pagá-la? [...]. Os nomes de al-Khwarizmi, Avicena, al-Idrisi e Averróis - gigantes da cultura árabe e figuras dominantes na Europa medieval durante séculos - provocam hoje pouca ou nenhuma reação do leitor leigo instruído. A maioria está esquecida, não passa de lembrança distante de uma era passada. Contudo, eles foram apenas alguns dos protagonistas de uma extraordinária tradição científica e filosófica árabe que jaz escondida sob séculos de ignorância e franco preconceito anti-muçulmano do Ocidente. (Lyons, 2011, p. 18-19).

Como o capítulo que estamos analisando refere-se às Cruzadas, Lyons (2011) também traz que o ocultamento deliberado da herança árabe/muçulmana pelo Ocidente se deu na ocasião da propaganda antimuçulmana criada por aquelas, que principiou a desmemória sobre o reconhecimento da significativa influência do mundo árabe/islâmico para a ciência moderna, a despeito do episódio ter colocado “o mundo latino face a face com as proezas científicas e tecnológicas do Oriente árabe.” (Idem, p. 29), no qual a brutalidade da força militar foi gradativamente substituída por uma rede de laços culturais, comerciais e intelectuais entre dois mundos que se rivalizavam, mas que, em última análise, se convergiam. Nesta linha de raciocínio, complementa Goody (2015, p. 38-39):

Linguisticamente, a Europa tornou-se o lar dos arianos, falantes de línguas indoeuropeias advindas da Ásia. A Ásia Ocidental, por outro lado, foi o lar dos povos nativos de línguas semitas, um ramo da família afro-asiática que incluiu a língua falada pelos judeus, fenícios, árabes, coptas, berberes e muitos outros do norte da África e Ásia. Foi essa divisão entre arianos e outros, incorporada mais tarde nas doutrinas nazistas, que, na história popular da Europa, tendeu a encorajar o

subsequente menosprezo das contribuições do Oriente para o crescimento da civilização.

Por sua vez, outra obra que merece atenção sobre o tema, de modo a trazermos uma (contra)narrativa pouco conhecida a respeito do mesmo fenômeno histórico é *As Cruzadas Vistas Pelos Árabes*, do jornalista e escritor franco-libanês, vencedor do Prêmio Calouste Gulbenkian 2019, Amin Maalouf (1988); a obra é um relato historicamente fundamentado, com referência a historiadores e cronistas do período, atinente às diversas invasões com o intuito de conquistar Jerusalém em nome do Papa, entre os séculos XI e XIII. A obra publicada no Brasil em 1988, não teve grandes repercussões, embora na França, em 1983, quando de sua primeira publicação, manteve-se durante várias semanas entre os mais vendidos.

Consoante o escritor, para os muçulmanos não havia justificativa para a invasão de Jerusalém por parte dos cristãos, pois seus lugares sagrados – a via *Crucis* ou via Dolorosa, a igreja do Santo Sepulcro, o Monte das Oliveiras – eram lugares preservados e sem restrições de acesso aos seguidores do cristianismo. E complementa Goody (2015, p. 30, grifo nosso):

O papel da peregrinação islâmica, um dos cinco pilares dessa religião, é bem conhecido, e afeta muitas partes do mundo. Mas no passado, os cristãos também peregrinavam para Jerusalém e a **liberdade** para fazer tais viagens foi uma das razões para a invasão europeia (as Cruzadas) do Oriente Médio no século XIII.

Sob a perspectiva ocidental, as Cruzadas (total de oito) foram expedições militares convocadas pelos papas “para servir a Deus” contra os “infieis muçulmanos”, sendo uma reação à expansão muçulmana, para reconquistar o território considerado de propriedade cristã. Muitos dos que nelas participaram buscavam uma maneira de redenção e expiação dos seus pecados.

Entretanto, a história mostra que seus objetivos não foram necessariamente “santos” ou espirituais, envolvendo o lucro, a pilhagem de cidades, o saque, a violação de mesquitas e de mulheres, a tomada de pontos comerciais estratégicos, a imposição dos grandes negócios de venezianos e genoveses, o que canalizou riquezas para os cofres papais e para as classes dominantes europeias.

Das primeiras invasões cristãs até a derrota final das Cruzadas (1095-1291), o livro de Maalouf (1988) apresenta uma narrativa inversa à corrente no mundo ocidental, onde, a partir da perspectiva dos árabes, os cruzados são os bárbaros, os culturalmente

atrasados, desconhecedores das regras mais elementares de honra, dignidade e ética social, subvertendo o discurso tradicional que remete a barbárie aos árabes e muçulmanos, conforme transcrevemos:

Eles não conseguiam nem mesmo dizer as horas, aquele exército incontável de fieis. Os guerreiros de Deus avançaram até os portões da cidade imperial de Constantinopla, e sua chegada foi anunciada por uma praga de gafanhotos que destruiu as videiras, mas deixou o trigo intocado. Seu líder, um clérigo implacável que surgira do nada e recebera grande aclamação popular, exortava seu rebanho a travar uma guerra santa contra o infiel com promessas de um lar no paraíso. As doenças e a desnutrição grassavam. Os cuidados médicos com frequência envolviam um exorcismo ou a amputação de membros feridos. A tortura e outros suplícios resolviam os casos criminais. (Maalouf, 1988, p. 15).

Poucos tinham alguma instrução. A educação que existia em seus lugares de origem consistia em memorizar textos ultrapassados sob o olhar vigilante de tacanhos doutores de religião. Não tinham qualquer conhecimento de tecnologia básica, ciência ou matemática. Eram incapazes de datar seus dias santos, ou de mapear os movimentos regulares do Sol, da Lua e dos planetas. Não sabiam nada sobre fabricação de papel ou o uso de lentes e espelhos e não faziam ideia da existência do príncipe dos instrumentos científicos da época: o astrolábio. Os fenômenos naturais, como um eclipse da Lua ou uma súbita mudança de condições atmosféricas, os aterrorizavam. Achavam que era magia negra. A chegada daquele exército de fanáticos horrorizou a população local. Quem eram aqueles bárbaros de pele clara e olhos azuis que marchavam sob o signo da cruz, e o que queriam nas terras árabes no crepúsculo do século XII da era cristã? (Idem, p. 16).

Para exemplificar a brutalidade dos *franj*, embora reconheçamos que ele não deva estar presente em um livro do 7º ano, transcrevemos este excerto:

Thabet respondeu: “Trouxeram à minha presença um cavaleiro que tinha um abcesso na perna e uma mulher que sofria de consumpção. Pus um emplastro ao cavaleiro; o tumor abriu e melhorou. À mulher, receitei uma dieta para lhe baixar a temperatura.” Mas chegou então um médico franco e disse: “Este homem não sabe tratar dele!” E, dirigindo-se ao cavaleiro, perguntou-lhe: “O que preferes, viver com uma só perna ou morrer com as duas?” Tendo o paciente respondido que antes queria viver com uma só perna, o médico ordenou: “Tragam-me um cavaleiro robusto com um machado bem afiado”. Vi chegar logo o cavaleiro e o machado. O médico franco assentou a perna sobre um cepo de madeira, dizendo ao recém-chegado: “Dá uma boa machadada para a cortar de lado a lado!” Sob o meu olhar, o homem desferiu na perna um primeiro golpe, depois, como ela ainda estava presa, bateu-lhe uma segunda vez. A medula da perna esguichou e o ferido morreu no mesmo instante. (Idem, p. 126-127).

Os franj, como eram denominados os cristãos ocidentais pelos árabes e muçulmanos, são concebidos como heróis em seus países de origem, mas são considerados pelos árabes do período um povo bárbaro, inculto e cruel, como nos demonstra este outro trecho da obra:

Foi num sexta-feira [...] que os *franj* se apossaram da Cidade Santa, após um sítio de quarenta dias. Os exilados ainda tremem cada vez que falam nisso, seu olhar se esfria como se eles ainda tivessem diante dos olhos aqueles guerreiros louros, protegidos de armaduras, que espalham pelas ruas o sabre cortante, desembainhado, degolando homens, mulheres e crianças, pilhando as casas, saqueando as mesquitas. Dois dias depois de cessada a chacina não havia mais um só muçulmano do lado de dentro das cidades. Alguns aproveitaram-se da confusão para fugir, pelas portas que os invasores haviam arrombado. Outros jaziam em poças de sangue [...]. Os últimos sobreviventes, forçados a cumprir a pior das tarefas: transportar os cadáveres dos seus, amontoando-os, sem sepultura, nos terrenos baldios para depois queimá-los. (Idem, p. 12).

Até que chega a noite de 11 de dezembro. Os *franj* ainda não ousaram penetrar na cidade. Os notáveis de Maara entram em contato com Bohémond e o chefe franco promete garantias se cessarem o combate. Agarram-se à palavra dada. Na alvorada, chegam os *franj*. É uma carnificina. Durante três dias matam mais de 100 mil pessoas pela espada e fazem muitos prisioneiros. (Idem, p. 46).

Segundo Maalouf (1988), os números do cronista Ibn al-Athir são fantasiosos, pois a população de Maara era provavelmente inferior a 10 mil habitantes, mas o horror está menos presente no número de vítimas do que no destino inimaginável que lhes foi reservado. “Em Maara, os nossos faziam ferver os pagãos adultos em caldeiras, fincavam as crianças em espetos e as devoravam grelhadas”, admitiu o cronista franco Raoul de Caen. (Idem, p. 47).

Vemos aqui um ato de canibalismo praticado por cristãos no período medieval, cristãos que futuramente condenarão e se horrorizarão com os rituais antropofágicos dos indígenas das Américas, numa atitude inferiorizante destes povos tidos por selvagens, sendo que, pelos fatos revelados, a antropofagia não foi um fenômeno inexistente na história europeia.

Temos assim um exemplo de como a suposta ideia de civilização superior europeia é forjada, haja vista as atrocidades cometidas em sua trajetória histórica, seja no período medieval, moderno e contemporâneo.

De acordo com Maalouf (1988), até o fim de suas vidas os árabes das redondezas se lembravam do que viram e ouviram, atrocidades canibais que marcaram,

na memória, uma imagem dos *franj* difícil de esquecer. Em toda a sua literatura épica, os *franj* serão descritos como antropófagos.

Os cruzados poderão ter sido assolados por uma terrível fome que os levou à necessidade de se alimentar da carne humana de sarracenos, entretanto, Maalouf (1988) nos traz que esta é uma explicação simplista do fato, já que os habitantes da região presenciam, naquele inverno, condutas que a fome não pode explicar: veem grupos de *franj* eufóricos, os *tafurs*, clamando alto que querem devorar a carne dos sarracenos e que se reúnem à noite, ao redor do fogo, para devorar suas presas.

Todorov (1993), por sua vez, em sua obra *A Conquista da América: a questão do outro* também apresenta relatos da crueldade praticada pelos cristãos espanhóis na escravização dos indígenas, o que contradiz as ideias de civilidade, desenvolvimento, polidez, humanidade, geralmente trazidas pela historiografia e demais materiais tradicionais a respeito dos europeus e que também vigora no senso comum. Das Cruzadas do século XI à conquista das Américas no século XVI, “o tempo passa, mas os modos ficam”, diz Todorov (1993, p. 123).

Na referida obra, traz que o frade Bartolomeu de Las Casas narra um acontecimento do qual foi mais do que testemunha, referente ao massacre de Caonao, em Cuba, perpetrado pela tropa de Narvaez, da qual era capelão:

O episódio começa por uma circunstância fortuita: “É preciso saber que os espanhóis, no dia em que ali chegaram, pararam de manhã, para o desjejum, no leito seco de um riacho que, entretanto, ainda conservava algumas pocinhas d’água, e que estava repleto de pedras de amolar: o que lhes deu a ideia de afiar as espadas.” Chegando à aldeia, após esse convescote, os espanhóis tem outra ideia: verificar se as espadas estão tão cortantes quanto parecem. “Um espanhol, subitamente, desembainha a espada (que parecia ter sido tomada pelo diabo), e imediatamente os outros cem fazem o mesmo, e começam a estripar, rasgar e massacrar aquelas ovelhas e aqueles cordeiros, homens e mulheres, crianças e velhos, que estavam sentados, tranquilamente, olhando espantados para os cavalos e para os espanhóis. (Todorov, 1993, p. 122).

Este outro relato concerne à expedição de Vasco Nufiez de Balboa, transcrito por alguém que ouviu diversos conquistadores contarem pessoalmente suas aventuras:

Assim como os açougueiros cortam em pedaços a carne dos bois e carneiros para colocá-la a venda no açougue, os espanhóis cortavam de um só golpe o traseiro de um, a coxa de outro, o ombro de um terceiro. Tratavam-nos como animais desprovidos de razão. (...) Vasco fez com que os cães despedaçassem uns quarenta deles” (Pierre Martyr apud Todorov, 1993, p. 123).

Outra crueldade é descrita na carta que o monge Geronimo de San Miguel envia ao rei a 20 de agosto de 1550: “Queimaram vivos certos índios, outros tiveram as mãos cortadas, ou o nariz, a língua, e outros membros; outros foram entregues aos cães; cortaram os seios das mulheres” [...]. (Todorov, 1993, p. 123). Assim como o relato do bispo de Yucatan, Diego de Landa, que não era particularmente favorável aos índios:

Digo ter visto uma grande arvore próxima desse local, em cujos ramos o capitão enforcou um grande número de índias e, em seus pés enforcou também as criancinhas. [...] Os espanhóis cometeram crueldades inauditas, cortando as mãos, os braços, as pernas, cortando os seios das mulheres, jogando-as em lagos profundos, e golpeando com estoque as crianças, porque não eram tão rápidas quanto as mães. E se os que traziam coleira em torno do pescoço ficassem doentes ou não caminhassem tão rapidamente quanto seus companheiros, cortavam-lhes a cabeça, para não terem de parar e soltá-los. (Idem).

E, para terminar esta lista cruel, um episódio contado por Alonso de Zorita: “Conhecia um oidor (que dizia em público, de seu estrado e em voz alta), que se faltasse água para irrigar as fazendas dos espanhóis, isso seria feito com o sangue dos índios”. (Idem).

Podemos considerar que tais comportamentos expressam uma perversidade da natureza humana que mata por mero prazer aquele que é não é dos seus e é considerado inferior, presentes seja no contexto de guerra das Cruzadas e de dominação na “descoberta” das Américas, respectivamente.

Sabemos que a violência é um fenômeno inerente à humanidade, seja no âmbito coletivo e/ou individual, expressa nos grandes atos de perversidade e crueldade ao longo de nossa história contra os mais diferentes seres – humanos, animais ou vegetais. Temos ciência deste fato em sua dimensão generalizada.

Sabemos também que as formas de violência contra um indivíduo a ser punido por crime ou contra um grupo no âmbito da guerra, também se modificaram ao longo do tempo, no caso do primeiro, a exemplo do suplício público para as posteriores prisões, no caso do segundo, a exemplo dos antigos combates corpo a corpo para os atuais mísseis e drones armados.

De todo modo, o que queremos destacar é que a forma como esta história foi narrada ao longo do tempo divide o mundo entre “mocinhos e vilões”, entre civilizados e bárbaros, e sem entrar em pormenores, podemos generalizar que em uma dessas

dicotomias estão os europeus e norte-americanos de um lado vs os árabes e muçulmanos de outro.

Algo que se propagou durante os episódios das Cruzadas e em tempos mais recentes na “Guerra ao Terror” (2001) desencadeada por George W. Bush, assim como na teoria do “*Choque de civilizações*” proposta por Huntington (1996), segundo o qual as identidades culturais e religiosas dos povos serão a principal fonte de conflito no mundo pós-Guerra Fria, sendo a identidade cultural e religiosa principal deste debate a islâmica.

Talvez mais recentemente em função, sobretudo, de estudos pós-coloniais e decoloniais, e de outras fontes alternativas de conhecimento, assim como pelo próprio advento da internet e de suas redes sociais, que possibilitaram que novas vozes fossem ecoadas, esta narrativa histórica esteja se modificando.

Sem negar as violências perpetradas pelos povos árabes e muçulmanos ao longo da história a exemplo da escravização na África e dos atentados terroristas recentes (a despeito dos objetivos políticos dessa violência sobre a qual não entraremos em detalhes por ora), a violência perpetrada pelos povos coloniais e imperialistas é incontestavelmente superior.

Se formos assinalar apenas a esfera colonial, esta expressa o cume da barbárie, em que “milhões de homens foram arrancados a seus deuses, suas terras, seus hábitos, à vida, à dança e à sabedoria” (Césaire, 2020, p. 12), a partir de atos reiterados de genocídio, epistemicídio e espiritualicídio contra os povos das Américas e também da África e Ásia e “a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo”. (Idem).

“Uma violência, com múltiplos matizes, que buscou reduzir o outro colonizado a um ser inferior que habita uma zona de não-ser” (Fanon, 2002, p. 26). A colonização, portanto, se configura enquanto sistema de negação da dignidade humana, simbolizando um imenso espaço-tempo de sofrimento, opressão, resistência e luta, ao que hoje é designado de Sul global (Meneses, 2018).

Além da morte simbólica, em que as mentes e subjetividades dos colonizados/as vão ser dominadas de tal modo que internalizam a ideologia da superioridade eurocêntrica, passando a desprezar suas próprias culturas e histórias, assumindo-as como sinônimo de atraso. (Idem). Como denuncia Césaire (2020), “A Europa é indefensável” e seu sistema colonial uma catástrofe sem igual.

Por isso a necessidade de uma leitura mais complexa e crítica do mundo e dos povos símbolos de opressão que desmistifiquem aqueles que representam a civilização vs aqueles que representam a barbárie, apontando as semelhanças e incongruências históricas de ambos, ao invés da concepção de um mundo dividido em dois blocos monolíticos – Oriente/Ocidente – que supostamente nunca se comunicaram e seriam completamente diferentes.

Nas palavras de Said (2005, p. 11): “As culturas são entrelaçadas demais, seus conteúdos e histórias demasiadamente interdependentes e híbridos, para que se faça uma separação cirúrgica em oposições vastas e sobretudo ideológicas como Oriente e Ocidente”.

Considerações gerais

A partir das colocações trazidas, inferimos que no capítulo das Cruzadas presente no livro do 7º ano igualmente permeia uma narrativa eurocentrada e cristã dos eventos. Comumente dizemos que a história que conhecemos é a história dos vencedores, é a história narrada por estes, entretanto, mesmo num fato histórico específico em que no desfecho final os europeus cristãos foram derrotados e os árabes/muçulmanos, os vitoriosos, a perspectiva eurocêntrica prevalece, pois é esta que fundamenta a historiografia como um todo, independentemente dos fatos particulares, das vitórias ou derrotas.

Ademais, isto igualmente nos remete ao fato de que um mesmo evento histórico tem diferentes versões, e a caracterização de cada versão depende de quem a narra. E, por consequência, remete também ao domínio de uma narrativa única, “ao perigo de uma história única”, como intitula Chimamanda Adichie (2009) na comunicação oral que realizou na Conferência Anual Global, em Oxford, para o tema “A essência das coisas não visíveis”, uma história única que nos faz conhecer apenas um lado desta, expressa por aquele que reivindica para si a verdade histórica.

Portanto, é preciso pensar quem conta a história, como ela é contada, e a quem é assegurada a legitimidade de conta-la? E parafraseando as palavras da escritora nigeriana: comece a história das Cruzadas com a vitória dos muçulmanos e seu exemplo de tolerância, e teremos uma história completamente diferente.

Neste sistema colonial que toma nossa educação, seus sujeitos - professores/as, alunos/as, técnicos/as -, seus projetos político-pedagógicos, e seus livros didáticos, o

que conhecemos é uma única história da Europa, uma única história das Américas, uma única história da África e uma única história do Oriente Médio, tendo a história da primeira se construído como a grande, se não a única referência de mundo, de sociedade, de ciência, de consciência, de cultura, de subjetividade. Nas palavras de Adichie (2009, p. 02):

Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais.

E estas histórias únicas sobre os povos, as culturas, os países e continentes abortam seus intercâmbios e encontros passados, presentes e futuros, desfazendo seus elos, além de promover uma descabida generalização e graves estereótipos sobre determinados povos. Por isso reiteramos a necessidade de ruptura com a perspectiva eurocêntrica prevalente nos livros didáticos, em busca de versões plurais da história.

7.4 Livro do 7º ano: análise do capítulo 4. *Mudanças na Europa: Renascimento e Reforma*

Você sabia que Leonardo da Vinci escreveu relatórios sobre projetos científicos e arquitetônicos para o sultão do império turco-otomano em 1484? Que, em 1578, a Rainha Elizabeth 1ª da Inglaterra aceitou o status de estado vassalo dos otomanos para incentivar o comércio e tentar se aliar aos turcos contra a Espanha católica? (No comércio e na guerra, a ideologia político-religiosa pouco importa na hora de fazer alianças.) E que as viagens de navegação europeias só foram possíveis graças ao uso de técnicas desenvolvidas por astrônomos judeus e muçulmanos? Tais fatos exemplificam o impacto que as culturais orientais tiveram no continente europeu medieval e moderno e desconstrói-se a visão tradicional de que o Renascimento europeu foi marcado exclusivamente pelo redescobrimento da cultura greco-romana. (Jerry Brotton, 2009).

Decidimos analisar o capítulo 4 do livro didático do 7º ano intitulado *Mudanças na Europa: Renascimento e Reforma* que trata do Renascimento europeu, no qual se evidenciam as mudanças religiosas e culturais, assim como os progressos científicos, que vamos escrutinar a partir das seguintes razões e objetivos: verificar se a presença árabe/muçulmana está presente na narrativa e se o capítulo contempla a influência que

estes povos tiveram no referido processo histórico; trazer e discutir os possíveis apagamentos, a partir da base teórico-investigativa da obra já citada *O Roubo da História*, de Jack Goody (2015); e nos aspectos estruturais, observar como são descritas e retratadas importantes personalidades históricas europeias para fins de comparação em relação ao tratamento a personalidades históricas árabes/muçulmanas.

O capítulo é composto por um total de 27 páginas e estruturado pelos seguintes tópicos: 1. *Transformações culturais e religiosas*, 2. *Uma nova mentalidade*, 3. *O Renascimento nas cidades italianas*, 4. *As Artes e o Renascimento*, 5. *A Ciência e o Renascimento*, 6. *A Literatura e o Renascimento*, 7. *Reforma: a igreja em crise*, 8. *A Reforma na Alemanha*, 9. *A Reforma na Suíça*, 10. *A Reforma na Inglaterra* e 11. *A Reação da Igreja Católica*.

O capítulo inicia com o seguinte excerto no tópico 1. *Transformações culturais e religiosas*:

A cultura das cidades antigas era valorizada, mas, segundo alguns pensadores, após o fim do Império Romano (século V), houve decadência da vida urbana, e a busca pelo conhecimento ficou reprimida. Teria colaborado para isso a vida agrícola e a grande censura existente, já que não havia liberdade de expressão. (Filho e Xavier, 2015 p. 65).

O local sobre o qual se fala aqui é a Europa, entretanto, a narrativa possibilita subentender que este fato se replicava em todo o mundo, ou que não é relevante saber o que ocorria nas outras culturas e contextos. A referência é o mundo europeu e seu exercício de dominação epistêmica não exige que se fale das outras sociedades. Mas e as outras regiões do mundo onde a vida urbana se fazia presente e onde o conhecimento não foi reprimido? Seria relevante que os livros didáticos abordassem isso. A respeito da primeira circunstância, nos traz Goody (2015, p. 100):

[...] Nesta visão, o Oriente, cuja história foi considerada tão diferente, não teria tido Idade Média (o que teriam eles tido nesse período?) e nem “feudalismo”, porque as cidades continuaram a florescer como também a manufatura e o comércio. [...]. Isto valeu para o Mediterrâneo oriental também. As cidades e mesmo as cidades-Estado continuaram a existir, na Síria, por exemplo, até o tempo das Cruzadas.

Por sua vez, consoante Childe (1977), no Mediterrâneo oriental, a vida na cidade, com todas as suas implicações, prosseguiu: grande parte dos ofícios era ainda desempenhada com toda habilidade técnica requerida e com equipamentos

desenvolvidos nos tempos clássicos e helenísticos; as fazendas eram ainda trabalhadas cientificamente para produzir para o mercado, o escambo não excluía inteiramente a moeda, nem a autossuficiência interrompeu o comércio completamente.

Em Alexandria e Bizâncio, textos científicos e literários foram persistentemente copiados e preservados. A medicina grega era praticada em hospitais públicos com a bênção da Igreja e a escrita não foi esquecida (Idem). Ou seja, a vida urbana em seus mais diferentes aspectos continuava a se proliferar em outras regiões além das europeias.

Neste sentido, a decadência das cidades e da urbanidade europeia, influenciada pelo feudalismo e pela “Idade das Trevas” que vivenciava o continente a mando da igreja, é uma característica particular deste contexto e não de todos os outros, em especial os orientais, e mesmo nos territórios ameríndios Maias, Astecas e Incas havia cidades com número considerável de pessoas, para o período.

Contudo, a forma eurocêntrica de narrar a história implica uma lógica, que vai se sedimentando como verdade, do particular para o todo, ou melhor, o todo não existe; o particular torna-se o todo, e a Europa torna-se o mundo. Para isso recorreremos a Goody (2015), que afirma não estar buscando reescrever a história do território eurasiático, mas sim, corrigir a forma como enxergamos seu desenvolvimento desde os tempos clássicos:

Meu objetivo é mostrar como a Europa não só tem negligenciado ou representado mal a história do restante do mundo e, em consequência, interpretado equivocadamente sua própria história, mas também tem imposto seus conceitos e períodos históricos, comprometendo nossa compreensão da Ásia de uma forma significativa tanto para o futuro quanto para o passado. (Goody, 2015, p. 18).

E no tocante à repressão à ciência realizada pela Igreja Católica, que através da Inquisição punia qualquer sujeito que tivesse posse de um exemplar de Aristóteles, este também foi um fato particularmente europeu, enquanto que no mundo islâmico as ciências, descobertas e traduções proliferavam. Sobre isto argumenta Grosfoguel (2014, p. 22, tradução nossa):

Na Idade Média, enquanto a Europa estava mergulhada na superstição feudal do cristianismo obscurantista, a Escola de Bagdá (cidade central da civilização islâmica) foi um dos centros mundiais na produção e criatividade científica e intelectual.

Prosseguindo com o livro didático, o tópico 1. coloca:

Para esses mesmos pensadores, os séculos XV e XVI representavam um ressurgimento dos sentimentos individualistas e urbanos que existiram na cultura greco-romana. Por isso mesmo, as mudanças começadas já no século XIV ficaram conhecidas como **Renascimento**. (Filho e Xavier, 2015, p. 65, grifo dos autores).

Na obra de Goody (2015), *O Roubo da História: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*, o título refere-se à dominação da história pelo Ocidente, sendo o passado apresentado e conceituado conforme os acontecimentos na escala provincial europeia, e então, imposto ao mundo. Contrapondo o excerto do livro didático, consoante o autor, este continente se põe como o fundador de um conjunto de invenções-chave como democracia, capitalismo mercantil, liberdade e individualismo, sendo que estas instituições foram anteriormente principiadas em outras sociedades. Em suas palavras, afirma:

[...] me vi questionando a pretensão europeia de ter inventado formas de governo (como a democracia), formas de parentesco (como a família nuclear), formas de troca (como o mercado) e formas de justiça, quando, pelo menos embrionariamente, tais formas já estavam presentes em outros lugares. Essas pretensões foram incorporadas tanto pela história como disciplina acadêmica como nas representações da cultura popular. Obviamente, houve muitas conquistas europeias em tempos recentes, mas boa parte delas foi copiada de outras culturas urbanas como a da China. De fato, a divergência entre Oriente e Ocidente, tanto econômica como intelectualmente, mostrou-se relativamente recente e pode ser temporária. (Goody, 2015, p. 12).

Com isso podemos considerar que a narrativa do livro didático com sua inclinação eurocêntrica reforça a ideia de que fenômenos objetivos como a urbanidade e subjetivos como o individualismo, entre outros, cruciais para o Renascimento, são de origem exclusivamente europeia, excluindo todos os demais contextos onde estes existiram e ocorreram mesmo anteriormente; o que por sua vez, superdimensiona o primeiro contexto e inferioriza os segundos, numa suposta escala social evolutiva, que tem a Europa como marco e que distorce a história em sua “essência”.

Em seguida, o livro didático discorre sobre a origem e esplendor do Renascimento na Itália, destacando as cidades de Florença, Veneza e Roma com seus grandes artistas e intelectuais. A partir deste momento, ressaltam Leonardo da Vinci

“dentre os gênios italianos”, com seus múltiplos talentos, sendo “um dos maiores nomes da arte ocidental”.

A narrativa destaca a dedicação do polímata a estudos variados entre arquitetura, música, matemática, engenharia, astronomia, anatomia, escultura, num “período que valorizou a relação entre diversos conhecimentos” (como se isso não tivesse existido em outros contextos), numa “época em que estudar não era compartimentar o conhecimento”. (Filho e Xavier, 2015 p. 66).

Entretanto, outros importantes polímatas houveram no decorrer da história e das diferentes sociedades, a exemplo de Ibn Sina (Avicena), que com foco no conhecimento médico, tinha estudos voltados também à filosofia, astronomia, geografia, psicologia, teologia islâmica, matemática, física e poesia e Ibn Rushd (Averróis) grande filósofo, que dominava a teologia, medicina, astronomia, física, jurisprudência, direito islâmico, linguística entre outros saberes, mas que não recebem o mesmo tratamento e destaque histórico que um polímata europeu. Posteriormente, destacadas em um quadro cor azul, temos as seguintes informações:

[...] Produtos até então pouco conhecidos na Europa passaram a ser comercializados, e isso foi possível a partir dos contatos com regiões afastadas da Ásia, depois das Cruzadas. Dessa forma, as novas atividades mercantis possibilitaram uma mudança na própria mentalidade do homem europeu. (Filho e Xavier, 2015 p. 66).

Este excerto traz importantes informações, embora brevemente, que mereciam um tratamento mais detalhado, pois revela a importância do contato com outras sociedades, a asiática, em especial, para a emergência do Renascimento italiano. Consoante nos traz Goody (2011, p. 25):

Citar a contribuição turca para o Renascimento italiano é trazer à mente que a revitalização do comércio manteve comércio ativo com a China e a Índia, durante todo esse tempo. No século IX, dizia-se que havia mais de 100 mil comerciantes muçulmanos em Cantão. Também havia muitos em busca de especiarias e artigos de luxo no sul da Índia o que levou à fundação de colônias permanentes em Cochim, muito antes da chegada dos portugueses.

Sobre este Renascimento, Burke (1998) se propõe a observar a cultura da Europa ocidental como uma cultura entre outras, coexistindo e relacionando-se com seus

vizinhos, principalmente o Islam e o Bizâncio, que por sua vez, também tiveram seus próprios ‘renascimentos’ da Antiguidade greco-romana.

No quadro presente na página 67 denominado *Renascimento Cultural: da Itália para Europa* são definidos três conceitos: Antropocentrismo, Humanismo e Espírito investigativo. E chama-nos a atenção o seguinte trecho referente ao Humanismo: “Foram os humanistas que buscaram retomar valores da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), como a filosofia, a beleza das esculturas, o espírito independente etc.” (Filho e Xavier, 2015 p. 67).

Entretanto, o humanismo não foi um fenômeno exclusivamente europeu, haja vista, os muçulmanos terem trabalhado intensamente as traduções de obras greco-romanas que apenas posteriormente foram resgatadas pelos europeus. Portanto, não “foram os humanistas (europeus) que buscaram retomar valores da Antiguidade Clássica”. Pelo contrário, se não fossem pelos eruditos muçulmanos, estas obras teriam desaparecido ou virado cinzas na fogueira da Inquisição, pois certamente integravam os livros proibidos do Index.⁵¹ Nas palavras de Goody (2015, p. 123, grifos nossos):

Burkhardt, na Suíça, e Pater, em Oxford, desenvolveram ideias quase nacionalistas sobre o “espírito” da Renascença, que celebraria “a democracia limitada, o ceticismo com relação à Igreja, o poder da arte e da literatura e o triunfo da civilização europeia sobre todas as outras”. Em outras palavras, o “humanismo” e a Renascença foram **apropriados** pelo Ocidente e essa apropriação “serviu de base para o imperialismo europeu do século XIX”, justificando o domínio europeu sobre todo o resto do globo. Não se considerava o Oriente capaz de atividades desse tipo.

Há, portanto, uma narrativa eurocentrada que se fixou e se hegemonizou na história, na historiografia, na academia como um todo e no senso comum, tornando o humanismo e o antropocentrismo supostos fenômenos exclusivamente europeus, que se estabeleceram por circunstâncias internas.

Contudo, o Renascimento europeu foi possível a partir de um amálgama de descobertas e de ideias usurpadas de outros povos, mas apreendidas e divulgadas como próprias (que vai desde exemplos como da imprensa às ideias de democracia, de

⁵¹ O Index Librorum Prohibitorum - o Índice dos Livros Proibidos - como o próprio nome diz, tratava-se da lista de livros cuja leitura a Igreja católica romana proibiu, por considerá-las nefastas, perigosas à fé e à moral, hereges e anticlericais. A primeira versão foi promulgada pelo Papa Paulo IV em 1559, a última edição foi publicada em 1948 e a lista foi definitivamente abolida pela Igreja Católica em 1966 pelo Papa Paulo VI. (Rye, 1981, tradução nossa).

individualismo e de emoções como o amor romântico), que por sua vez, foram utilizadas para o apagamento dos povos pioneiros destas (árabes, chineses, indianos, judeus etc.) e para a dominação de outros (indígenas e africanos especialmente).

Portanto, mais do que um epistemicídio, ou seja, o extermínio de toda uma episteme produzida pelo Outro, houve ao longo da história europeia uma “clepto-episteme”, neologismo criado por nós, que se refere a essa apropriação dos saberes alheios. O que nos remete a esta frase do poeta uruguaio Eduardo Galeano (2015. p. 323): “A geografia tradicional rouba o espaço, assim como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra.” Seguindo com o livro, encontramos este outro excerto:

O Renascimento, portanto, teve profundas consequências sobre toda a cultura europeia e, em certo sentido, sobre todas as regiões que posteriormente entraram em contato com os europeus. (Filho e Xavier, 2015 p. 68).

É interessante como este excerto destaca a importância da Europa para “todas as regiões que posteriormente entraram em contato com os europeus”, afirmando a importância do continente para outros territórios, sendo que o contrário pouco se afirma: a importância de outras regiões para o desenvolvimento da Europa, ou seja, o passado e todo o conjunto de heranças culturais e intelectuais que contribuíram para o continente ficam apagados, relegados à sombra. Destacamos este outro excerto:

Esse processo, que ocorreu na Península Itálica, aconteceu também em outras partes da Europa. Porém, o destaque para as cidades italianas é justamente porque elas foram intermediárias comerciais entre várias regiões da Europa e os produtos vindos do Oriente. (Idem, p. 69).

A este respeito nos traz Goody que o próprio Renascimento italiano é um movimento de caráter regional e sobretudo com influências mais antigas e diversas em razão do comércio italiano e seu intercâmbio com terras árabes, indianas e chinesas que acarretaram significativas trocas culturais, pois “o comércio requeria contatos que envolviam não só troca de bens materiais, mas também de informação, de técnicas e ideias” (Goody, 2015, p. 230) e, em determinado momento, todo este encontro multiétnico culminou numa significativa transformação social pelo fato desta carga cultural se localizar em regiões específicas da Itália.

Sendo assim, encontramos na obra outra referência a essa multietnicidade que esteve presente na história europeia, influenciando o continente, seus avanços e sua

formação identitária, e que, no entanto, é um encontro, um intercâmbio apagado a partir de 1492, forjando uma falsa ideia de exclusividade europeia para o advento da modernidade, do Renascimento e do capitalismo.

Por sua vez, no tópico 5. *A Ciência e o Renascimento*, em que se discutem as “descobertas” dos europeus, observamos como se dá a referência europeia a estas, sendo que muitas delas, em verdade, já haviam sido realizadas por árabes, muçulmanos e outros povos. Conforme transcrevemos:

A valorização da ciência fez com que o Renascimento fosse também um período de importantes avanços no espírito investigativo europeu. Surgiram várias descobertas que abrangiam a **medicina**, a **astronomia**, a **física**, apenas para citar algumas áreas. (Filho e Xavier, 2015 p. 74, grifos dos autores).

Durante a Idade Média, a igreja defendeu a ideia de que a Terra seria o centro do Universo (**geocentrismo**) com todos os outros astros girando ao seu redor, em órbitas circulares. No entanto, um polonês chamado **Nicolau Copérnico** (1473-1543), produziu uma obra, publicada apenas no ano de sua morte, defendendo a ideia de que a Terra girava em torno do Sol. Essa foi uma das grandes descobertas da Ciência durante o Renascimento, que veio a ser conhecida como **heliocentrismo**, que significa o “Sol no centro”. (Idem).

A referência ao heliocentrismo como grande descoberta do Renascimento europeu trata-se de uma falácia eurocêntrica, pois a escola de astronomia de Bagdá fundada em 813 d.C., pelo califa Harune Arraxide, “descobre quatro séculos antes da Europa que a Terra não é o centro do universo”. (Grosfoguel, 2014, p. 22, tradução nossa).

Ademais, a respeito da Idade de Ouro da astronomia árabe/islamica, George Saliba (2000), em sua obra *A History of Arabic Astronomy: Planetary Theories During the Golden Age of Islam* (A História da Astronomia Árabe: teorias planetárias durante a Era de Ouro do Islam - sem tradução para o português), revela que algumas das técnicas e teoremas matemáticos desenvolvidos durante este período eram idênticos aos que foram empregados por Copérnico no desenvolvimento de sua própria astronomia não ptolomaica.

Nesta linha temática, é pertinente destacar que uma das razões para os muçulmanos terem desenvolvido a ciência da Astronomia está relacionada à necessidade de aprender a se orientar espacialmente para fazer a oração na direção correta da cidade sagrada de Meca. Expandindo suas conquistas por territórios cada vez mais distantes da atual Arábia saudita, eles tinham que saber olhar para o céu e

identificar para que lado encontrava-se o referido santuário. Isso os levou inclusive à necessidade de medir a circunferência da Terra, sendo que no período medieval, os muçulmanos já tinham ciência de que a Terra não era plana. (Lyons, 2011).

Estudos revelam também que muitos tratados de polímatas muçulmanos foram atribuídos a gregos e outros pensadores por tradutores latinos do período medieval, promovendo uma significativa falsificação de autorias, e creditando descobertas do mundo islâmico a si mesmos ou a pensadores anteriores. (Momin, s/d).

Conforme o professor Momin (s/d), dentre aqueles que se apropriaram da herança intelectual islâmica estava Michael Scott (1175-1232), um frade católico que conhecia o idioma árabe e admirava os trabalhos de cientistas muçulmanos, traduzindo algumas obras sobre ciência e medicina para o latim. Nestas, estava incluso o trabalho de Nur al-Din al-Batruji (1204-1150 a. C.) sobre astronomia. O frade então reformulou o conteúdo de alguns desses livros em um novo livro e atribuiu sua autoria ao filósofo e historiador grego Nicolau Damascenus (64-04 a.C.). Ademais, consoante Garcin, 2000, p. 400:

As trocas comerciais e as traduções do árabe para o latim [...] se originaram da mesma cobiça pelas riquezas oferecidas pelo Oriente árabe-muçulmano. Vontade de apropriação que proíbe falar de trocas culturais – como se fez às vezes com um traço de nostalgia – e da qual os árabes mesmos estavam conscientes: Ibn Abdun – que escreveu em Sevilha nos últimos anos do século XI, um tratado de hisba, proíbe "a venda de livros de ciência para os judeus e para os cristãos (...), porque eles traduzem estas obras e as atribuem a seu próprio povo e aos seus bispos, quando eles foram escritos por muçulmanos.

Portanto, a partir destas contra-narrativas, pouco conhecidas, vai se revelando toda uma história não-hegemônica sobre esta expressiva apropriação de saberes e invenções do Oriente engendrada pelo mundo europeu, que se utilizou do poder alcançado para propagar a ideia de autêntico descobridor de grandes achados da humanidade. Por sua vez, destacamos este outro excerto:

Na medicina, destacaram-se **André Vesálio** (1514-1564) e **Miguel Servet** (1509-1553). **Vesálio** foi um dos primeiros estudiosos da **anatomia** a praticar a dissecação de cadáveres. Já Servet foi estudioso da **circulação sanguínea**, cujo tema foi aprofundado posteriormente por **William Harvey** (1578-1657). (Filho e Xavier, 2015 p. 74-75, grifos dos autores).

Observamos, em termos estruturais, que existe aqui um detalhe diferenciado na descrição de personalidades importantes do mundo árabe/muçulmano em relação a

personalidades importantes do mundo europeu, a exemplo de se apresentar a data de nascimento e de morte destas, conforme o excerto acima, o que não ocorre com árabes/muçulmanos, como nas referências do livro a Saladino, a Omar Khayan, a Averróis, a Ali, a Mohamed.

A respeito da medicina, em particular, segundo Goody (2015), o favorecimento do mundo árabe/islâmico foi muito significativo neste âmbito, já que sua investigação no Ocidente tinha se estagnado pelo interdito da dissecação, da retaliação do corpo humano, gerando o desaparecimento de escritos médicos, como os de Cláudio Galeno. Esses textos foram recuperados para a medicina ocidental com várias traduções do mundo islâmico, levadas por Constantino, o Africano, em Monte Cassino, e por outros ao redor de Montpellier.

Sobre esta circunstância afirma Goody (2015, p. 229): “O problema é que se nós entendermos que a medicina se valeu simplesmente de um resgate de um saber clássico, esqueceremos que esse saber (junto com acréscimos islâmicos) chegou até nós por um caminho indireto”.

A grosso modo, no tocante aos avanços intelectuais do Renascimento, tradicionalmente concebido como revolução científica, este não é o período de nascimento da ciência. De acordo com Goody (2015), as obras de Joseph Needham sobre as realizações chinesas concluem que, naquele país, havia maior desenvolvimento científico que na Europa até o século XVI.

Neste contexto, o papel e a impressão tinham recém-chegado à Europa, permitindo uma circulação da informação mais ampla e Needham chamou isso de “ciência moderna” e a relacionou com o advento do capitalismo, da burguesia e da Renascença. Contudo, há registros de que a experimentação recebeu influências de alquimistas árabes e que a matemática proveio de um maior número de fontes. (Goody, 2015).

O antropólogo, por sua vez, opta por uma interpretação deste momento que considere uma mudança evolutiva regular em vez de uma suposta revolução abrupta. Nas suas palavras, “a ‘ciência moderna’ deveria ser mais aproximada da ciência existente anteriormente e os desenvolvimentos no Ocidente deveriam mostrar maior continuidade com os da China [...]”. (Goody, 2015, p. 230).

Sendo assim, apresenta-se aqui uma outra leitura possível do Renascimento, que revela uma continuidade, uma dinâmica gradual e mesmo multiétnica de

acontecimentos que se deram ao longo do tempo e que culminaram neste “reviver”, ao invés de uma versão que o traz como um evento repentino e exclusivamente europeu.

Ao final do capítulo, no *Texto Complementar* denominado *Liberdade religiosa: questão de cidadania* (Filho e Xavier, 2015, p. 91), de autoria de Hélio Silva Júnior, um dos colaboradores da ABLIRC (Associação Brasileira de Liberdade Religiosa e Cidadania), há uma discussão sobre casos de intolerância religiosa, “em que pessoas são atacadas ou rejeitadas por sua religião.

O texto traz a liberdade religiosa “como um dos valores mais caros à dignidade da pessoa humana”, e cita a laicidade do estado, a Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e de discriminação baseada em religião ou crença, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como o artigo 5º da Constituição de 1988 e as garantias fundamentais de liberdade de consciência, liberdade de crença e liberdade de culto.

Embora não fique muito claro porque trazer esta discussão no capítulo sobre Renascimento, consideramos bastante pertinente seu conteúdo, sobre o qual discorreremos a seguir. No atual contexto brasileiro, em que deparamo-nos com vários episódios de islamofobia, sobretudo contra mulheres muçulmanas, de discriminação contra seguidores/as de religiões de matriz afro, agressões contra líderes espirituais femininas de aldeias indígenas e violência patrimonial contra mesquitas e terreiros, para exemplificar tais eventos, esta discussão se faz oportuna e necessária em livros didáticos, pois discorre sobre a importância da diversidade e da tolerância religiosa num país tão plural como o nosso e ao mesmo tempo profundamente marcado pelas estruturas opressoras herdadas do período colonial.

Deste modo se faz possível estimular a reflexão e o respeito às diferentes crenças, com o intuito de impedir que mais atos violentos se manifestem contra aqueles/as que professam uma religião que não a hegemônica, na histórica tentativa colonial de impor o catolicismo a toda a população brasileira, menosprezando, violentando e até mesmo criminalizando as demais crenças existentes, na esteira do que Grosfoguel (2011) denomina de espiritualicídio: o extermínio das espiritualidades não ocidentais, a destruição de um modo de ser e de estar com a natureza e o sagrado. A seguir, versaremos um pouco sobre tais manifestações discriminatórias.

A respeito da islamofobia no Brasil, nos traz Macedo e Barbosa (2021), que os casos discriminatórios vão além dos âmbitos ideológicos e simbólicos expressos em declarações políticas e em comentários nas redes sociais. De acordo com as autoras, a

rede Agência Brasil, em 2015, produziu uma matéria sobre situações de islamofobia ocorridas na cidade do Rio de Janeiro, apresentando as seguintes situações: uma aeromoça muçulmana que além de ser xingada e chamada de terrorista foi atacada com um soco em um ambulatório de exame médico.

Também foi reportado o ataque a uma estudante muçulmana em um trote universitário no qual queimaram seu *hijab* e seu couro cabeludo. Outro caso mencionado foi a discriminação sofrida por uma muçulmana dentro de um ônibus, onde foi agredida pelo motorista que se recusou a transportá-la, afirmando que “não levava mulher-bomba”. Estes casos são alguns entre outros menos divulgados como o preconceito em ambientes de trabalho e recusa de contratação em razão da vestimenta.

De acordo com Grosfoguel (2014), qualquer discussão atual no tocante à islamofobia deve ter como ponto de partida a discussão concernente à cartografia do poder do “sistema-mundo” nos últimos 531 anos (desde 1492). Considerando o advento do “sistema-mundo moderno”, a islamofobia como forma de racismo contra os muçulmanos não é um epifenômeno, um evento acidental, mas um evento constitutivo deste sistema. E em sua estrutura hierárquica, seria a inferiorização teológica do Islam, engendrada pela hierarquia religiosa cristã-cêntrica desde o final do século XV que, por sua vez, avilta racialmente os sujeitos que professam essa religiosidade.

Em se tratando do contexto educacional europeu, para Arqué, Luque e Rasero (2012), existe uma islamofobia refletida nos currículos, em razão de uma seleção cultural, que jamais é neutra. Estas discussões, por seu turno, afetam as autoridades de educação e os setores da sociedade que lidam com a produção e reprodução cultural dos materiais didáticos, como as editoras.

No tocante às religiões de matriz afro, Silva (2015) lista determinados critérios, pelos quais é possível compreender a natureza de ações de intolerância religiosa:

- 1) Ataques feitos no âmbito dos cultos das igrejas neopentecostais e em seus meios de divulgação e proselitismo;
- 2) agressões físicas *in loco* contra terreiros e seus membros;
- 3) ataques às cerimônias religiosas afro-brasileiras realizadas em locais públicos ou aos símbolos dessas religiões existentes em tais espaços;
- 4) ataques a outros símbolos da herança africana no Brasil que tenham alguma relação com as religiões afro-brasileiras;
- 5) ataques decorrentes das alianças entre igrejas e políticos evangélicos e,
- 6) as reações públicas (políticas e judiciais) dos adeptos das religiões afro-brasileiras (Silva, 2015, p. 10).

Por sua vez, em meio a essa temática surge um novo conceito relevante de se destacar: o racismo religioso. Este origina-se da reflexão de que a categoria de intolerância religiosa é insuficiente, tendo em vista a dimensão estrutural do racismo. Nas palavras do professor da Universidade de Brasília (UNB), Wanderson Flor do Nascimento, uma das poucas referências acadêmicas sobre o tema:

Normalmente nos referimos aos ataques contra o candomblé e a umbanda como uma das manifestações da intolerância religiosa. Entretanto, entendemos que o nome não consegue descrever com precisão o fenômeno. Os ataques são expressões tenazes de uma das manifestações do racismo, que persegue as heranças religiosas que têm influências do povo negro, trazido à força para o nosso país. Por essa razão, algumas pessoas têm se referido às perseguições como racismo religioso. Essa modalidade específica do racismo engloba práticas violentas que vão da demonização das crenças religiosas de umbandistas e candomblecistas, passando por ofensas morais a esses religiosos, chegando a violências físicas e, em alguns casos, à morte de pessoas que, nos terreiros, praticam sua crença. (Nascimento, 2014, p. 1).

Consoante Oliveira (2017), a expressão é amiúde utilizada por militantes de movimentos sociais, como os movimentos negros, assim como por membros da comunidade afro-religiosa. Contudo, na esfera acadêmica, a bibliografia sobre a temática ainda é escassa. O conceito parte do entendimento de que o racismo, construído historicamente e socialmente a partir da modernidade e da colonialidade do poder eurocentrado, é a base da discriminação contra as religiões de matriz afro.

Sendo assim, a lógica da colonialidade do poder prescinde da racialização da sociedade fazendo com que povos não europeus sejam considerados inferiores e excluídos dos espaços de poder. Nesse contexto, se dá a exclusão das religiões afro-brasileiras que possuem toda uma cosmologia distinta da modernidade eurocêntrica ocidental, manifesta através dos diferentes modos de vivenciar o gênero, a estrutura familiar, as relações sociais e econômicas, a produção e transmissão de conhecimentos, enfim, num modo distinto de expressar a vida.

Em função dessa diferenciação basilar, tais religiões são reiteradamente discriminadas, a exemplo da histórica criminalização pelas quais ainda passam, das perseguições políticas e midiáticas, das violações neopentecostais, das ações e omissões estatais etc., que consubstanciam a conclusão de que as violências sofridas caracterizam manifestações de racismo. (Oliveira, 2017). Nas reflexões da autora:

Seria só uma questão de intolerância quando uma filha de santo tem que omitir ou mentir sua religião para ser aceita em determinado emprego?

Seria apenas intolerância quando a proferição da fé em ambiente profissional ou mesmo social traz associação negativa e inferiorização como: “você é tão inteligente, você é uma figura pública, não precisa se expor e dizer que é do candomblé?”

Seria só intolerância quando alunos e alunas da rede pública, ou mesmo privada, de ensino escondem ou omitem sua religião nesses ambientes para não serem discriminados ou ainda excluídos do convívio social?

Seria só intolerância uma mulher usando um turbante branco, símbolo das religiões afro-brasileiras, ser expulsa de um ônibus pelo motorista?

Seria só intolerância a tentativa de destruição de 5 terreiros de candomblé em um intervalo de 3 meses? (Oliveira, 2017, p. 46).

É neste sentido que estudiosos do conceito (Flor do Nascimento, 2014; Oliveira, 2017) afirmam que estas demonstrações configuram racismo religioso e não, intolerância, pois não se trata de um simples gesto de discordar do outro, mas de algo estrutural que dirige-se a moldar uma sociedade em que as práticas religiosas (assim como as culturais, artísticas, sexuais) não eurocentradas são discriminadas, criminalizadas e mesmo perseguidas seja de forma normativa, a exemplo dos artigos que criminalizavam as práticas afro-religiosas no código penal até 1940, seja ainda no atual código penal, ou na perseguição neopentecostal a essas religiões (Oliveira, 2017).

Por ora, versaremos a respeito das influências históricas e externas que recebeu o Renascimento europeu e que, no entanto, é um fato hegemonicamente ocultado da historiografia, que tende a conceber-lo como um fenômeno hermético, que supostamente tornou-se possível apenas por fatores internos, como também tende a expressar a narrativa dos livros didáticos analisados.

No tocante a alguns pensadores, nos diz Goody (2015) que o economista Gunter Frank mudou radicalmente seu posicionamento a respeito do “desenvolvimento” e tem nos conclamado a ReOrientalizar, isto é, a reavaliar o Oriente. Por sua vez, o sinólogo Pomeranz forneceu um culto resumo do que chamou de *The Great Divergence* (A Grande Divergência) entre Europa e Ásia que concebe ter ocorrido apenas no início do século XIX. E o cientista político Hobson fez recentemente uma significativa avaliação do que chama de “as origens orientais da civilização ocidental”, buscando visibilizar a superioridade das contribuições orientais.

Há também a discussão de Fernandez-Armesto sobre os grandes estados da Eurásia, tratados como iguais, nos últimos mil anos. Soma-se a isso um número

crescente de estudiosos da Renascença, como a historiadora de arquitetura Deborah Howard e o historiador de literatura Jerry Brotton, que enfatizaram o significativo papel de impulso que o Oriente Médio desempenhou sobre a Europa, da mesma forma que vários historiadores da ciência e da tecnologia chamaram a atenção para as enormes contribuições do Oriente às subseqüentes conquistas do Ocidente. (Idem).

Conforme Goody (2015), foi o Oriente, que não passou pela experiência do declínio do Império Romano do Ocidente, que estimulou a Renascença. Por não ter enfrentado o mesmo colapso cultural que a Europa ocidental, o Oriente permaneceu um foco de comércio e de diversos intercâmbios até que as cidades italianas, especialmente Veneza, renovaram os laços que se mostraram tão importantes.

Foi o Oriente que ajudou a reconstruir o Ocidente, no comércio, assim como nas artes e nas ciências. Houve a influência do Islam na Andaluzia, dos numerais arábicos, cujo uso no Ocidente foi difundido pelo papa Silvestre II, a contribuição islâmica na Espanha para os “renascimentos” na literatura (a exemplo da poesia trovadoresca e da narrativa de ficção), para os estudos de Platão e para as ideias de Dante. (Goody, 2015).

A despeito disto ser silenciado pela historiografia geral, o Islam que também experienciou um renascimento, revisando os clássicos gregos e seu livro doutrinário, serviu de alimento ao renascimento italiano; os muçulmanos possuíam um acervo maior de documentos preservados e eram mais liberais ao seu acesso em relação aos europeus (a exemplo das grandes bibliotecas por todo território muçulmano conhecidas como “tesouro dos livros” (*khizanat al-kutub*) ou “morada dos livros” (*dar al-kutub*)), que sofreu um grande declínio da cultura letrada após à hegemonia cristã e romana.

E o Islam teve o auxílio de uma ferramenta fundamental para a conservação e uso de tanta escrita: o papel vindo da China por volta do séc. X, que posteriormente foi para a Espanha islâmica e de lá, aprimorado na Itália, onde havia água suficiente para a força hidráulica necessária à produção de papel em pleno século XIII, enquanto na Inglaterra iniciou somente ao fim do século XV. (Goody, 2015).

Ademais, por toda a Ásia, o Oriente não precisou do mesmo tipo de renascimento porque não havia morrido, não vivenciou nenhum colapso material extenso, nem uma religião hegemônica restritiva. Em termos de conhecimento científico, a China esteve à frente do Ocidente até o século XVI e, em economia até o final do século XVIII. E a despeito das teses de muitos autores, a Ásia desenvolveu uma cultura urbana mercantil ativa antes mesmo da Europa. (Idem).

Em livro intitulado *El Bazar del Renacimiento: sobre la influencia de Oriente en la Cultura Occidental*, Jerry Brotton (2009), professor de Estudos do Renascimento da Universidade de Londres, escreveu sobre o tema, enfatizando a importância da contribuição do Oriente para o Renascimento europeu, tanto em termos comerciais quanto intelectuais.

A obra trata do período histórico de 1400 a 1600, em que as sociedades orientais e ocidentais se dedicavam com afinco ao comércio de obras de arte, ideias e bens em um intercâmbio competitivo, porém, amigável, que culminou no Renascimento Europeu. Neste período, a Europa passa a se apropriar da opulência e sofisticação cultural de impérios, comerciantes e eruditos otomanos, persas e egípcios, influenciando profundamente pensadores e cientistas europeus como Leonardo da Vinci, Copérnico, André Vesálio e Montaigne (Idem).

A grosso modo, Southern (1970), entre outros autores, descreveu a Inglaterra do século XII como “humanista”, remetendo sobretudo a uma renovação do seu interesse pela Antiguidade clássica. Entretanto, essa renovação foi igualmente estimulada pelo contato com o ensino islâmico, mas na abordagem do medievalista britânico, não há uma ínfima alusão à influência externa; para o autor, tudo é considerado originalmente interno, numa posição predominantemente eurocêntrica. Contudo, em diversas regiões da Europa, havia comunicação e intercâmbio considerável com as culturas islâmicas. A título de exemplo:

A Sicília, que tinha sido parte da “Ifriqua” (África) muçulmana, foi conquistada pelos normandos no século XI, mas manteve uma corte que copiava os costumes muçulmanos anteriores. O rei falava árabe, mantinha um harém, era patrono da literatura e do ensino islâmicos. Ele promoveu as traduções das obras de Aristóteles e Averróis e as distribuiu para instituições europeias. (Goody, 2015, p. 173).

Nesta linha, prossegue Goody que, na Espanha medieval, cristãos e muçulmanos viveram conjuntamente; os primeiros eram conhecidos no Sul como moçárabes e seguiam um estilo muçulmano de vida, incluindo harém e circuncisão. Quando Toledo foi capturada pelos cristãos, os muçulmanos conquistados e convertidos passaram a ser então conhecidos como os mudéjares e, durante o século XII, a cidade tornou-se importante como centro de disseminação da ciência e da cultura árabes pela Europa. Sob a direção de Afonso, o Sábio (1221-1284), o arcebispo Raymond iniciou a tradução

de obras árabes para o espanhol e mais tarde para o latim, com a ajuda dos mudéjares e dos judeus.

Anteriormente, como governador da cidade reconquistada de Murcia, o rei Afonso tinha uma escola especialmente construída por Muhammad al-Riquat, em que muçulmanos, judeus e cristãos aprendiam mutuamente. Mais tarde, em Sevilha, ele fundou uma faculdade de ensino em latim e árabe, definida como “universidade interdenominacional”, em que muçulmanos e cristãos ministravam Medicina e Ciência. (Goody, 2015).

Por sua vez, Asin (1926) demonstrou, que a cultura árabe/islâmica era de uma “superioridade inegável”, a influenciar a Europa daquele contexto, influência rastreada por ele até mesmo na grande obra de Dante, *A divina comédia*, especificamente em uma das lendas do *hadith* sobre a experiência da ascensão de Muhammad (s.a.w.s.) e a jornada noturna para Jerusalém (*Miraj*), de onde o autor traça paralelos com a jornada de Dante ao paraíso e ao inferno.

Ademais, revela Goody (2015), que o interesse cristão em Muhammad (s.a.w.s.) é bem anterior e remonta ao texto de um escritor moçárabe-cristão (possivelmente Eulogius de Córdoba, 810-857), que produziu uma biografia do profeta. Em 1143, Robert de Reading (1270-1325), vice arcebispo de Pamplona, também fez uma tradução em latim do Alcorão, de modo que conhecimento e mitologia islâmica tornaram-se acessíveis.

Por sua vez, o professor de Dante, Brunetto Latini (1220-1294), foi mandado como embaixador de Florença para a corte de Afonso, o Sábio, em 1260, onde teria sido exposto a esse conhecimento. “Afonso lutou contra os mouros, e mesmo assim adquiriu conhecimentos muçulmanos, notadamente em astronomia e filosofia. Em sua corte, o embaixador teria tido contato com grande parte das obras literárias espanholas e deve ter levado essas informações a Dante”. (Goody, 2015, p. 174).

Outrossim, o interesse muçulmano na obra de Aristóteles, que enfatizava a importância do estudo da espécie humana (“realidade”) separado da fé, ajudou muito o desenvolvimento do humanismo. O final da Idade Média viu o *reductio artis ad theologiam*, “o reducionismo de tudo ao argumento teológico”, como inadequado para a nova posição da Europa, especialmente na Itália, em que o comércio tinha se tornado crescentemente importante, as cidades se expandiram e a cultura e a sociedade estavam se transformando.

Na Renascença, a Europa voltou-se sobremaneira para o conhecimento clássico, facilitado pelas traduções árabes, realizadas do século XIV ao XVII. Nas palavras de Goody (2015, p. 174):

É, portanto, paradoxal que o novo sistema educacional na Europa tenha sido muito influenciado - não somente nas instituições de educação superior, mas também em seu impulso na direção da secularização - pelo contato com uma cultura religiosa que preservava a “ciência antiga”, a tradição “pagã” dos clássicos.

No tocante ao comércio e à economia europeia também encontramos neste aspecto uma importante influência do intercâmbio com os contextos árabes/muçulmanos. De acordo com Goody (2015), o renascer da economia europeia se deu em grande parte devido ao comércio italiano com o Mediterrâneo Oriental, uma região que não tinha vivenciado a mesma devastação cultural que o Ocidente.

Na Itália, em razão da comercialização com o Extremo Oriente, as cidades continuaram a florescer. A vida intelectual e o comércio deviam muito aos muçulmanos antes do século XIV, por conta não apenas das traduções dos textos gregos, mas também de suas próprias contribuições (assim como as dos judeus) em medicina, astronomia, matemática e outras áreas. Nas palavras de Goody concedidas em entrevista (Freitas, 2012, p. 04):

O principal Renascimento Islâmico foi o que, entre outras coisas, revitalizou as conquistas científicas da Grécia Antiga e do Império Romano, numa época em que a Igreja Católica, em geral, descartava essa herança por considerá-la “pagã”. Naquele momento, textos filosóficos e científicos clássicos foram preservados, e mais tarde foram redescobertos na Europa durante o Renascimento Italiano. Se não fosse pelo Islã, esses textos teriam desaparecido. Muitos textos foram preservados nas grandes bibliotecas possibilitadas pela adoção do papel pelos muçulmanos, numa época em que os europeus tinham dificuldade de escrever, porque usavam muito o couro, a cera e, apenas para certos fins, papiro importado. Os resultados disso puderam ser vistos na Alta Idade Média em Palermo e Toledo (cidades de Itália e Espanha, respectivamente, que viveram sob domínio muçulmano), aonde europeus ocidentais iam para estudar cultura árabe e também os clássicos. Tudo isso alimentou o Renascimento Italiano.

Por sua vez, a Índia e a China igualmente fizeram parte nesse reviver, porque as sociedades islâmicas se estendiam por toda a Eurásia, do sul da Espanha às fronteiras chinesas. Do Oriente, trazidas pelas viagens de árabes e muçulmanos, vieram muitas plantas, árvores e flores como laranja, chá, crisântemo, bem como as inovações que

Francis Bacon concebeu como fundamentais para a sociedade moderna: bússola, papel e pólvora, além da imprensa e da manufatura, e mesmo da industrialização, da porcelana, da seda e dos tecidos de algodão. Nas palavras de Goody (2015, p. 226):

No Ocidente, o progresso foi frequentemente exógeno em caráter, embora não seja essa a maneira de muitos acadêmicos europeus verem a questão. Para eles, a Europa tinha se apoiado numa trajetória autossuficiente e autônoma a partir da Antiguidade, o que a levou inevitavelmente, através do feudalismo, para a expansão colonial e comercial, e depois para o capitalismo industrial. Isso, porém, é história teleológica que exclui outras formações sociais desses desenvolvimentos, vendo-as prisioneiras de Estados estáticos e despóticos [...].

O apanhado teórico trazido nos demonstra como a Europa e o Renascimento europeu receberam valiosas contribuições dos contextos islâmicos e árabes, que vão desde a matemática, a literatura, a astronomia, a filosofia, à medicina, revelando assim, o intercâmbio e a continuidade entre Oriente e Ocidente, e o impulso do primeiro dado ao segundo, haja vista o mundo oriental não ter passado por uma experiência obscurantista como ocorreu na Europa.

Ademais, o Islam também vivenciou seu próprio Renascimento com a revisão dos textos clássicos gregos e do Alcorão. Entretanto, sobre tais temas pouco se fala e se tem conhecimento. Voltando ao livro didático, a respeito da imprensa renascentista, este faz menção ao seu desenvolvimento graças ao alemão Johannes Gutemberg, conforme descrevemos:

Um fator importante para a difusão do Renascimento foi o desenvolvimento da imprensa pelo alemão **Johannes Gutemberg** (1398-1468), o que ampliou a circulação de livros pela Europa. Uma das novidades do período foram os livros de mão, chamados assim porque poderiam ser carregados pelo leitor, da mesma forma que fazemos com nossos livros na atualidade. Até esse tempo, os livros eram feitos para ser apoiados em mesas. (Filho e Xavier, 2015 p. 71, grifo dos autores).

Aqui novamente constatamos um apagamento do contexto que concatena a invenção do papel, da imprensa, os livros e conseqüentemente as bibliotecas, sendo que nenhuma dessas descobertas e criações foram exclusivamente europeias. Contudo, a narrativa eurocentrada dá a entender que sim, pois destaca o território europeu, excluindo todas as outras regiões que criaram estas invenções e instituições antes mesmo da Europa. A título de exemplo, a China tinha prensas com blocos de madeira sete séculos antes de Gutemberg popularizar os tipos móveis, e o mundo islâmico

adotou o papel no século X, quando na Europa ainda se escrevia com cera ou couro. (Goody, 2015).

A respeito da fabricação do papel, Goody (2015) expõe que enquanto a seda era amplamente tecida no espaço doméstico antes de ser adquirida pelo Estado por meio da taxaço, o papel, muito usado desde sua invenço no início da era comum, era feito através de um processo “industrial”. Tratava-se de um sistema mecânico, onde o papel era produzido com o uso do moinho d’água, permitindo um material para a escrita mais barato do que a seda local ou a pele (pergaminho) ou papiro importado na Europa, vindo do Egito com alto custo.

Com este processo inovador, o papel podia ser produzido em qualquer lugar a partir de materiais locais. Manufaturas de papel espalharam-se pelo mundo muçulmano e finalmente alcançaram a Europa ocidental suscitando a revolução impressa. A presença desse material para a escrita, manufaturado localmente e de valor acessível, significava que a circulação de informações e de ideias era consideravelmente mais rápida e extensiva no Oriente do que no Ocidente.

Nas palavras de Goody (2015, p. 162) “[...] os níveis de conhecimento tinham sido mais amplos no Oriente, observados, por exemplo, na surpreendente manutenção de bibliotecas que privilegiavam o uso do papel em detrimento de peles de animais ou papiros”.

Um exemplo da proliferação de livros e bibliotecas no Oriente medieval nos é trazido pelo lamentável episódio em que os mongóis dirigidos pelo general Hulagu Khan, neto de Genghis Khan, saqueiam a cidade de Bagdá em 1258; “eles queimaram as bibliotecas e jogaram tantos livros no rio Tigre que a água escorreu preta com a tinta”. (Middle East Eye, 2018).

Há aqui todo um encadeamento de processos: desenvolvimento da imprensa, fabricação do papel, proliferação de bibliotecas e conseqüentemente de conhecimentos, no Oriente, em especial, nos territórios muçulmanos e chineses que promoveram um desenvolvimento na “terra do sol nascente”, nas mais diferentes áreas, anterior e superior ao Ocidente (Europa), que era então, a periferia do mundo.

De todo modo, não nos deparamos com facilidade nos livros didáticos, em geral, referências às bibliotecas destes contextos, sejam da antiguidade ou do período medieval, a exemplo da Biblioteca de Alexandria, no antigo Egito; da biblioteca de Nínive, no antigo império Assírio; da Casa da Sabedoria em Bagdá, entre outras, que demonstram a vasta produção e preservação de documentos escritos anterior à

modernidade, tradicionalmente conhecida como idade exclusiva de enaltecimento do saber, revelando um outro tema encoberto pela historiografia clássica.

É preciso considerar, portanto, a ideia de que o Renascimento não foi um fenômeno exclusivamente europeu, mas devido às influências que recebeu, tratou-se de um fenômeno de intercâmbio eurásia, haja vista o encontro de diferentes tradições para o apogeu sociocultural que culminou especificamente na Itália.

Teoricamente, toda sociedade letrada pode ressuscitar o conhecimento esquecido ou deliberadamente abandonado. Para Goody (2011), o destaque dado à Europa é curioso se lembrarmos que a Renascença não foi determinada só por razões internas. Precisamos também levar em consideração “renascenças” que aconteceram em outros tempos e culturas, não sendo o renascimento em si um acontecimento singular. De fato, em qualquer cultura que tenha escrita, a possibilidade de voltar para fases anteriores da história e de ter um renascimento está sempre presente.

Explica o autor que na Europa posterior ao período clássico, a Igreja cristã se empenhou em abandonar grande parte da cultura clássica, estigmatizada como pagã, contrária à sua crença e, portanto, proibida, não apenas nas artes (escultura, teatro, pintura secular), mas também na ciência, especialmente na medicina. A severidade foi tão intensa que quando veio o Renascimento ele foi mais marcante na Europa que em outros locais. E a velocidade na recuperação de assuntos intelectuais foi muito maior pelo impacto da imprensa e do papel, assim como a retomada do comércio extensivo, especialmente com o Oriente.

Contudo, circunstâncias paralelas ocorreram por toda a Eurásia a partir de processos semelhantes de evolução social e amplas relações de troca recíproca. Neste sentido, “a ideia do ‘excepcionalismo asiático’ que caracterizou o pensamento teleológico dos historiadores sobre o passado, assombrados diante do desenvolvimento da ‘modernidade’ e do ‘capitalismo industrial’ no Ocidente, cegaram-nos para as muitas similaridades existentes”, afirma Goody (2015, p. 228).

Sendo assim, a Renascença europeia não foi tão excepcional quanto se supõe. Em todas as sociedades descendentes da cultura da Revolução Urbana houve um crescimento de formas artísticas e culturais.

Do mesmo modo, em outras comunidades mercantis e burguesas e nas sociedades em que tais comunidades estavam inseridas ocorreu elevação de padrões de vida. O desenvolvimento tipo Renascença ocorreu em diferentes épocas, mas no curso geral de sociedades urbanas tornou-se mais complexo. (Goody, 2015).

Zafrani (1994) discorre sobre fases de “humanismo” nas culturas islâmicas da Andaluzia e do Oriente Médio, quando os eruditos não devotavam integralmente sua atenção às questões religiosas, mas também investigavam as ciências e as artes. Ele registrou o mesmo acontecendo de tempos em tempos sob o judaísmo. Esses períodos não envolviam rejeição às crenças religiosas, apenas restringiam seus limites.

Por sua vez, na obra *Renascimentos: um ou muitos?* de Jack Goody (2011), o autor desenvolve um estudo comparativo entre os vários “renascimentos” que existiram nas culturas ocidental e oriental. A título de exemplo, temos o Renascimento Árabe moderno, chamado *Nahda* - palavra árabe que significa despertar ou renascimento – e que estabeleceu novos paradigmas não somente no campo das artes, mas também na esfera política pan-arabista.

Consoante o autor, os avanços promovidos pelo Renascimento Italiano no âmbito das artes, das ciências, da economia, que envolveu a recuperação do conhecimento clássico greco-romano, a laicização parcial da sociedade e a transição do feudalismo para o capitalismo ocorridos entre os séculos XIV e XVI, é tradicionalmente concebido como um momento singular da História ocidental e um marco inaugural da modernidade.

Contudo, para o historiador britânico, este juízo foi construído pelos próprios europeus, notadamente a partir do século XIX, em obras como a pioneira *A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio*, do historiador suíço Jacob Burckhardt (2009). Sendo assim, estimulado pelo objetivo decolonial de desconstrução da narrativa eurocêntrica sobre a suposta excepcionalidade do Renascimento italiano em relação à história mundial.

Goody (2011) identifica, analisa e traça paralelos e relações com os florescimentos intelectuais e as eras de Ouro chinesa, indiana, islâmica e judaica, afirmando que “as origens da modernidade e do capitalismo são mais amplas e encontram-se também no conhecimento árabe e nos influentes empréstimos da Índia e da China” (Idem, p. 09).

Sem o objetivo de negar a particularidade da Renascença europeia, afirmando que “são esses eventos paralelos em outras culturas letradas que quero investigar, não para negar a singularidade das realizações ocidentais, mas para contextualizá-las e explicá-las” (Goody, 2011, p. 13), haja vista todas as sociedades dotadas de escrita terem vivenciado seu período de olhar retrospectivo e florescência cultural.

Seu trabalho evidencia a importância de contribuições de outras culturas para a constituição da modernidade, tida pela historiografia clássica como fenômeno particularmente europeu, apontando que sociedades tradicionalmente vistas como “atrasadas” foram “modernas” antes do Ocidente. Sendo assim, a importância dessas outras experiências de Renascimento está em mostrar que não havia apenas um caminho para a modernidade, ou seja, por intermédio da cristandade, mas havia outros, forjados por sociedades distintas. (Goody, 2011).

E para além de uma perspectiva histórica, o autor enuncia também um exame político sobre este processo; com a presença cada vez mais marcante de xenofobia, especialmente no mundo ocidental, busca constatar como a constituição histórica do pensamento ocidental mitiga a participação de outros povos no enriquecimento cultural e intelectual da humanidade.

Faz com que não notemos que as sociedades europeias e orientais contemporâneas têm mais em comum do que costuma ser admitido e estimula uma superioridade (europeia) falaciosa quase racista em relação ao resto do mundo, sendo que os achados e discussões de sua obra favorecem o resgate e compreensão de nossos legados culturais em confluência com nossas formações identitárias, o que se alinha à nossa pesquisa que busca evidenciar a presença destes intercâmbios na constituição de nossas identidades.

Segundo Goody (2011), todos os Renascimentos foram possíveis, assim como o Italiano, devido à existência de culturas letradas, que possibilitaram um olhar retrospectivo mais objetivo do que nas culturais orais; a cultura letrada era um traço das principais sociedades da Eurásia, que tinham seus próprios períodos de inércia e renovação, sendo que esse processo de revisitar fontes históricas é determinante para qualquer Renascimento. Portanto, este fenômeno é um movimento padrão em várias culturas, que envolve um olhar para o passado e uma explosão de progresso em contextos que vivenciaram períodos de estagnação.

Para o autor, de um ponto de vista sociológico, as renascenças foram múltiplas e não estavam confinadas nem ao “capitalismo” nem ao Ocidente. A Europa não estava sozinha, tampouco foi uma ilha cultural. A título de exemplo, o Renascimento Abássida (dinastia que liderou o Império muçulmano no Oriente Médio, no Norte da África e no Sul da Europa de 750 a 1258) resgatou a ciência clássica no século IX, influenciando não apenas a fundação da ciência islâmica, mas igualmente o Renascimento Italiano, através da preservação e da tradução de vários textos clássicos.

Considerações gerais

Este apanhado sobre a diversidade de Renascimentos na história, apresentando esse reviver de conhecimentos em distintas sociedades letradas como um acontecimento pluriversal ao invés de singularmente europeu é um tema ímpar e contra-hegemônico, raramente abordado nos livros didáticos e neste que analisamos não é diferente.

Deste modo, a temática, além da importância histórica, abrange também duas outras importantes funções: uma função política, que revela a riqueza do emaranhado intercultural na constituição do Renascimento europeu, a despeito de tantas xenofobias, e uma decolonial, que rompe com a exclusividade europeia renascentista, mostrando que renascenças também existiram em outras sociedades. Sendo assim, destacamos a importância de se salientar, nos livros didáticos, a existência de outros Renascimentos na história humana da arte e do saber, para além de uma perspectiva insular a respeito.

7.5 Livro do 7º ano: análise do capítulo 6. *As Grandes Navegações Europeias*

As invasões genocidas da Espanha e Portugal nas Américas são conhecidas, romanticamente, pelo nome de Grandes Navegações.
(Autoria desconhecida).

O capítulo 6 denominado *As Grandes Navegações Europeias* é composto por um total de 23 páginas e estruturado pelos seguintes tópicos: 1. *Viagens Marítimas ligam o Ocidente ao Oriente, A Formação do Reino de Portugal*, 2. *O Pioneirismo Português nas Navegações*, 3. *O Cotidiano das Viagens Marítimas*, 4. *Principais viagens Portuguesas no Século XV*, 5. *A “Certidão de Nascimento” do Brasil, A Formação do Reino da Espanha*, 6. *A Viagem de Colombo*, 7. *Algumas consequências das Viagens de Colombo*, 8. *Portugueses e Espanhóis dividem o Mundo*, 9. *Outros Navegadores e outros Reinos*, A. *Navegações inglesas*, B. *Navegações francesas*.

Traremos os pontos do capítulo que mais nos chamaram atenção, seguidos das nossas respectivas ponderações e teorizações. Ao analisar o capítulo, os próprios tópicos já nos permitem constatar, assim como os subsequentes conteúdos, que o tema das navegações é apresentado numa perspectiva eurocentrada em que a presença de outros povos que participaram direta ou indiretamente deste grande acontecimento é colocada

de forma acessória na narrativa, do mesmo modo que as navegações desenvolvidas por estes.

No tópico 1., denominado *Viagens Marítimas ligam o Ocidente ao Oriente* narra-se a respeito da Expansão Marítimo-Comercial Cristã Europeia e a ampliação do conhecimento sobre terras desconhecidas, conforme transcrevemos:

Nos séculos XV e XVI, o conhecimento que se tinha sobre diferentes regiões do planeta foi muito ampliado. Isso ocorreu porque navegadores europeus se lançaram em viagens até então nunca realizadas, cruzando oceanos e alcançando terras desconhecidas. Esse processo chamado de **Expansão Marítimo-Comercial Cristã Europeia**, resultou de mudanças que ocorriam desde a baixa Idade Média. (Filho e Xavier, 2015, p. 109, grifo dos autores).

Constatamos aqui uma narrativa que apresenta um conteúdo como “via de mão única”, onde supostamente os europeus são os únicos protagonistas do acontecimento expansionista, não aparecendo as confluências, as trocas, os movimentos híbridos entre os povos, que influenciaram o mesmo. Contudo, no excerto da página seguinte é apresentada a presença dos árabes no comércio, assim como das regiões chinesas e indianas, com o destaque dado aos negociantes italianos:

A fonte desses produtos estava no continente asiático, ou seja, nas “**Índias**”, nome dado pelos europeus a regiões do Oriente, como a China e a Índia. Por meio de diversas rotas, comerciantes árabes negociavam especiarias com comerciantes europeus, principalmente das cidades italianas que controlavam esse comércio e revendiam as especiarias em feiras pelo continente. (Idem, p. 110, grifo dos autores).

Neste trecho, temos uma breve referência aos intercâmbios comerciais realizados entre árabes e europeus. Em seguida, o capítulo destaca as grandes invenções que influenciaram a navegação dando destaque às chinesas, com o seguinte excerto:

Muitas vezes somos levados a pensar que as grandes invenções que possibilitaram a navegação foram exclusividade europeia, mas as pesquisas mostram uma visão diferente. Invenções como a bússola e pólvora, por exemplo, foram obras dos chineses. (Idem).

E a foto a seguir, assim legendada: “Réplica de um barco chinês no século XV, quatro vezes maior que a caravela europeia ao seu lado” (Idem):

Figura 12. Réplica de um barco chinês do século XV.



Réplica de um barco chinês no século XV, quatro vezes maior que a caravela europeia ao seu lado.

Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 109).

Neste tocante, nos traz Goody (2015) que a cartografia e a navegação envolvem o cálculo do espaço do céu e da terra, e que todas as culturas possuem um modo de ver o espaço celeste e terrestre, sendo que seus estudos foram desenvolvidos pelos babilônios e posteriormente pelos gregos e romanos, tendo desaparecido da Europa medieval, mas continuado a se desenvolver no mundo árabe, persa, indiano e chinês.

Em suas palavras: “O mundo árabe em particular, usando matemática complexa e muitas observações novas, produziu excelentes mapas estelares e ótimos instrumentos astronômicos [...]. Foi a partir dessa base que os avanços europeus nessa área foram possíveis”. (Goody, 2015, p. 24). Por sua vez, no quadro, *Você Sabia*, temos o seguinte excerto:

Em Portugal, foram aperfeiçoadas as técnicas de navegação com mapas e uso de instrumentos de orientação no mar, como a **bússola** e o **astrolábio**. Este último instrumento era usado, basicamente, para medir o ângulo de um astro (Sol ou estrela) acima do horizonte, o que auxiliava no estabelecimento da posição de navegação das embarcações. (Idem, p. 113, grifos dos autores).

É interessante observar na narrativa que, embora o astrolábio seja descrito e representado em foto, há o apagamento dos nomes dos inventores ou do povo

originário da invenção. No excerto anterior, a bússola e a pólvora são descritas como invenções chinesas, mas o mesmo não ocorre com o astrolábio, instrumento astronômico de grande importância para as navegações, que se trata de uma invenção árabe criada por Muhammad Khan ben Hassan (1201-1274). Por sua vez, no tópico 3., *O Cotidiano das viagens marítimas*, destacamos o seguinte excerto:

Nos séculos XIV e XV, o conhecimento da geografia da Terra era precário. Apesar de alguns estudiosos europeus já afirmarem que a Terra era redonda, a crença popular dizia que era plana, e navegar a grandes distâncias incluía o risco de os barcos caírem em um abismo. (Idem, p. 114).

Consoante Travassos e Amorim Filho (2016), diversas pesquisas acadêmicas, inclusive em países ocidentais vem demonstrando, cada vez com mais intensidade, que o mundo islâmico medieval já apresentava conhecimentos geográficos, a despeito do que afirma o livro didático sobre o conhecimento escasso da geografia terrestre.

Historiadores da geografia, como Claval (1995), Holt-Jensen (2009), ou pesquisadores de outras áreas como Lyons (2011) e no Brasil como Bissio (2008), estão de acordo sobre o fato de que, após cuidadosamente reunidos por sábios viajantes, homens religiosos e mesmo simples viajantes, os ensinamentos dos antigos (sobretudo gregos e indianos) foram preservados em bibliotecas e escolas islâmicas da Espanha, Norte da África, Oriente Médio, Ásia Central, Pérsia e Índia.

Neste contexto de desenvolvimento da geografia árabe-muçulmana, Travassos (2013) destaca os nomes de al-Muqaddasi (945-988), al-Idrisi (1099-1180), Ibn Battuta (1304-1368) e Ibn Khaldun (1331-1406) como sendo alguns dos responsáveis pelo surgimento de uma geografia descritiva regional rica em detalhes. Ahmad (1995) destaca que a geografia árabe-muçulmana teria se fortalecido com Al-Ma'mum (813-833) que estabeleceu a primeira escola acadêmica de geografia.

A título de exemplo, Tolmacheva (2006) destaca que o sistema cartográfico desenvolvido pelo geógrafo al-Idrisi utilizava-se de uma base Ptolomaica que havia sido assimilada pelos primeiros estudiosos muçulmanos: a Terra era dividida em quadrantes e somente os lugares habitados eram descritos; os climas eram numerados do sul para o norte, assim como as seções de oeste para leste.

Contudo, é necessário salientar que não se deve atribuir apenas ao processo de assimilação das contribuições greco-romanas os grandes avanços da geografia no mundo islâmico medieval. Ao menos dois fatores relacionados ao Islam estiveram entre

as causas (diretas ou indiretas) dos célebres progressos do exercício geográfico em terras islâmicas.

De um lado, a necessidade concreta de relatos e mapas geográficos tanto dos territórios conquistados para melhor administra-los, quanto daqueles a serem conquistados para auxiliar as ações militares, gerara o desenvolvimento intenso de estudos de “geografia política”, e de “geografia militar”, mesmo sem o uso de tais nomeações (bem posteriormente criadas). Por fim, cartógrafos muçulmanos chegaram a produzir um Atlas pioneiro que registrava as rotas e reinos, originando uma tradição cartográfica muito popular na religião. (Travassos e Amorim Filho, 2016).

Sendo assim, a ideia de um conhecimento geográfico escasso, que foi aprimorado com os europeus, trata-se de um pensamento que não condiz com a história, haja vista muçulmanos medievais (e certamente outros povos) já terem desenvolvido conhecimentos nesta área. Transcrevemos também este outro excerto que remete à cartografia:

O auge da expansão portuguesa ocorreu na viagem de Vasco da Gama. Finalmente ele contornou a África, chegando a Calicute, na Índia, em 1498. No caminho, a expedição passou pelo sultanato de **Moçambique** e de **Melinde** (na África Oriental), onde predominava o islamismo. Foi em Melinde que Vasco da Gama conseguiu o apoio de um piloto árabe para chegar à Índia. Retornou em 1499 a Portugal e foi recebido com muitas honras. (Idem, p. 116, grifos dos autores).

Desconhecemos a razão do anonimato ou de não atribuir a devida importância ao piloto (navegador) árabe mencionado no excerto, que foi fundamental para a chegada de Vasco da Gama até as Índias, cuja viagem épica é tão comemorada em Portugal. Embora não mencionado, este piloto era o navegador, cartógrafo e poeta Ahmad Ibn-Majid (\cong 1421-1500) e em razão de seus conhecimentos e experiências marítimas era conhecido como “O navegador árabe” e “O leão dos mares” (Lunde, 2005), responsável por transformar a arte da navegação em uma ciência elaborada.

Seu trabalho mais importante foi o *Kitab al-Fawa'id fi Usul 'Ilm al-Bahr wa' l-Qawa'id* (Livro de Informações Úteis sobre os Princípios e Regras de Navegação), compilado em 1490, que foi uma enciclopédia de conhecimentos náuticos que tratava principalmente da história e dos princípios básicos da navegação, reunindo muitos destes conhecimentos que se tinha no mundo até então. (Nizam, s/d).

Reiteramos, portanto, a pertinência da nomeação de personalidades árabes e muçulmanas que contribuíram para importantes fatos da história universal, evitando-

se, assim o ocultamento destas identificações. Destacamos também o seguinte trecho:

Para ampliar o comércio com o Oriente, o rei de Portugal, Dom Manuel, promoveu uma nova expedição, sob o comando de **Pedro Alvares Cabral**. Foram reunidos 13 navios. Ao todo, participaram cerca de 1500 homens, incluindo marinheiros, padres, cartógrafos, entre outros, além de escrivães, como Pero Vaz de Caminha. A viagem contava com o apoio da Igreja, de burgueses e de nobres. (Idem, grifo dos autores).

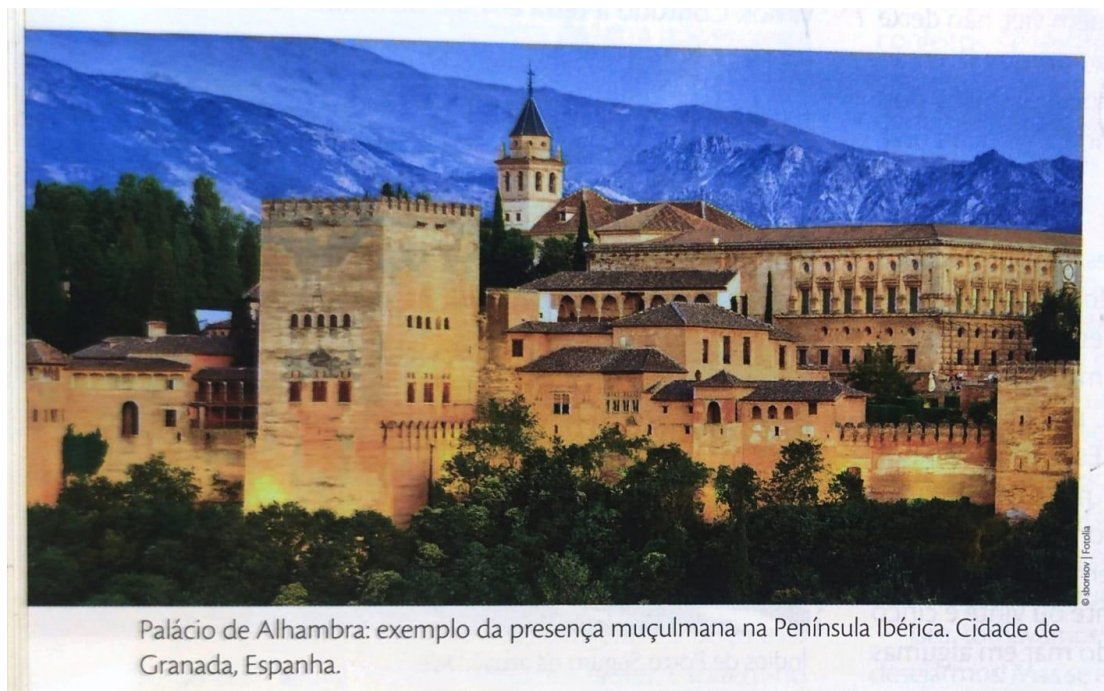
A narrativa acima tende a gerar a compreensão de que a expedição foi constituída exclusivamente por integrantes europeus e cristãos, haja vista a presença expressa de padres e a não referência de possíveis outras etnias e religiões presentes.

No entanto, na palestra para o Congresso *El Islam em las dos Orillas*, em Sevilha, 2003, promovida pelo Sheikh Muhammad Ragip al-Jerrahi, este afirma a presença de muçulmanos nas navegações que aqui chegaram, sendo que Pedro Álvares Cabral foi acompanhado em sua expedição no início do século XVI pelos muçulmanos Chuhabidin Bin Májid e o navegador Mussa Bin Sáte. (Al-Jerrahi, 2003). Porém, esta informação é outra que integra o rol de ocultamentos a respeito da presença muçulmana na história.

No tópico denominado *A Formação do Reino da Espanha* (sem identificação numérica), destacamos o trecho a seguir e a imagem do Palácio de Alhambra logo abaixo no livro:

Assim como Portugal, a Espanha se formou a partir do movimento conhecido como **Guerra de Reconquista**. À medida que os cristãos avançavam em sua luta contra os “infiéis” islâmicos, reinos iam se formando (Castela, Leão, Navarra e Aragão). O esforço nessa luta uniu vários reinos cristãos na península. (Filho e Xavier, 2015, p. 122, grifos dos autores).

Figura 13. Palácio de Alhambra.



Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 122).

O que nos chama atenção nesta imagem, apresentando a arquitetura imponente do palácio muçulmano de Alhambra é que ela se mostra desfocada na narrativa, uma imagem descrita apenas com uma legenda, mas sem nenhuma discussão a respeito, o que se repete também com outras imagens expostas ao longo do livro.

De todo modo, o Palácio de Alhambra (em árabe “Al Hamra” - a vermelha), procedente do nome completo “Qal'at al-hamra” cujo nome significa Fortaleza Vermelha, teve sua construção iniciada em 1248 e é considerada a oitava maravilha do mundo, sendo o monumento mais visitado da Espanha. (Civitatis, s/d).

O palácio foi construído durante a última dinastia muçulmana na Península Ibérica, a dinastia Násrida (1238 a 1492), a mando de seu fundador Muhammad Ibn Al-Ahmar (1194-1273), fazendo Granada entrar em seu período de maior esplendor artístico e marcando o apogeu da arquitetura árabe-islâmica construída para os governantes muçulmanos da Espanha. Alhambra correu o risco de ser destruído por Napoleão Bonaparte, em 1870, posteriormente tornou-se propriedade do estado espanhol e foi declarado monumento nacional. (Idem).

Por sua vez, no quadro *Você sabia* do capítulo encontramos uma discussão a respeito da perseguição cristã sofrida pelos judeus/as da Península Ibérica, da qual extraímos parte do texto (sem título), conforme segue:

Para se ter uma ideia do alcance da Inquisição e da perseguição imposta aos

judeus nesse período, veja alguns números de fatos ocorridos entre 1483 e 1498: 2 mil pessoas foram queimadas vivas pela Inquisição, sob o comando de Tomás de Torquemada (inquisidor geral do Reino da Espanha); 13 mil cristãos-novos foram condenados a diferentes penas, acusados de práticas judaizantes; [...] 50 mil judeus preferiram se tornar cristãos para que pudessem ficar no país, mesmo sob risco de perseguições. [...]. (Filho e Xavier, 2015, p. 122).

Verificamos nesta narrativa a predominância da perspectiva judaico-cristã, que acaba por não mencionar a perseguição sofrida pelos muçulmanos/as no mesmo evento histórico. O foco é dado à perseguição contra os judeus/as durante a Guerra de Reconquista, entretanto, os muçulmanos/as também sofreram o mesmo processo ao qual não se faz alusão.

Segundo Grosfoguel (2016) e Kettami (2012), a prática da limpeza étnica no território de Al-Andalus produziu um genocídio físico, através dos assassinatos e um genocídio cultural, através da destruição dos conhecimentos e espiritualidades de muçulmanos/as e judeus/as e da conversão forçada ao cristianismo dos que sobreviveram ou decidiram permanecer no território, denominados posteriormente de mouros e cristãos-novos/marranos respectivamente.

Na conversão forçada ao Cristianismo de muçulmanos/as e de judeus/as buscou-se destruir toda a memória e legado cultural destes povos presentes por quase oito séculos na Europa Ibérica. O que, por seu turno, desmente a seguinte afirmação trazida pelo livro didático: “A conquista de Granada ocorreu apenas em 1492, o que marcou a definitiva expulsão dos muçulmanos” (Filho e Xavier, 2015, p. 123); os muçulmanos/as não foram definitivamente expulsos/as, pois muitos permaneceram sob a condição de se converter ao Cristianismo.

Portanto, a despeito do enfoque dado às perseguições contra os judeus/as, as diversas violências concretas e simbólicas executadas por espanhóis e portugueses foram sofridas por ambos os grupos religiosos, visando um absolutismo religioso cristão nas terras retomadas, que romperá com a condescendência das três religiões presente no período em que o sul europeu foi governado por muçulmanos. A respeito desta condescendência, nas palavras de Grosfoguel (2014, p. 25, tradução nossa):

No mundo muçulmano havia mais direitos reconhecidos em relação às minorias judaicas e cristãs do que no cristianismo europeu. Durante séculos, os judeus tiveram que escapar do genocídio da Europa da cristandade e refugiar-se em países muçulmanos onde os povos do Livro (judeus e cristãos) eram tratados

com todos os direitos, ficando totalmente ocultos na visão racista e eurocêntrica do mundo.

Por sua vez, podemos refletir que o destaque dado ao grupo judeu neste contexto tenha relação (além da predominante perspectiva judaico-cristã na historiografia clássica, como já referido), com a visão tradicional dos judeus/as como grupo vitimizado ao longo do tempo, desde a escravização e posterior êxodo destes do Egito, conforme a Bíblia e devido ao Holocausto da II Guerra Mundial, que gerou um sentimento de penitência por parte da Europa e de comoção por parte do mundo. Entretanto, nas palavras de Grosfoguel (2009, p. 7-8):

A política identitária simplista da narrativa hegemônica do Holocausto que foi a essência da identidade judia como vítimas homogêneas eternas e sempre intencionalmente inocentes terminou com Gaza⁵². Não há dúvida de que o povo judeu foi sujeito colonial e vítima de todos os tipos de atrocidades na Europa cristã durante um período de vários séculos, desde sua expulsão junto com os muçulmanos da Espanha católica em 1492 até seu extermínio durante o Holocausto nazista na Guerra Mundial II. No entanto, isso levou a uma noção simplista do nazismo e a uma visão essencializada dos judeus. Da judeofobia à judeofilia, do mal eterno à vítima eterna, o pensamento racista eurocêntrico não conseguia pensar a identidade judaica fora dos binarismos essencialistas.

Ao revés, a narrativa histórica tradicional, em especial a europeia, contribuiu para edificar uma concepção dos árabes e muçulmanos/as como invasores/as, bárbaros/as, cruéis, não afeitos à civilização e ligados às trevas, remetendo a uma animalização e até mesmo representação monstruosa deste(s) povo(s) nos mitos, folclores e lendas europeus (Paula, 2011).

E a intolerância da igreja católica contra o Islam é salientada pelo estudioso português de cultura árabe Adalberto Alves, que denuncia a opressão contra a referida religião como um “veneno que, ao longo da história, foi sendo pulverizado sobre a memória muçulmana” (Alves, 1991, p. 15), sendo um processo que ocorreu perpassando desde os manuais escolares até as histórias na tradição oral.

Consoante Alves (1987, p. 12), “ainda hoje, às crianças se ensina serem eles [os mouros] os homens sem rosto, sem nome, sempre os ‘outros’, aqueles a quem D. Afonso Henriques, invariavelmente, vence a golpes de montante”. Um fato que auxilia a consolidação da representação do muçulmano/a como um ser negativo é a ausência de versões do próprio grupo a respeito de sua história, o

⁵² Em referência aos ataques israelenses à Faixa de Gaza em 2009.

que possibilitou construir “no imaginário coletivo a ideia dos mouros como [...] gente perversa, criminosa, usurpadora, que só a fé e a heroicidade dos cristãos puderam combater” (Parafita, 2005, p. 123).

Esta ideia do muçulmano/a como “o outro”, como o oposto do referencial de ser humano, inferiorizado e próximo à animalidade é apresentado em obras como a do português José Leite de Vasconcellos (1858-1941) que nega qualquer ligação genealógica dos portugueses/as com os árabes e muçulmanos/as, afirmando em seu livro *Antroponímia Portuguesa*, que os árabes: “não são nossos antepassados, eram estrangeiros de sangue e domicílio” (Vasconcellos, 1928, p. 387).

E em sua outra obra intitulada *Etnografia Portuguesa* (1982) em determinado capítulo a respeito das “invasões árabes” e da reconquista, alega que “nada mais hoje resta deles [árabes] do que a lembrança meio histórica, meio lendária da sua permanência entre nós [portugueses]” (Idem, 1982, p. 350). Nas palavras de Parafita (2006, p. 26):

[...] E porque sempre a fragilidade da história abriu as portas à imaginação e à fantasia (assim nascendo as lendas, tal como grande parte do romanceiro), compreende-se que muitos dos episódios relacionados com os mouros nos apareçam mesclados de história e de lenda, com boas probabilidades, acreditamos nós, de o peso desta suplantar a dimensão veraz daquela.

Assim, a história dos muçulmanos/as na Europa foi construída pela narrativa oficial da igreja católica e de escritores que buscaram depreciar o Islam, assim como por lendas e mitos sem documentos que os fundamentassem. Ademais, consoante Paula (2011), aquele que é retratado como perverso é sempre recordado, pois a memória coletiva tende a registrar de forma mais intensa os atos negativos, enquanto os grandes feitos são ignorados.

Por consequência, a depreciação do Islam em razão de supostos atos perversos dos muçulmanos/as e seu forjamento enquanto inimigo colaborou para a reafirmação da fé católica e de seus seguidores/as como referência a ser seguida. Uma das razões para os muçulmanos terem desenvolvido a ciência da Astronomia está relacionada à necessidade de aprender a se orientar espacialmente para fazer a oração na direção correta da cidade sagrada de Meca.

Expandindo suas conquistas por territórios cada vez mais distantes da atual Arábia saudita, eles tinham que saber olhar para o céu e identificar para que lado encontrava-se o referido santuário. Isso os levou inclusive à necessidade de medir a

circunferência da Terra, sendo que no período medieval, os muçulmanos já tinham ciência de que a Terra não era plana. (Lyons, 2011). A respeito do espiritualicídio islâmico e indígena,

Um processo similar aconteceu com os métodos de evangelização empregados contra os povos indígenas nas Américas (Garrido Aranda 1980; Martín de la Hoz 2010). Este foi inspirado nos métodos utilizados contra os muçulmanos na Península Ibérica [...], que consistia simultaneamente em uma forma de aniquilação da espiritualidade e de epistemicídio. A destruição do conhecimento e da espiritualidade caminharam juntas, tanto na conquista de Al-Andalus quanto na conquista das Américas. (Grosfoguel, 2016, p. 10-11).

Considerações gerais

No capítulo denominado *As Grandes Navegações Europeias*, o próprio título já remete que o tema trata-se deste evento europeu, não que isto fosse problemático em si, mas além da predominância de temáticas europeias no livro como um todo (dois terços do total), os capítulos individualmente também trazem uma narrativa predominantemente eurocentrada, em que possíveis influências, encontros, intercâmbios ocorridos no e para o evento debatido, quando postos, são postos de forma marginal.

Neste capítulo, em particular, constatamos a exclusão nominal dos inventores árabes de instrumentos fundamentais para a navegação, assim como de importantes navegadores; a ideia de um conhecimento geográfico escasso (o dos europeus, sim), que ignora toda uma ciência geográfica desenvolvida por árabes e muçulmanos no período medieval, em função de suas viagens, da expansão territorial do Islam, e até mesmo da necessidade de se localizar para realizar devidamente as orações; a não referência a outros povos presentes na expedição de Pedro Álvares Cabral; a menção à perseguição contra os judeus/as ibéricos/as durante a Guerra da Reconquista, e a exclusão dos muçulmanos que sofreram as mesmas opressões no período.

Entretanto, sabemos que, ao longo da história, no imaginário social europeu, estes dois grupos foram tratados e representados de forma distinta: os primeiros como vítimas, os segundos como invasores, e isto também se reflete nos livros didáticos.

7.6 Livro do 7º ano: análise do capítulo 7. Povos Indígenas da América

(crianças batem palmas nos portões)

*tem pão velho?
 não, criança
 tem o pão que o diabo amassou
 tem sangue de índios nas ruas
 e quando é noite
 a lua geme aflita
 por seus filhos mortos.*

tem pão velho?

*não, criança
 temos comida farta em nossas mesas
 abençoada de toalhas de linho, talheres
 temos mulheres servis, geladeiras
 automóveis, fogão
 mas não temos pão.*

tem pão velho?

*não, criança
 temos asfalto, água encanada
 supermercados, edifícios
 temos pátria, pinga, prisões
 armas e ofícios
 mas não temos pão.*

tem pão velho?

*não, criança
 tem sua fome travestida de trapos
 nas calçadas
 que tragam seus pezinhos
 de anjo faminto e frágil
 pedindo pão velho pela vida
 temos luzes sem alma pelas avenidas
 temos índias suicidas
 mas não temos pão.*

tem pão velho?

*não, criança
 temos mísseis, satélites
 computadores, radares
 temos canhões, navios, usinas nucleares
 mas não temos pão.*

(Genocídio, Emmanuel Marinho)

O capítulo 7 denominado *Povos Indígenas da América* é composto por um total de 31 páginas e estruturado pelos seguintes tópicos: 1. *O Significado da Palavra Índio, Sociedades Indígenas*, 2. *“Regiões Culturais” na América*, 3. *Onde fica a Mesoamérica, Antigas Cidades Mesoamericanas*, 4. *Povos dos Andes e Proximidades*, A. *Nazca*, B. *Tiahuanaco*, C. *Reino Chimú*, D. *Incas*, 5. *Os Índios antes dos Portugueses*, 6. *Os Habitantes do Litoral Brasileiro no Século XVI*, A. *O Cotidiano dos Índios*, B. *Organização Social*, C. *Alimentação e Hábitos dos Grupos Tupis-guaranis*, D. *Não tinham Religião?*, 7. *A Influência da Língua Indígena*, 8. *Os Índios no Brasil Contemporâneo, Problemas Enfrentados pelos Índios*.

Nas palavras de Quijano (2013), o colonialismo é, evidentemente, mais antigo que a colonialidade, contudo, esta provou ser, nos últimos cinco séculos, mais profunda e permanente que o primeiro. Entretanto, foi forjada dentro daquele, e mais ainda, sem o mesmo não teria conseguido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

Nesta linha, como a tese se debruça na perspectiva decolonial, que tem como foco, em particular, os povos negros e indígenas das Américas e a opressão que sofreram em razão da colonização, assim como o sofrimento e apagamento na história, que vivenciam até os dias de hoje em função da colonialidade, consideramos pertinente abordar aspectos gerais dos capítulos que tratam destes povos, assim como algumas características estruturais que podem ser utilizadas nos capítulos sobre árabes e muçulmanos/as devido a determinadas semelhanças entre as influências desses povos para a constituição nacional.

Ademais, o genocídio e epistemicídio contra muçulmanos/as e judeus/as na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e sua escravização nas Américas e, por fim, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria são os quatro genocídios/epistemicídios fundantes da estrutura epistêmica moderno-colonial e das universidades ocidentalizadas, de acordo com Grosfoguel (2016).

Certamente como efeito da lei 11.645/08, o capítulo traz um apanhado interessante sobre os povos indígenas, demarcando a importância destes para nossa riqueza cultural e construção latino-americana, consoante revela este trecho:

Ao estudarmos a história americana, em qualquer período, é impossível não

abordar nosso passado e presente indígena. Só assim entenderemos melhor a riqueza de nossa cultura, e estaremos mais preparados para identificar e valorizar as diferenças culturais que existem em nosso país. Ao invés de pensar os índios apenas como vítimas da colonização, é importante refletir sobre seu papel na construção de sua própria história e na formação dos países americanos. (Filho e Xavier, 2015, p. 134).

Os autores tratam da diversidade e não hierarquização das sociedades, afirmando que “é um erro pensar que algumas são superiores a outras”. Iniciam o capítulo expondo sobre as regiões culturais da Mesoamérica e dos Andes. A respeito dos povos mesoamericanos destacam a existência de um calendário com ano de 365 dias, a escrita denominada pictográfica, os livros conhecidos como códices, o politeísmo, a existência de complexas cidades e o jogo de bola enquanto ritual.

Em seguida falam de seus povos Olmecas, Teotihuacanos, Maias e Astecas. Na sequência, abordam os povos dos Andes e proximidades: Nazca, Tiahuanaco, Reino Chimu e Incas, com sua capital Cuzco, seu idioma quéchua, seu sistema numérico e a cidade de Machu Pichu (“velha montanha”, no idioma quéchua), um dos monumentos arqueológicos e arquitetônicos mais importantes do mundo. Ao fim do tópico, na atividade *Defenda suas ideias*, há uma proposta interessante, conforme transcrevemos:

A história da Europa é muito conhecida nas escolas, o que não costuma acontecer com a história dos povos que estudamos neste capítulo. Em sua opinião, por que isso acontece? Levante algumas hipóteses e discuta com os colegas e o professor. (Idem, p. 145).

Existe aqui uma possibilidade de discussão a respeito do descompasso entre o conhecimento da história europeia promovido pelas escolas e o conhecimento a respeito dos povos indígenas, comparação que também serve para os povos árabes, indianos, chineses, entre outros. O excerto, portanto, reconhece a perspectiva eurocêntrica presente na educação brasileira.

Em seguida, no tópico 5. *Os Índios antes dos Portugueses*, é abordada a diversidade de povos indígenas (Tupinambás, Tamoios, Carijós, Tupiniquins, Guaranis) e de seus idiomas presentes no Brasil antes da chegada dos portugueses, assim como os sítios arqueológicos e pesquisas antropológicas que comprovam esta presença no passado.

No subtópico B. *Organização social* presente no tópico 6. *Os Habitantes do litoral brasileiro no século XVI*, alude-se ao ritual de antropofagia praticado pelos povos

tupis-guaranis, assim como na atividade *O que você vê*, onde se tem uma imagem com homens, mulheres e crianças indígenas assando e comendo partes de corpo humano, produzida a partir da descrição de Hans Staden (1525-1576), artista europeu do século XVI.

Consideramos importante um cuidado na abordagem deste tema pelo professor/a em sala de aula, de modo a se evitar possíveis associações dos indígenas enquanto selvagens. Ademais, conforme já mencionado, segundo Maalouf (1988), os cruzados católicos também exerciam comportamentos antropofágicos, que eram aleatórios e não ritualísticos, mas isto raramente é mencionado pela historiografia clássica.

No referido capítulo, particularmente nos chama a atenção o tópico 7. *A Influência da Língua Indígena*, que versa sobre a influência da cultura Tupi-guarani para o Brasil, o aprendizado dos europeus da língua indígena e as diversas palavras originárias dos povos indígenas. Na sequência, temos o quadro *Você Sabia?* com o título: *Exemplos de palavras de origem indígena utilizadas na atualidade*, conforme imagem abaixo:

Figura 14. Exemplos de palavras de origem indígena.

Exemplos de palavras de origem indígena utilizadas na atualidade

Expressões

"Pare com este *nhen-nhen-nhen!*" – A expressão vem do verbo *nhe'eng* (falar, piar), e significa: "pare de falar sem parar!"

"Que pessoa *coroca!*" – A palavra nasceu do verbo *kuruk*, que significa "resmungar".

"Ele está *jururu.*" – A palavra vem do termo indígena *aruru*, que significa "melancólico, triste, chateado".

Nomes de lugares

Anhanguera: diabo velho

Araraquara: toca das araras

Caçapava: passagem de mata

Caetá: muitas matas

Camboriú: rio dos robalos

Capanema: mata imprestável

Ibirapuera: árvore caída, árvore velha

Itaberaba: pedra brilhante

Itabira: pedra levantada

Itaetá: muitas pedras

Itaipu: barulho do rio das pedras

Jaguariúna: rio preto das onças

Jericoacoara: toca das tartarugas

Paraná: mar

Pariquera: barragem extinta

Pernambuco: fenda do mar

Piaçaguera: porto extinto

Piauí: rio dos pias

Sergipe: no rio dos siris

Tatuí: rio dos tatus

Tucuruvi: gafanhoto verde

Uberaba: rio brilhante

Outras palavras e nomes conhecidos

Capoeira: mata extinta

Cauã: gavião

Iracema: nascida do mel

Oca: casa

Pipoca: pele estourada. Isso porque se "estoura a pele" do milho.

Tapera: aldeia extinta

Ubirajara: senhor da lança, ou senhor das árvores

Ubiratã: madeira dura

Voçoroca: terra rompida (espécie de erosão provocada pelas chuvas)



Adaptado de: NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Método moderno de tupi antigo*: a língua do Brasil dos primeiros séculos. São Paulo: Global, 2005.

A influência indígena vai muito além da língua. Ela pode ser vista e sentida em hábitos alimentares, festas populares, entre outros aspectos de nosso cotidiano.

Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 146).

Por sua vez, também temos a influência do idioma árabe no português brasileiro. Houaiss (1986) vai nos dizer que num total de três mil a três mil e duzentas palavras do português primitivo, há, no mínimo, oitocentas palavras de origem árabe. Numa estatística verbal contemporânea é significativo o acervo de palavras árabes que existem vivas no português, representando algo próximo a 25% do vocabulário da língua portuguesa primitiva. E segundo informações divulgadas em vídeo da BibliASPA - Biblioteca e Centro de Pesquisa América do Sul- Países Árabes e África (2017), no vocabulário brasileiro temos aproximadamente 3000 palavras de origem árabe. Versaremos um pouco sobre elas a seguir.

Muitas das palavras que herdamos diretamente do árabe começam com a sílaba *al-*. Isso acontece porque, neste idioma, *al-* é usado como artigo definido e seus

derivados *as-* e *ad-*. Com o passar do tempo, as palavras originais se juntaram a seu artigo, formando novas, ou seja, o artigo árabe transformou-se em uma sílaba do português como nestes exemplos: alface (*al face*), açafraão (*as afrão*), aduana (*ad uana*), alaúde (*al aúd*), almoxarifado (*al muxarif*), alquimia (*al quimia*), assim como almanaque, almôndega, alfândega, almofada, aldeia, algema, algodão, alfaiate etc. (Freitas, 2018). E é seguindo este fenômeno linguístico, que o livro sagrado do Islam pode ser chamado de “Alcorão” (O Corão) ou simplesmente “Corão”.

Temos outros exemplos ainda mais curiosos de palavras de origem árabe presentes no português, tais como: fulano (em árabe, o termo *fulân* significa tal, aquele), arroz (adaptação do termo original árabe, *ar-ruzz*), azulejo (de *al-zuleij*, que significa pedra pintada), sofá (do árabe, *suffa*), azeite (do árabe *az-zayt*), enxaqueca (do árabe, *ax-xaqîqa*, literalmente meia cabeça), açougue (do árabe *as-suq*, mercado ou feira), papagaio (apesar de sua suposta origem tupi-guarani, papagaio vem da palavra árabe para o pássaro, *babaga*), açúcar (o termo sânscrito para grãos de areia, *sakkar*, se transformou no persa *shakkar* e resultou na palavra árabe *as-sukar*. Neste sentido, o grão resultante da transformação da cana-de-açúcar assim foi chamado por sua semelhança com os grãos de areia (Freitas, 2018).

Segundo Moreno (2011), álgebra vem da palavra árabe *al-jabr*, ou “a arte de reunir ossos quebrados ou deslocados”; arroba (vem do árabe *ar-rub*, valor arredondado para 15 kg no comércio de carne bovina, representado pelo símbolo @ que se transformou no sinal mundial dos endereços eletrônicos. Almanaque tem duas supostas origens: *al-manaj*, o círculo dos meses ou *al-manah* - lugar onde as caravanas do deserto paravam para descansar, trocar notícias, histórias curiosas e fatos pitorescos, bem ao modo dos almanaques modernos. Álcool vem de *al-kohl*, nome do fino e escuro pó de antimônio de origem egípcia utilizado até hoje para maquiagem dos olhos.

Abreu e Aguilera (2010) oferecem outros exemplos curiosos da origem árabe em nosso vocabulário. Segundo os autores, os vocábulos de origem árabe são os que possuem x- inicial, como é o caso de: xá, xadrez, xará, xeique, xerife, xarope, xaveco, xeique, xiita etc., e influenciaram os representantes de numerosos termos latinos com ex-, como: enxame, enxuto, enxada, enxugar, enxofre. Outros vocábulos que iniciam com enx-, como os seguintes: enxaqueca, enxeco, enxoval etc.

Outros exemplos são os vocábulos que se caracterizam pela terminação com i-tônico: aleli, alfarqui, alizari, arabi, bafari, carmesi, garabi, haji, huri, javali, maçari, muçurumi, rafadi etc. Nos muitos casos em que o sufixo i- é transformado em il:

aguazil, anil, candil, cordovil, marroquil etc. E há casos em que o sufixo i-muda para im: alecrim, alfenim, anexim, benjoim, borzeguim, carmesim, cetim, gergelim, haquim, jasmim, marfim, mirabolim, muslim, muezim etc. (Abreu e Aguilera, 2010).

Por seu turno, temos o poeta, jurista e arabista português José Adalberto Coelho Alves, com numerosas publicações nesses domínios e vencedor do Prêmio Internacional para a Cultura Árabe (*Sharjah*) da UNESCO, em 2008, pelo conjunto da sua obra.

E o que começou como mera curiosidade se transformou em um projeto de uma década que levou à publicação da obra *O dicionário de arabismos da língua portuguesa* (2014) com mais de 19.000 palavras e expressões em português de origem árabe, constituindo uma rica abordagem etimológica a respeito das origens árabes de vocábulos portugueses ao longo dos séculos.

Seu objetivo era enfatizar a herança comum e dar visibilidade à presença, há muito negligenciada, dos muçulmanos e suas contribuições para a identidade e a história de Portugal. Alves queria mostrar que o “outro” fazia parte de si mesmo. (Vidal, 2020).

Além disso, com o objetivo de corrigir o apagamento histórico das influências de al-Andalus em Portugal, passou os últimos 35 anos analisando esta influência na poesia, linguagem, música, tecelagem, doces e até nas chaminés em forma de minarete, pois “queria superar o ‘clichê’ de antagonismo entre cristãos e muçulmanos e o esquecimento da civilização andaluza”, recuperando o passado islâmico como um elemento indispensável da identidade e herança portuguesas (Idem).

Trouxemos este breve apanhado da presença árabe no português brasileiro e no português de Portugal para demonstrar sua abrangência nestes idiomas e sugerir ao livro didático que, assim como fez com as palavras de origem indígena presente em nosso vocabulário, também possa trazer um quadro representativo de algumas palavras de origem árabe em nosso idioma ou mencionar sua importância, afinal, o árabe, além da sua significativa importância histórica é a língua nativa de quase 400 milhões de pessoas e a língua litúrgica de quase 2 bilhões de muçulmanos/as. Além disso, tem influência em várias outras línguas e seu alfabeto serve de base para tantas outras.

Outra colocação do livro didático que consideramos pertinente e que também poderia ser utilizada para os povos árabes e muçulmanos é a alusão a autores originários destes que abordam sua história, literatura, religião etc. conforme trazem nesta frase: “Autores indígenas ganharam destaque, produzindo textos para índios e não índios” e na foto abaixo assim legendada: “Daniel Mundukuru, importante autor de literatura indígena. Junto com outros autores, Daniel divulga o pensamento de comunidades

indígenas no país. Confira o site: <<http://escritoresindigenas.blogspot.com.br>>.” (Filho e Xavier, 2015, p. 158).

Figura 15. Daniel Mundukuru, importante autor de literatura indígena.



Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 158).

Por fim, no tópico *Problemas enfrentados pelos índios*, é discutida a invasão de terras indígenas por madeireiros, garimpeiros e mineradores, além da ameaça a essas terras por projetos de hidrelétricas, pastagens etc., o que gera um juízo sobre os indígenas como vilões e um empecilho ao desenvolvimento nacional.

Considerações gerais

No capítulo *Povos Indígenas da América* é abordada a diversidade étnica destes, assim como sua riqueza cultural e importância histórica para a constituição dos países latino-americanos. Reflete sobre a discrepância entre o conhecimento do contexto europeu e do contexto indígena abordado nas escolas. É trazida a antropofagia indígena, assim como a influência dos idiomas nativos no português brasileiro, assim como a ameaça a suas terras. E destaca um autor de literatura indígena.

Consideramos que este reconhecimento dos povos indígenas na cultura nacional, guardadas as suas particularidades, também pode ser trazido em relação aos árabes e muçulmanos/as, haja vista também participarem da conformação do país como um todo.

7.7 Livro do 7º ano: análise do capítulo 8. *Sociedades e Culturas Africanas*

Exu nas escolas
Exu nas escolas
Exu nas escolas
Exu nas escolas

*Exu no recreio
 Não é Xou da Xuxa
 Exu brasileiro
 Exu nas escolas
 Exu nigeriano
 Exu nas escolas*

*E a prova do ano
 É tomar de volta
 A alcunha roubada
 De um deus iorubano
 Exu nas escolas
 Exu nas escolas
 Exu nas escolas*

*Estou vivendo como um mero mortal
 profissional
 Percebendo que às vezes não dá pra ser
 didático
 Tendo que quebrar o tabu e os costumes
 frágeis das crenças limitantes
 Mesmo pisando firme em chão de giz
 De dentro pra fora da escola é fácil aderir a
 uma ética e uma ótica
 Presa em uma enciclopédia de ilusões bem
 selecionadas
 E contadas só por quem vence*

*Pois acredito que até o próprio Cristo era
 Um pouco mais crítico em relação a tudo isso
 E o que as crianças estão pensando?
 Quais são os recados que as baleias têm para
 dar a nós
 Seres humanos, antes que o mar vire uma
 gosma?*

*Cuide bem do seu Tcheru
 Na aula de hoje veremos Exu
 Voando em tsuru
 Entre a boca de quem assopra e o nariz de
 quem recebe o tsunu
 As escolas se transformaram em centros
 ecumênicos*

*Exu te ama e ele também está com fome
 Porque as merendas foram desviadas
 novamente
 Num país laico
 Temos a imagem de César na cédula e um
 "Deus seja louvado"*

*As bancadas e os lacaios do Estado
Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de
hoje com ética
Em toda casa, ao invés de uma cruz, teria uma
cadeira elétrica.*

(*Exu nas escolas*, Elza Soares).

O capítulo 8 denominado *Sociedades e Culturas Africanas* é composto por um total de 20 páginas e estruturado pelos seguintes tópicos: 1. *Pensando a África*, 2. *O Reino de Gana*, 3. *O Império Mali*, 4. *As cidades-estado Iorubás*, 5. *O Reino de Abomé*, 6. *O Reino de Ashanti*, 7. *O Reino do Congo* e 8. *Características gerais dos Povos Africanos estudados*.

Decidimos analisar este capítulo em razão da presença do Islam no continente africano e por considerar pertinente a forma como os autores abordam a África e seus países, sendo que este tratamento poderia ser dirigido de modo semelhante em relação aos países árabes, considerando as opressões em seu contexto, a diversidade cultural, as relações com a cultura brasileira, os preconceitos vivenciados etc. conforme este trecho que transcrevemos, na primeira página do capítulo:

Ao conhecer a história da África, entendemos porque milhões de pessoas foram presas e trazidas à América em condições desumanas, para serem escravizadas. Fica também mais clara a grande proximidade que existe entre nossa cultura e a deles. Um estudo assim nos ajuda a evitar ideias preconceituosas em relação à cultura negra. Um erro muito comum que podemos cometer ao iniciar um estudo sobre o continente africano é o de generalizar as informações que temos a respeito dele. Suas diferenças políticas, sociais, étnicas, econômicas e culturais não permitem, de maneira nenhuma, generalizações. (Filho e Xavier, 2015, p. 165).

No tópico 2. denominado *O Reino de Gana* é feita alusão à presença islâmica no território, como nas seguintes frases:

A capital do Reino de Gana, conhecida como **Kumbi-Saleh**, era formada por duas cidades. Uma delas era muçulmana, com 12 mesquitas”. (Idem, p. 168, grifo dos autores).

[...] Por volta do ano de 1077, uma dinastia de berberes conquistou a capital Kumbi-Saleh, tornando o reino dependente e obrigado a pagar impostos. Seus territórios foram bastante reduzidos e a influência islâmica aumentou nesse período”. (Idem).

O auge do Reino de Gana foi durante o século X, quando atingiu a máxima extensão territorial e vivia uma intensa atividade comercial. Nesse período, recebeu influências do islamismo, embora práticas das antigas religiões africanas tenham permanecido. (Idem).

Segundo Assumpção (2008), o Reino de Gana localizava-se no Sudão Ocidental, entre os atuais estados de Mali e Mauritânia, foi o primeiro grande Estado africano ao norte do Equador. Tendo o ouro como principal fonte de riqueza, este logo se tornou objeto de cobiça por parte de árabes e muçulmanos que o trocavam por tecidos, cobre e sal, entre outros produtos.

Neste contexto, foi o principal fornecedor de ouro do mundo mediterrâneo, e em função do comércio, Gana transformou-se num território fértil para a expansão do Islam, adotado por governantes, que se converteram em razão da própria fé ou por interesses comerciais. Davidson (1996) estima que Gana teria possuído uma população de aproximadamente um milhão de habitantes, o que expressa sua pujança e esplendor.

Porém, após respectivos ataques por parte dos almorávidas⁵³ do Magreb, muçulmanos que pretendiam expandir o Islam abaixo do Saara, Gana acabou sucumbindo e sua capital foi tomada e saqueada por volta de 1076. Dez anos depois, o reino conseguiu recuperar sua autonomia, mas não o prestígio anterior. Dava-se a decadência do primeiro grande império negro sudanês. A respeito da manipulação da história africana, Maestri (1988, p. 15) argumenta:

Hipóteses descabidas foram levantadas pelos primeiros historiadores ocidentais que se interessaram pelo Estado negro. Ventilou-se a possibilidade de que sua fundação fosse obra de judeus sírios fugidos de perseguições romanas na Cirenaica (região da atual Líbia), no séc. II d. C. As origens do reino são mais simples e menos fantasiosas.

Em uma ótica decolonial, temos aqui outro exemplo de como determinados historiadores ocidentais tentam desqualificar a história e sujeitos africanos, atribuindo seus grandes feitos a europeus ou a não-negros, em uma clara demonstração de racismo historiográfico. (Assumpção, 2008).

De todo modo, a colonialidade atravessa as regiões da África, Ásia, Oriente Médio e América-Latina apropriando-se de sua história ou pretendendo legitimar a

⁵³Almorávidas: nome dado aos integrantes de um movimento político-religioso muçulmano, cujos primeiros adeptos viviam no Saara Meridional, liderado por Iusef Ibn Tashufin, que tomou o poder no Magreb, constituindo um vasto império territorial. Em 1086, cruzando o Estreito de Gibraltar, os almorávidas adentraram nos territórios al-Andaluz, ao sul da atual Europa.

narrativa sobre esta a partir de outros, que não os nativos, mas geralmente, os dominadores.

Por seu turno, a respeito das palavras Islam e Islamismo (sendo esta a utilizada pelo livro), é importante destacar que elas não são sinônimas, apresentando diferenças conceituais. Samuel (1997, p. 259) define Islam como: “[...] uma maneira de viver em sociedade, regida por princípios tirados do Alcorão e da Suna que se esforçam para encarnar a fidelidade ao Islã em uma organização social harmoniosa”.

Segundo Metzger (2008), a palavra *Islam* significa, em árabe, “submissão” (a Deus). A raiz (slm, em árabe) é a mesma que originou “muçulmano” (de muslim) e salam (“paz”). O conceito integra uma religião (a islâmica), um fiel (muçulmano, *Muslim*, ou “aquele que se submete”) e uma comunidade (*ummah*, “comunidade de fiéis”). Portanto, mais do que uma religião, o Islam é uma experiência comum compartilhada, que inclui aspectos como o direito, a ideia de uma comunidade (*ummah*) de crentes (*muslims*) e um sentido histórico e espacial próprio.

Para Fierro (1997), Islam refere-se à religião dos muçulmanos/as, correspondendo aos termos Judaísmo e Cristianismo. Sendo Islamismo uma forma ocidentalizada de se referir à religião islâmica, de modo a assemelhar-se com a caligrafia das outras duas religiões monoteístas.

Por sua vez, Duarte (2015) denota ao Islam uma outra via de conotação ideológica, onde seus aderentes “têm como premissa base a indivisibilidade absoluta da trindade islâmica: o Islão como religião (*din*), como modo de vida (*dunya*) e como fórmula governativa (*dawla*)” (Idem, p. 104). Dentro desta lógica, o Islamismo é concebido como “um movimento que, como outro movimento social e político análogo, têm uma determinada doutrina, aplica-a ideologicamente e recorre a formas de ação específicas para fazê-la vingar” (Idem, p. 100).

E sendo também um movimento de caráter religioso, a ideologia que o fundamenta parte da ideia de uma comunidade política (ainda que virtual) peculiar, pois é fruto de um pacto superior às relações contingentes e precárias do cotidiano da polis. Isto significa que se dá à religião uma função de integração social e política, passando a ser a trava mestra da orientação da ação dos indivíduos em todos os campos da sociedade. (Duarte, 2015).

Ademais, existe o entendimento expresso por Gaarder, Helern e Notarker (2000), que Islamismo é concebido como um projeto político-social que tem por

objetivo estabelecer, por via pacífica ou via armas, uma sociedade e um poder político baseados nos preceitos estabelecidos no Alcorão.

E consoante Grosfoguel (2011), Marx, argumentando que os muçulmanos/as estão sujeitos ao governo de uma “religião”, projetou no Islam a cosmologia da perspectiva secularizada ocidentalocêntrica e cristiano-cêntrica. Contudo, o Islam não se considera uma “religião” no sentido ocidentalizado e cristianizado enquanto dimensão apartada da política, da economia etc. É mais identificado com uma cosmologia que segue a noção de *Tawhid*, uma doutrina de unidade dentro da diversidade, uma visão holística de mundo, que a visão dualista moderna/colonial eurocêntrica destruiu no Ocidente.

Sendo assim, a expressão Islamismo utilizada no livro, embora confundida com Islam no senso comum, não é a mais apropriada, pois diz respeito mais particularmente a uma corrente política do Islam, e sugerimos ser corrigida na narrativa didática. No tópico 3., *O Império Mali*, também é mencionada a presença do Islam no mesmo:

Como aconteceu no Reino de Gana, práticas religiosas islâmicas precisaram conviver com a religião tradicional, que continuou a ser praticada no dia a dia da população de Mali. (Filho e Xavier, 2015, p. 170).

Entre 1324 e 1325, o imperador de Mali fez uma grande peregrinação a Meca. [...]. Ao regressar da peregrinação a Meca, o imperador trouxe um arquiteto, que colaborou na construção de uma grande mesquita em **Tombuctu**, importante cidade nas margens do Rio Níger. Nessa cidade, formou-se um grande centro muçulmano, que ajudou a difundir a religião monoteísta em diversas partes da África. (Idem, grifo dos autores).

Figura 16. Grande mesquita de Djenné, em Mali, África Ocidental.



Grande mesquita de Djenné, em Mali, África Ocidental.

Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 170).

A respeito do Islam no império Mali, consoante Assumpção (2008), seus governantes Sundjata, assim como seu filho e sucessor Mansa Uli, entre outros converteram-se ao Islam não se sabe se por fé ou por senso de interesses estratégico-políticos. Entretanto, o mesmo não ocorreu com as populações dos territórios sob sua jurisdição, que continuaram a exercer suas crenças animistas.

Neste contexto, a conversão (reversão) ao Islam por parte das autoridades governante não significa abandonar as crenças nativas. Em boa parte dos casos, a conversão ao Islam se apresentou enquanto estratégia política dos governantes para possivelmente desfrutar de certos proveitos. Sendo assim, abraçavam a fé islâmica e permaneciam exercendo suas crenças locais, sem nenhum constrangimento. A este respeito, afirma Costa e Silva (1992, p. 293):

A viagem à Meca de Mansa Uli pode ter-lhe sido ditada por exigência de uma profunda fé. Ou ter sido mero expediente político, para estabelecer melhor diálogo com os Estados muçulmanos do outro lado do Saara e para ampliar seu prestígio entre os islamitas do Mali. E não só entre estes, pois tanto os maometanos quanto os pagãos acreditavam que a estada em Meca fortalecia o baraca, o poder propiciatório do rei, sua capacidade de influir favoravelmente sobre a terra e sobre o clima, sobre as colheitas e sobre o gado, sobre a fertilidade das mulheres e o bem-estar do povo.

No tocante à cidade de Tombuctu, Maestri (1988, p. 29) explica que “nos fins do séc. XVI, possuía em torno de 25 mil habitantes, 26 alfaiatarias, com até 200 aprendizes cada uma, e nada menos do que 150 escolas alcoranistas. [...] e o comércio livreiro era aí mais lucrativo que qualquer outra espécie de negócio”.

Concentrava, portanto, um grande comércio de livros de História, Medicina, Astronomia e Matemática, bem como significativa concentração de estudiosos, exercendo grande importância cultural expressa neste antigo provérbio africano: “O sal vem do norte, o ouro vem do sul, mas as palavras de Deus e os tesouros da sabedoria vêm de Tombuctu”. (Assumpção, 2008).

No tópico 4., denominado *As Cidades-estado Iorubás* também se faz referência ao Islam no seguinte trecho:

O islamismo e o cristianismo foram levados aos iorubás por meio do contato com árabes e europeus. Atualmente, são religiões fortes na região. A antiga religião iorubá, embora minoritária, ainda permanece em diversos países como Benin e Nigéria. (Filho e Xavier, 2015, p. 172).

Neste tocante, Meihy (2020), na linha de outros estudiosos, também afirma que a expansão do Islam para além das regiões originárias da Península Arábica e do Levante, contou com a atividade do comércio e suas vantagens lucrativas mais do que a força das armas para a propagação da fé.

Igualmente relevante quanto à busca por especiarias empreendida pelos europeus, o ímpeto dos muçulmanos pelo controle de mercadorias como o ouro, o sal-gema (cloreto de sódio extraído de jazidas da superfície terrestre) a seda, entre outras, promoveu a ruptura do isolamento geográfico, econômico e cultural dos árabes muçulmanos do Oriente Médio.

O que o autor pretende destacar é a capacidade de simbiose cultural produzida pelo Islam em terras africanas, concebendo a ação militar como uma e não única dimensão utilizada na expansão religiosa. Por este motivo, a extensão da presença islâmica no continente africano deve ser analisada a partir do papel que as rotas comerciais tiveram na ligação do Mediterrâneo com as regiões do Sahel⁵⁴ e da África subsaariana, mediadas inicialmente pelos *amazigh*.

⁵⁴ Região geográfica e climática que se situa entre o deserto do Saara e a savana do Sudão, formando um cinturão de terra de aproximadamente 5400 km de extensão. Essa área integra partes distintas de Estados nacionais africanos, como o Senegal, o Mali, a Mauritânia, a Argélia, o Níger, o Chade, o Sudão e a Eritreia.

A expansão do Islam nesse início do século VIII é marcada por uma difusão religiosa lenta, mas perene e sem o uso sistemático e exclusivo da força militar. E a ascensão de dinastias negro-africanas adeptas do Islam negociavam a preservação de práticas oriundas de tradições nativas. (Meihy, 2020).

No que concerne à relação entre o Islam e a cultura e religião do grupo étnico-linguístico Iorubá, o caso da chamada Iorubalândia - região da África Ocidental integrada por povos de cultura iorubá, em uma área que abarca a maior parte do atual Estado da Nigéria, e, em menor parte, os Estados do Togo e do Benin, merece destaque, pois embora a presença islâmica na região seja reconhecida desde o século XVI, esse processo alcançou certo grau de concretização no século XX, transcorrendo de forma morosa e perene como no Sahel. (Idem).

À exceção de uma área no norte da Iorubalândia, dominada pelo grupo étnico *Fulanis*, o Islam expandiu-se na região de modo paulatino e não organizado, sobretudo a partir da chegada de líderes religiosos muçulmanos que, compreendendo os valores culturais já estabelecidos pela cosmogonia⁵⁵ e pelas religiões tradicionais do território, forneceram atividades mágico-religiosas que os deixavam em competição direta com os cultos aos orixás. (Meihy, 2020).

Essa estratégia não situava em lados opostos o discurso do Islam e das religiões tradicionais iorubás, já que a população local poderia usufruir de ambos os conteúdos religiosos sem nenhum tipo de conversão forçada. Nesse caso, os Iorubás poderiam escolher entre os encantamentos feitos a partir de textos corânicos escritos em pedaços de papel e costurados em amuletos e os habituais sortimentos religiosos oferecidos pelo culto aos orixás. (Idem).

Portanto, a assimilação ao Islam na África Ocidental se dava sem que pressões sociais impulsionassem os novos adeptos/as a renunciarem às religiões tradicionais locais. E sem dúvida, a preferência pela coexistência ou simbiose entre Islam e os cultos ancestrais e orixás era a que mais se adequava ao fator principal da chegada do Islam na região: os lucros do comércio. (Meihy, 2020).

À medida que a cultura simbiótica do Islam se popularizava, possibilitava aos Iorubás adotar uma inclusão seletiva da religião em suas práticas cotidianas, fazendo aspectos específicos da fé muçulmana serem integrados à diversidade de cultos espalhados por diferentes cidades da região. Sendo assim, a tendência acadêmica de se

⁵⁵ Corpo doutrinário que se ocupa em explicar a origem e princípio do universo.

conceber as identidades religiosas como unidimensionais e herméticas, presente na rígida divisão entre Islam, Cristianismo e religiões tradicionais do contexto Iorubá, mostra-se inapropriada para se compreender o fenômeno de instauração e permanência islâmica na África Ocidental. (Idem).

Como consequência de um olhar eurocentrado sobre a África Ocidental, autores como Parrinder (1961) e Gbadamosi (1978) chegaram a anunciar em suas produções o desaparecimento das religiões tradicionais iorubás a partir de um inevitável processo de conversão em massa ao Cristianismo e ao Islam na região. Foram os trabalhos clássicos do etnólogo e fotógrafo franco-brasileiro Pierre Verger (1966) que apontaram para a relação intensa entre noções religiosas iorubás e o Islam trazido à Iorubalândia pelo contato com povos islamizados próximos.

Consoante Meihy (2020), a simbiose entre religiões tradicionais iorubás e Islam também pode ser identificada em certa leitura sobre a imagem de um dos orixás mais populares da África Ocidental: Sango (no Brasil, Xangô). Associada à realeza da cidade de Oyo, a popularidade de Sango relaciona-se à expansão do Império construído em torno dessa cidade e que, além de se estender por uma vasta região entre as atuais fronteiras da Nigéria e do Benin, foi próspero e duradouro, surgido no século XV e sucumbindo apenas no século XIX.

Ao longo desse processo, o culto a Sango se beneficiou do cenário político à medida que se atrelou à administração imperial, sendo instrumento de consolidação de sua unidade. Em comunhão com o domínio de Oyo sobre a região, o estabelecimento do Islam recorreu à estratégia de adaptação ao conjunto de valores e práticas locais sem a defesa explícita de um modelo exclusivo de crença, passando a compor o amálgama social de todo o Império de Oyo. (Idem).

Ficamos interessados por investigar como se deu a expansão islâmica na África, em especial, no norte africano e posteriormente na África subsaariana Ocidental. De acordo com Lopes e Guarnieri (2008), este fato tem relação com as negociações comerciais entre as diferentes regiões do continente, que tornaram a conversão ao Islam uma estratégia diplomática eficiente, pois possibilitaria a união de diferentes identidades religiosas dos povos onde estivesse presente, além do intercâmbio cultural.

Por seu turno, é possível compreender que interesses econômicos como base desse processo de conversão, ocasionou uma islamização menos profunda e arraigada. Sendo por esta razão que a religião muçulmana não substituiu, mas coexistiu com as

crenças animistas tradicionais das religiões africanas presentes nos reinos de Gana e de Mali (Idem), conforme referidos no livro didático.

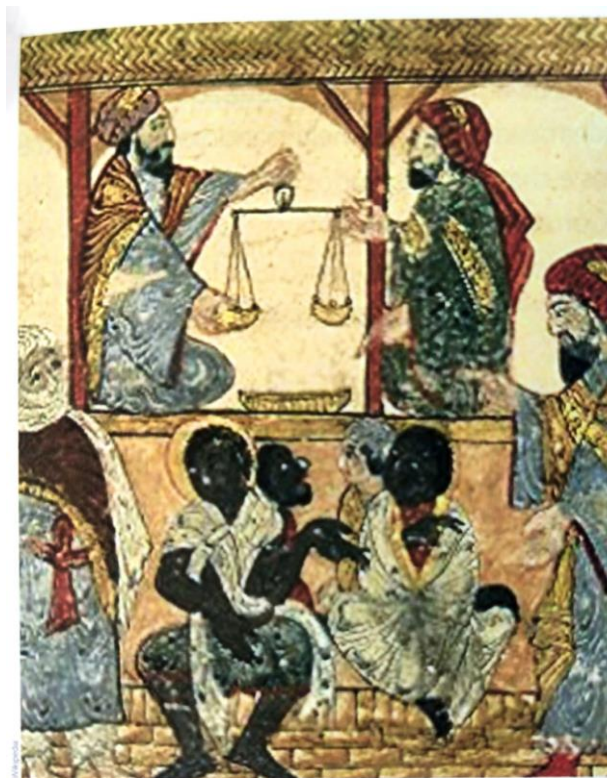
Ademais, consoante os autores, mesmo as autoridades políticas que adotaram expressamente e, inclusive, oficializaram o Islam como religião dos reinos, buscaram preservar as práticas tradicionais, visto que um rompimento com estas poderia resultar na perda de prestígio junto à população. Observamos assim um sincretismo religioso (mesmo que permeado por interesses) ao invés de um espiritualicídio como o promovido pelos europeus.

E prosseguindo com o livro, da mesma forma que o exemplar do 7º ano refere-se à escravização promovida pelos europeus, o capítulo também alude à escravização realizada por muçulmanos, conforme excerto:

Com a expansão do islamismo na África, a partir dos séculos VII e VIII, a escravidão se tornou mais ampla, com grandes comerciantes de escravos. Não se tratava de poucos prisioneiros, como antes, mas de centenas deles, que eram vendidos na própria África ou em outras regiões onde havia presença islâmica. (Filho e Xavier, 2015, p. 178).

E a foto de uma pintura assim legendada: Mercado de escravos (século XIII). Note que havia africanos como escravos. Iêmen, Península Arábica.

Figura 17. Mercado de escravos no século XIII.



Mercado de escravos (século XIII). Note que havia africanos como escravos. Iêmen, Península Arábica.

Fonte: Filho e Xavier (2015, p. 178).

Consoante Parmentier (2019), enquanto discutimos amiúde o tráfico transatlântico de escravos/as promovido pelos europeus entre os séculos XVI e XIX, o comércio transaariano e oriental empreendido pelo mundo árabe-muçulmano por cerca de 13 séculos constitui um tema relativamente desconhecido na esfera internacional, e ainda considerado um tabu mesmo nas sociedades africanas, que N'Diaye (2008) expressa como síndrome de Estocolmo à africana, referindo-se a um pacto com o dominador, como já mencionamos.

Este tráfico iniciou em 652 d.C., quando o general Abdallah bin Sayd impôs a Khalidurat, soberano do antigo reino da Núbia, a entrega de mais de 300 escravos por ano, através de um tratado chamado *bakht*. A partir de então, este tráfico se intensificou no continente africano, permanecendo até o século XVI, perdurando cerca de um milênio. (Parmentier, 2019).

Para o autor, embora seja difícil fornecer números precisos quanto ao número de vítimas desse tráfico, pesquisadores como Salah Trabelsi, Tidiane N'Diaye e Malek Chebel, e historiadores como Ralph Austen e Paul Bairoch, com base em documentos do período e pesquisas mais recentes, estimam que o número de escravos/as africanos/as envolvidos no tráfico árabe-muçulmano circularia entre 15 e 17 milhões, sendo superior

ao tráfico transatlântico organizado pelos europeus, onde se estima que entre 9 e 11 milhões de pessoas foram escravizadas para serem transportadas às Américas de 1500 a 1900.

Ademais, neste contexto, os povos negros não foram os únicos a serem escravizados pelos árabes-muçulmanos, já que estima-se que eslavos também o foram, assim como mais de um milhão de europeus foram capturados pelos corsários de Barbary, entre os séculos XVI e XIX. A maioria dos cativos/as era capturada na costa leste da África, alcançando os mercados de escravos do Magrebe e da bacia do Nilo e, em seguida, deportados para a Índia e para a Península Arábica através do mar Vermelho e do oceano Índico. (Parmentier, 2019).

E conforme o historiador Paul Lovejoy (2002), em seu livro *A escravidão na África*, o senhor de escravos muçulmano tinha o dever de se tornar um tutor religioso de seus escravos/as, doutrinar e fazer com que eles se tornassem muçulmanos/as ou, no mínimo, que participassem dos ritos religiosos diários. Ademais, que o escravo muçulmano/a capturado recebesse um tratamento diferenciado do escravo/a não-muçulmano/a.

Por seu turno, Tidiane N'Diaye (2008), argumenta que houve uma “extinção étnica por castração maciça” (p. 178), de modo que os negreiros objetivavam impedir que os negros se descendessem em terras árabes-muçulmanas.

A operação da castração era realizada sobretudo por cristãos na Etiópia e no Egito por monges coptas, especializados no procedimento. Foi assim que se estabeleceram mercados e redes especializadas com seus centros de castração, dado que o Islam proíbe que os crentes pratiquem a operação. Ela era feita entre meninos de oito a doze anos de idade, evitando-se assim o risco de mortalidade, sendo que comprado por trezentos piastras (moeda do período), o escravo eunuco valeria mil piastras, tornando o negócio expressivamente lucrativo.

Explica N'Diaye (2008), que apesar das enormes massas de africanos/as deportados para países árabes-muçulmanos”, a castração é a justificativa para que países como Brasil, Estados Unidos ou ilhas do Caribe, abriguem cerca de 70 milhões de afrodescendentes contra aproximadamente um milhão destes nos países árabes. Nas palavras do autor: “a memória humana assimilou que os horrores da História nunca devem cair no esquecimento” (N'Diaye, 2008, p. 206) e que:

[...] embora não existam graus no horror nem monopólio da crueldade, podemos afirmar, sem risco de equívoco, que o comércio negreiro e as expedições lançadas pelos árabes-muçulmanos foram, para a África Negra e ao longo dos séculos, muito mais devastadores que o tráfico transatlântico. (Idem, p. 186).

A respeito da escravização islâmica este tema é bastante polêmico, mas, embora seja usualmente desconhecido, ele existiu, sendo um dos ramos do tráfico africano, e este, em particular, o tráfico transaariano, que levava africanos/as, sobretudo da África ocidental para serem escravizados/as pelo Saara, vendidos no norte do continente e de lá para o mundo dominado pelo Islam. Seguidores desta religião escravizaram diferentes povos, realizando inclusive, especialmente na Argélia e no Marrocos, a escravização de europeus/as, conhecida como escravização branca, que se estendeu até o século XIX.

A escravização árabe-muçulmana no continente africano ainda é um tema velado e desconhecido seja na academia, em particular, quanto no senso comum, de modo geral. Um tema caro e delicado para árabes e muçulmanos/as que, inclusive, tendem a conceber a obra de N'Diaye (2008) como orientalista e receiam que a visibilização deste fato histórico possa ser instrumentalizada para promover mais islamofobia e arabofobia.

De todo modo, a obra de N'Diaye é uma das versões sobre este fato histórico, haja vista também nenhuma das religiões monoteístas terem abolido a escravidão e esta se tratar de um fenômeno normal, ordinário do contexto histórico que atravessou o período medieval e parte do moderno.

E embora não fosse abolicionista, não defendesse o fim da escravidão enquanto instituição, o Alcorão professa a libertação de pessoas escravizadas em sua jurisprudência, conhecida como *Sharia*, mais que outros textos sagrados do Cristianismo ou Judaísmo. Neste sentido, todas as religiões possuem responsabilidade histórica por esta instituição, nenhuma é isenta, mas em se tratando da religião islâmica, em particular, este é um fato menos conhecido pelo público em geral.

Sendo assim, consideramos que o conhecimento deste fato deva ser trazido como um fenômeno que existiu historicamente, de modo a suscitar reflexões e não julgamentos morais, o debatendo e contextualizando num período em que a escravização do outro era uma atividade socialmente normalizada. Por sua vez, destacamos o seguinte excerto:

Os povos que foram escravizados no Brasil trouxeram consigo sua língua, tradições, danças, festas e religião. Muitos povos, por exemplo, trouxeram a ideia dos orixás. Com o tempo, muitos desses orixás passaram a ser associados a

santos católicos, ou a divindades indígenas. O **candomblé** e a **umbanda** são exemplos de religiões denominadas afro-brasileiras. Também houve casos de povos africanos muçulmanos que foram trazidos ao Brasil como escravos. (Filho e Xavier, 2015, p. 178, grifos dos autores).

O excerto supracitado é interessante pois versa a respeito da diversidade religiosa trazida ou criada nacionalmente pelos africanos a exemplo do candomblé, da umbanda e do Islam e do sincretismo dos orixás com entidades sagradas cristãs e indígenas.

Ademais, João do Rio encontrou em 1904, no Rio de Janeiro, um Islam também sincretizado com o candomblé, onde alufás (líderes religiosos para os negros/as muçulmanos/as no Rio de Janeiro e Bahia) vestidos com abadás, com a cabeça coberta por um gorro vermelho, o filá, e sentados sobre tapetes de pele de tigre ou de carneiro liam o Alcorão, faziam suas preces (*kissium*), rezavam o rosário (*tessubá*), não comiam carne de porco e guardavam o jejum do Ramadã.

João do Rio (2006) ainda chegou a observar abluções, poligamia, o símbolo do crescente lunar, o hábito de escrever orações com tinta de arroz queimado em tábuas (*atôs*) e a saudação *Salam aleikum* (que a paz esteja com você).

E corroborando a hipótese de que o Islam dos malês tenha se misturado com o candomblé, Soares e Mello (2006) encontraram certos artefatos da coleção Perseverança, organizada por Theo Brandão e Abelardo Duarte, com objetos dos antigos terreiros xangôs de Maceió, hoje extintos, que apresentam o símbolo da meia-lua, e a aparência de bolsas de mandinga.

Portanto, além da diversidade religiosa existente no Brasil é igualmente relevante destacar o sincretismo que houve entre elas, de modo que, em determinado momento, elas coexistiram e se mesclaram sem que uma religiosidade absorvesse a outra. Também nos chamaram a atenção estes dois excertos que destacam a presença e influência do continente africano em nosso país:

Como se percebe, a relação entre o Brasil e a África é muito maior do que geralmente se pensa. Há outros povos que não estudamos neste capítulo, mas que também influenciaram o país, como os que viviam em territórios dos atuais Moçambique, África do Sul e Namíbia. (Filho e Xavier, 2015, p. 179).

O Brasil tem uma enorme população afro-brasileira, com uma rica cultura. Rítmicos musicais, palavras incorporadas na língua portuguesa, tipos de alimentação e práticas religiosas são algumas formas pelas quais a cultura advinda da África está presente em nosso dia a dia e revela parte importante daquilo que somos. (Idem).

Assim como no quadro *Você sabia?* Intitulado *Palavras de origem africana*, desta maneira transcrito:

A maioria das palavras a seguir se origina de um tronco linguístico chamado **bantu**, o que mais influenciou a língua portuguesa no Brasil. Veja como elas são bastante comuns. Quilombo, banana, ginga, cafuné, bingo, cachimbo, toco, tempo, moleque, bengala, cuíca, denço, caçula, fuzuê, zumbi, sopapo, taco, tagarela, zangado, canjica, banzo, boboca, bugiganga, capenga, chibata, balela, bagunça, quitute, mochila, lenga-lenga, fubá, canga, balangandã, capanga, maracutaia, capoeira. (Idem, grifo dos autores).

Este tipo de narrativa também caberia para a influência árabe e islâmica no Brasil, como já referimos, que além da língua e do vocabulário, se faz presente no folclore, na literatura, na música, na gastronomia, nos importantes produtos de nossa agricultura como o café e o açúcar, entre outros aspectos da cultura brasileira. Portanto, reiteramos que este fenômeno igualmente poderia ser trazido nos livros didáticos, haja vista ele ser desconhecido, porque pouco retratado. Seguindo esta lógica, na atividade *Defenda suas ideias*, encontramos a seguinte pergunta dirigida aos estudantes:

b) Em sua opinião, por que é importante estudar a história da África? Apresente algumas características da cultura brasileira que se relacionam às culturas africanas. (Filho e Xavier, 2015, p. 181).

Neste sentido, consideramos que o mesmo tipo de pergunta poderia ser abordada em relação à importância de se estudar os contextos árabes e muçulmanos, assim como fazer os estudantes pensarem aspectos culturais destes grupos relacionados à cultura brasileira.

Por sua vez, o *Texto complementar 2*, denominado *O cabelo*, baseado no texto *Corpo negro na cultura visual brasileira* de Nelson Olokafá Inocêncio, versa a respeito do preconceito sobre o cabelo de pessoas negras e seus efeitos subjetivos, conforme transcrevemos:

O corpo negro reúne um conjunto de elementos que são agregados ou isolados dependendo das circunstâncias em que ele é abordado. O cabelo, por exemplo, tornou-se uma referência tão forte na afirmação da identidade da população branca que inegavelmente repercutiu na formação das imagens acerca do cabelo afro, constituídas pelo pensamento europeu. Ainda hoje há a possibilidade de identificarmos no imaginário brasileiro valores que definem qualidades de cabelo como bom ou ruim, dependendo da sua textura (lisa ou crespa). Isso justifica a necessidade de assumirmos o assunto como algo problemático e que mereça atenção [...]. (Filho e Xavier, 2015, p. 184).

Uma proposta para os livros didáticos, seguindo a linha do exemplo acima a respeito do cabelo de pessoas negras; o preconceito social que ainda suscita, seus efeitos subjetivos e a importância de sua discussão, seria apresentar um debate, mesmo que breve, a respeito do *hijab* (o véu islâmico), uma peça da vestimenta de mulheres muçulmanas sobre o qual ainda se tem muito preconceito, e conseqüentemente, várias atitudes de discriminação e de violência expressas em ameaças, assédio moral, constrangimentos de cunho sexual, ataques em redes sociais, dificuldades de inserção no mercado de trabalho etc., haja vista o *hijab* ser estigmatizado pelas sociedades e pelos meios midiáticos, existindo uma espécie de “obsessão ocidental” pelo suposto sofrimento e submissão das mulheres que professam o Islam e fazem uso do lenço, tido como grande símbolo de opressão, “quinta-essência dos sinais da falta de liberdade das mulheres”, (Abu-Lughod, 2012, p. 09) quando, em verdade, simboliza a liberdade de expressão religiosa e mesmo identitária destas.

Ademais, “o que significa a liberdade se aceitarmos a premissa fundamental de que os humanos são seres sociais, sempre criados em certos contextos sociais e históricos e pertencentes a comunidades particulares que dão forma a seus desejos e entendimentos do mundo?” (Idem).

Neste tocante, o véu islâmico não é um símbolo opressor em si (como não o é o véu das freiras), opressor é o preconceito e as violências advindas de pessoas não-muçulmanas contra as mulheres que usam o *hijab*, este sinal diacrítico que diferencia cultura e identitariamente um grupo social de outro, e é isso que precisa ser ponderado e desconstruído, de modo a evitarmos a islamofobia que atinge sobretudo estas mulheres.

Sendo assim, a preocupação seletiva com o véu, no âmbito de uma preocupação reducionista com um componente da vestimenta, mascara e desfoca das reivindicações e lutas político-feministas questões mais estruturais e relevantes, com as quais as feministas deveriam realmente se atentar, como os direitos básicos das mulheres enquanto seres humanos: moradia, educação, trabalho, saúde, direitos muitas vezes retirados em razão das guerras promovidas por países imperialistas em seus territórios com a falácia de “salvadores” a levar civilização aos “bárbaros”, sendo a luta contra o véu uma forma a desviar opressões bem mais graves e severas. Nas palavras de Abu-Lughod (2012, p. 12), a luta das e pelas mulheres muçulmanas deve reclamar:

[...] o direito a estar livre da violência estrutural, da desigualdade global e da devastação da guerra; os direitos diários de ter algo para comer, ter casas onde

suas famílias possam viver e prosperar, ter meios de subsistência decentes para que seus filhos possam crescer e ter a força e segurança para trabalhar, dentro de suas comunidades e com quaisquer alianças que desejem, e viver uma boa vida.

São questões como estas que deveriam pautar as discussões sobre a liberdade das mulheres muçulmanas. E o debate sobre o véu, amiúde encabeçado por um feminismo colonial e ocidental, que reduz a liberdade feminina à exposição do corpo, não deveria se dar em função de eliminá-lo, mas de respeitá-lo enquanto um traço identitário-religioso.

E deste modo, “desenvolver uma séria avaliação das diferenças entre as mulheres no mundo - como produtos de histórias diferentes, expressões de diferentes circunstâncias e manifestações de desejos distintamente estruturados” (Idem) ao invés de tentar universalizá-las e universalizar seus desejos, modos de ser, crer e se vestir, num movimento violento de padronização e homogeneização.

Portanto, a temática do véu, que engloba a discussão de uma outra forma de ser e de constituir-se mulher, (e não da submissão desta) poderia ser trazida em atividades de leitura complementar nos capítulos sobre Islam e/ou mundo árabe, de modo a promover a desconstrução do preconceito que ainda gera sofrimento e adoecimento para estas mulheres desrespeitadas em suas escolhas religiosas e construções ontológicas.

Considerações gerais

De modo geral, o capítulo do livro didático *Sociedades e Culturas Africanas* trata da influência da África na cultura brasileira, expõe a presença do Islam no continente africano, inclusive com foto de uma mesquita, menciona a escravização árabe-muçulmana no território, assim como discute os preconceitos sobre o corpo negro e os efeitos subjetivos desta rejeição. E excertos da narrativa do capítulo, em especial da influência da cultura africana na cultura nacional, servem de exemplo para serem também trabalhados em relação à influência da cultura árabe e muçulmana em nosso país.

7.8 Livro do 8º ano: análise do capítulo 09. Primeiro Reinado e período regencial – Item 7. A Revolta dos Malês

*Perto do Abaeté tem um nego mandigueiro
 Descendente do Malês, povo nobre e guerreiro
 Faz dali o seu terreiro
 Na roda de Capoeira ou orando ao Deus Allah
 Veste branco às sextas-feiras
 Usa xale e patuá
 (seu avô era um Alufá)
 Esse nego um dia fez revolta
 A revolta dos Malês, foi na Bahia que se fez
 A Revolta dos Malês
 O canto de apear o boi
 (foi o Male que trouxe)
 E se você vestir um abadá
 (foi o Male que trouxe)
 O misticismo e a superstição
 (foi o Malê que trouxe)
 A moda de viola do sertão
 (foi o Male que trouxe)
 Tapas, Haussás, baribas
 Negos e mandingas
 A Revolta dos Malês foi na Bahia que se fez
 A Revolta dos Malês*

(Revolta dos Malês, Rafael Pondé)

No livro do 8º ano, o capítulo 9 denominado *Primeiro Reinado e período regencial*, traz no 7º e último item *As rebeliões regenciais* a referência à Revolta dos Malês. Esclarecendo que o período regencial foi marcado por grande instabilidade política e social, com revoltas de diferentes características relacionadas a reivindicações provinciais por autonomia e anseios das populações mais pobres e escravizadas.

O item aborda a Revolta dos Cabanos ou da Cabanagem (1835-1840), no atual Amazonas, a Revolução Farroupilha (1835-1845), no Rio Grande do Sul, a Revolta dos Malês (1835), a Sabinada (1837-1838), ambas na Bahia e a revolta dos Balaios ou Balaiada (1838-1841), todas ocorridas na década de 1830, demonstrando um período de insubmissão à ordem posta.

Trataremos aqui especificamente da Revolta dos Malês por se tratar de uma sublevação organizada por escravizados/as muçulmanos/as. Segundo o livro, a revolta se deu na noite de 24 para 25 de janeiro de 1835, em Salvador, composta por africanos/as escravizados/as e libertos/as, com grande participação dos malês, nome

dado na Bahia aos africanos/as muçulmanos/as, originários de sociedades africanas complexas e diferentes entre si, provindos sobretudo de Benin, atual Nigéria. A revolta contou com 600 escravizados/as, durou cerca de quatro horas, tinha como objetivo acabar com a escravidão, foi violentamente reprimida, resultou na morte de 70 revoltosos e no aumento de leis com fins de controle dos escravizados/as.

Entretanto, consideramos pertinente trazer mais informações a seu respeito que, quiçá, possam contribuir para outras edições de livros didáticos concernentes ao assunto. Conforme o historiador João José Reis (2008), autor do livro *Rebelião Escrava no Brasil: a História do Levante dos Malês em 1835*, o termo malê deriva de imale, que significa muçulmano na língua iorubá. Em certas regiões iorubás era como se chamavam os muçulmanos/as e o termo *imale* na África torna-se malê na Bahia, uma variação da palavra original; um etnônimo diaspórico.

Além disso, a despeito do que se traz comumente, esta não foi uma revolta de caráter abolicionista. O levante foi especificamente contra a escravização de muçulmanos/as e situações particulares em relação aos líderes malês, sendo que naquele momento, na Bahia, ocorria a reversão ao Islam de africanos/as escravizados/as. (Kairuz, 2002).

Este levante islâmico pela sua dimensão política e caráter particularmente desafiador adquiriu status de evento histórico dos mais importantes da resistência escrava nas Américas (Júnior, 2011) e foi orquestrado por africanos/as muçulmanos/as que sabiam ler e escrever em árabe (certamente os únicos alfabetizados aqui trazidos), em função da necessidade de acessar a escritura sagrada presente no Alcorão, fator deveras influente na organização do ato, além de terem conhecimentos matemáticos.

No Relatório do chefe de polícia, Francisco Gonçalves Martins, em 1835, este afirma: “Em geral vão quase todos sabendo ler e escrever em caracteres desconhecidos, que se assemelham ao árabe, usado entre os Ussás, que figurão terem hoje combinado com os Nagôs”. (Jornal do Comércio, 1835).

Conforme estudos da década de 1960 realizados pelo etnólogo e fotógrafo Pierre Verger (1987), a respeito do tráfico de escravos/as entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos nos séculos XVII a XIX, o autor constata que anterior a este levante de 1835, considerado o mais importante, houve cerca de dez outros, e com a peculiaridade de sempre haver escravizados/as muçulmanos/as presentes em todos eles.

Ademais, o impacto da revolta dos Malês foi uma das circunstâncias que tornou a década de 1830 o período mais intenso de fugas e rebeliões escravas na região, e

revelou o notável nível de organização dos cativos/as e suas conexões com negros/as libertos/as e escravos/as de outras localidades, através de uma significativa capacidade de comunicação, auxiliada pela hidrografia da região, que transcendia distâncias, proibições legais e a fiscalização de senhores e feitores. A influência do levante na capital foi até mesmo motivo de cantos e danças no interior (Júnior, 2011). A este respeito afirma o autor:

No decorrer do ano de 1835, a despeito do possível aumento da repressão, os escravos e libertos daquela região continuaram a incomodar e aterrorizar, demasiadamente, senhores e autoridades municipais. Assassinatos de senhores, fugas, resistência ao labor, furtos de dinheiro e objetos alheios foram algumas das práticas dos escravos. Suas atitudes revelaram, dentre outras coisas, que a estratégia utilizada pelos senhores, de tentar segregá-los e de não permitir a sua circulação, não impediu a formação de conexões e o fortalecimento das múltiplas formas de se pensar a liberdade, a subversão da ordem escravocrata, incluindo-se aí os vivos a seus reis e rainhas. (Júnior, 2011, p. 25).

De acordo com Lovejoy (2002), a marcante presença do Islam militante na Bahia derivava do fato de que os muçulmanos/as enviados para as Américas encontravam-se ali significativamente concentrados. É possível que 100 a 150 mil escravos/as do Sudão Central tenham cruzado o Atlântico entre meados do séc. XVIII e a primeira metade do século XIX, sendo os cativos/as identificados como Hauçás, Nupes, Bornos, Borgus e outras designações étnicas que indicam a origem ao norte da Iorubalândia.

Destes, cerca de 75 a 124 mil foram dirigidos para o Brasil, especialmente para a Bahia, sendo a grande maioria masculina, segundo Francis de Castelnau. O estudo das insurreições baianas entre 1807 e 1835 revela a complexidade da problemática referente ao controle social dos escravos/as, em que a resistência era inerente ao cativo, conforme reconheceu Eugene Genovese (Lovejoy, 2002).

Como observou Goody (1986), o caso da Bahia não se assemelha aos modelos de resistência escrava nas Américas constatados por Genovese. Naquele, as contradições internas ao cativo possibilitaram aos escravos/as estabelecer suas próprias comunidades, preservando um sentido de identidade cultural para, assim, resistir às incursões da cultura senhorial em suas vidas, sendo elementos africanos fundamentais na luta por libertação.

E o desenvolvimento da identidade muçulmana Malê refletia a influência da luta ideológica e política na sociedade Hauçá em fins do século XVIII e inícios do XIX.

Aqui, emergiu como um laço prevalecente a unir os Hauçás e, por extensão, os escravizados/as originários de Borno e de Nupe, assim como pessoas de outras origens étnicas no Sudão Central, não importando se eram ou não islamizados antes de sair da África. (Idem).

Além disso, consoante Lovejoy (2002), a afluência de um número significativo de Iorubás muçulmanos/as desembarcados com Iorubás não-islamizados/as, resultou em uma “iorubização” da comunidade islâmica baiana, estabelecendo elos de solidariedade que tinham por fundamento a identidade Iorubá, independentemente da islamização, o que gerou duas tradições de revolta na Bahia - uma muçulmana e outra fundada nos orixás; a primeira trans-étnica e a segunda étnica, pois o Islam ofereceu aos cativos/as caminhos para superar as divisões étnicas, alimentando a unidade destes escravos/as, como Nina Rodrigues (2010) já reconhecia em 1900.

Sendo assim, os senhores de escravos baianos tinham sob domínio uma população cativa (muçulmana ou não) propensa à sublevação e à ação militar fundada na solidariedade religiosa e num compromisso com a Guerra Santa. E as elites brasileiras, em especial, a baiana, já estavam amedrontadas desde a chegada de notícias sobre a insurreição escrava no Haiti, liderada pelo liberto letrado Toussaint L’Ouverture e, em seguida, pelo escravo Jean Jaques Dessalines. (James, 2000).

Segundo Lovejoy (2002), os cativos/as e alforriados/as engajados nas insurreições baianas no período de 1807 e 1835, tendo o Islam por fundamento, buscavam forjar estratégias de resistência com os objetivos de um retorno seguro à África ou de formação de comunidades autônomas no Brasil.

Em 1835, especificamente, havia uso de bandeiras, amuletos e roupões muçulmanos brancos, a identificação através de nomes também islâmicos e orações grupais conduzidas por um *Iman* - líder religioso, sendo que as fugas para os quilombos nos arredores de Salvador fazem analogia à *hijrah* - hégira⁵⁶, apesar de não haver evidências de que os insurgentes concebiam os quilombos nesta lógica (Júnior, 2011). A respeito dos acessórios, o relato de Francisco Gonçalves Martins destaca sua importância:

⁵⁶ A Hégira é o episódio da história islâmica que marca a migração dos muçulmanos de Meca para Medina. Esta mudança é de significativa importância para a religião, pois foi a partir dela que o profeta Muhammad (s.a.w.s.) e seus seguidores puderam se estruturar como sociedade e se livrar da opressão sofrida por povos pagãos. Devido a sua importância histórica, o Alcorão é dividido entre os capítulos revelados em Meca e em Medina. Ademais, A Hégira é o marco inicial do calendário islâmico, que consiste no ano 622 da era cristã. (Samuel, 1997).

O certo é que a Religião tinha sua parte na sublevação, e os chefes faziam persuadir aos miseráveis, que certos papéis os livrariam da morte, d'onde vem encontrar-se nos corpos mortos grande porção dos direitos, e nas vestimentas ricas e esquisitas, que figurão pertencer aos chefes, e que foram achados em algumas buscas. (Jornal do Comércio, 1835).

Considerações gerais

Das informações aqui trazidas, inferimos como o Islam foi um elemento trans-étnico de tolerância e de coesão entre muçulmanos/as e não-muçulmanos/as escravizados/as que, inspirados pela ideia de liberdade, se organizaram e lutaram por alcança-la, influenciando e animando outros grupos de africanos/as escravizados/as. Este levante de muçulmanos/as de relevante importância histórica ainda não é um fato muito conhecido pelo público em geral. Felizmente, o livro didático o aborda.

7.9 Livro do 9º ano: análise do capítulo 09 *África, Ásia e Oriente Médio após o fim da Segunda Guerra*

*Meu pai nasceu em 1947.
Minha mãe, em 1949.
Israel invadiu a Palestina em 1948.
O nascimento de meus pais se divide
entre uma Palestina Livre e uma
Palestina ocupada.
E minha vida, como filha de
Palestinos,
Como filha da Palestina.
Se foca em trazer nossa terra de volta.
E desde então, sou:
Palestina no coração.
Palestina na mente.
Palestina no corpo.
Palestina nas células.
Palestina em minha luta.
Palestina em minha voz.
Palestina em meus gritos.
A desfazer silêncios.
Portanto,
Palestina em minhas palavras.
Palestina em meus escritos.
Palestina em minhas leituras diárias.
Palestina em meus assombros
constantemente.
Palestina em minha indignação
recorrente.*

Palestina na caneta que transformo em arma.

Palestina em meu gene.

Palestina em minha pele.

Palestina marcada para sempre em minha carne.

Que sangrava enquanto tatuavam em mim o mapa da palestina.

Um mapa que sangra todos os dias.

Um sangue que luto para estancar.

(A *Palestina e o nascimento de meus pais*, a autora).

No livro didático do 9º ano, o capítulo 09 denominado *África, Ásia e Oriente Médio após o fim da Segunda Guerra* e o capítulo 13 intitulado *Desafios do mundo globalizado* foram selecionados para análise, pois discutem os contextos árabes e islâmicos historicamente mais recentes.

O capítulo apresenta um total de 20 páginas e é composto pelos seguintes tópicos: 1. *Um mundo muito complexo*, 2. *O domínio europeu entra em declínio*, 3. *Africanos retomam sua independência*, 4. *Asiáticos retomam sua independência*, 5. *O Período pós-Neocolonialismo* e 6. *Disputas no Oriente Médio*.

Traremos um apanhado geral do capítulo, assim como analisaremos determinados trechos que relacionam-se com nossa pesquisa. O capítulo trata do período histórico correspondente ao fim da Segunda Guerra Mundial até o início do século XXI, focando nos acontecimentos ocorridos na África e na Ásia relacionados com a presença do imperialismo europeu, denominado como Neocolonialismo. Logo no segundo parágrafo do item 1. *Um mundo muito complexo*, há uma referência aos conflitos árabes-israelenses, conforme reproduzimos:

Outra região a ser abordada é a que compõe o Oriente Médio, marcada por inúmeros conflitos, alguns **de raízes históricas milenares**. A complexidade dos acontecimentos ali ocorridos nas últimas décadas remonta a disputas políticas, religiosas, raciais e econômicas que, em graus variados, acabaram influenciando bastante a história do século XX. Exercite sua memória. Provavelmente você se lembrará de ter ouvido, lido ou visto algo a respeito dos famosos conflitos árabe-israelenses. (Filho e Xavier, 2016, p. 178, grifos nossos).

A narrativa afirma que o Oriente Médio é marcado por conflitos que possuem raízes históricas milenares. A quais conflitos se referem? Parece que encontramos, aqui,

uma referência a conflitos presentes no discurso bíblico. De todo modo, os conflitos árabe-israelenses referidos no item iniciam, laica e historicamente, a partir de meados do século XX (oficialmente 1948), no momento da autoproclamação do estado de Israel na Palestina Histórica e a tomada de terras e posses dos nativos/as palestinos, conforme a própria narrativa traz, em seguida, referindo-se às “últimas décadas”. Na sequência, temos o seguinte excerto:

Muitas vezes, o desconhecimento das circunstâncias históricas relativas aos acontecimentos que serão tratados neste capítulo leva a conclusões errôneas a respeito de suas causas, que colaboram para a formação de uma imagem distorcida dessas regiões. É necessário, portanto, atenção às discussões que cada tema propõe. (Idem).

A análise deste capítulo vai demonstrar que, em se tratando especificamente do tópico 6. *Disputas no Oriente Médio*, existe uma contradição neste excerto, pois a própria narrativa do referido tópico está permeada por um desconhecimento ou possível apagamento das circunstâncias históricas relativas aos acontecimentos, que leva exatamente ao contrário do que se propõe - “a conclusões errôneas e a uma imagem distorcida dos contextos”.

Portanto, exige-se uma atenção aos debates por parte dos estudantes, mas consideramos necessária também uma atenção dos autores às narrativas elaboradas, que podem não contribuir para um efetivo conhecimento das regiões estudadas e do que lá ocorre.

No item 2. *O domínio europeu entra em declínio*, discute-se a desmontagem do Neocolonialismo, sua relação com o fim da Segunda Guerra Mundial e com o estado de tensão em que se encontravam as potências industriais, que culminou na Primeira Guerra Mundial. Sendo este conflito considerado o primeiro momento de fragilidade europeia após a instauração do Neocolonialismo. E que ambas as guerras ocorridas “durante a primeira metade do século XX, colaboraram de forma significativa para a fragilização das metrópoles europeias diante da crescente resistência colonial”. (Filho e Xavier, 2016, p. 179). A perspectiva eurocêntrica está novamente presente aqui.

O item faz referência aos movimentos anti-imperialistas nas regiões coloniais e sua tendência separatista, assim como à “Conferência de Bandung” ocorrida na Indonésia, em 1955, em que “mais de 25 nações africanas e asiáticas discutiram caminhos e propostas para fortalecer e acelerar a luta contra a dominação europeia na África e na Ásia”. (Idem), assim como a defesa por parte de todos os signatários da

Carta das Nações Unidas do direito à autodeterminação dos povos. “Segundo este princípio, todos os povos e nações do mundo deveriam ter o direito de decidir como se organizar política, econômica e culturalmente [...]. (Sendo) “uma das maiores justificativas para a descolonização”. (Idem).

O item 3. *Africanos retomam sua independência* trata do neocolonialismo presente em cerca de 90% das regiões africanas e das duas principais formas de descolonização: a violenta e a pacífica, sendo que a primeira gerava um rompimento total com a metrópole e a segunda mantinha algum tipo de relação. Destacam os movimentos de independência mais conhecidos:

- o movimento do Egito com a nacionalização do Canal de Suez promovida pelo presidente Gamal Abdel Nasser (1918-1970);
- o movimento da Argélia organizado pela Frente de Libertação Nacional, as milhares de mortes causadas pelas forças francesas e a independência alcançada com a assinatura do Tratado de Evian.
- o movimento das colônias portuguesas: Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique, que foram as últimas a alcançar a independência a partir de 1974 com a Revolução dos Cravos.

Interessante destacar que os países Egito e Argélia são identificados enquanto africanos, embora em outras esferas eles sejam identificados como árabes, como na Liga Árabe, assim como seus próprios cidadãos/as. Seguimos a mesma linha do livro, considerando a origem africana destes (muitas vezes invisibilizada pela dominação e identificação com o colonizador árabe), embora tenham sido em determinado momento de sua história arabizados e islamizados em função da presença árabe-muçulmana no continente, sobretudo, no norte da África, por essa razão conhecida como África árabe e composta por Egito, Líbia, Tunísia, Argélia, Marrocos, Saara Ocidental e Mauritânia.

No item 4. *Asiáticos retomam sua independência*, diferencia-se a colonização em relação à África, sendo que na Ásia o território colonizado foi menor e houve variação na intensidade da submissão, considerando a existência de um líder local no poder. Aborda-se o colonialismo europeu concentrado nas regiões da Índia, Indochina e Indonésia.

Segundo o livro, a Índia colonizada por portugueses e posteriormente ingleses desenvolveu um peculiar movimento de resistência liderado por Mahatma Gandhi, que conciliou islâmicos/as e hindus e aplicou o conceito de desobediência civil

caracterizado como movimento de resistência pacífica, em que se destacava o boicote aos produtos ingleses.

A independência do território fundou a República da Índia de maioria hindu, o Paquistão e, em 1971, Bangladesh, ambos de maioria islâmica. Por sua vez, a autonomia da Indochina foi alcançada em 1949 (conforme o livro, mas oficialmente em 1954, haja vista ter sido um processo longo, permeado por vários conflitos) resultando nos territórios da República Democrática Popular do Laos, Reino de Camboja, Vietnã do Norte e Vietnã do Sul.

Versaremos um pouco sobre estes contextos. A respeito do Paquistão, a dissolução do império colonial britânico na Índia e sua independência, ocorrida oficialmente em 15 de agosto de 1947, teve como uma de suas consequências a instituição do novo país, que se tornou território soberano, autônomo e outorgado aos hindus muçulmanos. Este, por sua vez, teve posteriormente parte de seu território cedido para Bangladesh.

As independências das nações do Oriente Médio, em sua maioria, aconteceram depois de acordos celebrados entre o primeiro ministro Chinês Zhou e o presidente egípcio Abdel Nasser (tribunal de descolonização, diplomacia geopolítica de equidistância, respeito à autodeclaração dos povos, acordos estratégicos militares). (Martins, 2016).

Nasser também articulou junto a intelectuais, artistas, lideranças comunitárias e tradicionais da parte Sul Saariana - como Kwame Nkrumah, Eduardo Chivango Mondlane, Léopold Ségar Sanghor, Patrice Emeré Lumumba, Amical Cabral, Mário Pinto de Andrade – conferências e pontos de guerrilhas para as independências das colônias africanas a partir de 1940. Essas coletividades possibilitaram uma rede de conexão contestatória à política internacional vigente, de modo que se tornou insustentável e inaceitável a continuação do colonialismo. (Mbembe, 2019).

Na Índia, apesar do crescente número de conversões ao Islam, os muçulmanos/as ressentiam-se da posição dominante dos hindus na indústria, no comércio, na educação e no setor público. Em 1885 foi criado o Congresso Nacional Indiano, uma reunião anual de representantes da elite culta, que desejava maior representação no governo. Como no Congresso a maioria era hindu, a minoria islâmica criou a Liga Muçulmana, em 1906.

Quando o Congresso e a Liga Muçulmana decidiram pela independência não conseguiram acordar uma fórmula que permitisse a proteção dos direitos políticos,

econômicos e religiosos dos muçulmanos/as. (Mohomed, 2014). Atribuída a Syed Ahmad Khan, político muçulmano, antigo magistrado e fundador de escolas e universidades, a ideia de um estado autônomo para os muçulmanos/as indianos/as foi formalizada pelo poeta e filósofo Muhammad Iqbal (1877-1938) durante um discurso perante a sessão anual da Liga em 1930, em Allahabad.

Na sua concepção, a força formativa mais importante ao longo da história destes indianos/as tinha sido o Islam, pois embora tenha sido elaborado sob ideais seculares, o movimento pela criação do Paquistão apenas conseguiu mobilizar as massas recorrendo ao Islam, sendo que o nacionalismo ficou dependente dele e, conseqüentemente, politizou a fé. De todo modo, na linha do pensamento político de Muhammad Iqbal e do escritor e líder muçulmano Abu'l 'Ala Mawdudi (1903-1979), o Islam foi empregado para justificar um estado autônomo para os muçulmanos/as indianos/as. (Idem).

Sendo assim, em 23 de março de 1940, na capital Lahore, a Liga adotou oficialmente a teoria das Duas Nações, por meio da Resolução de Lahore. E em 23 de março de 1956, exatos dezesseis anos após a Resolução adotar a teoria, o Paquistão tornou-se uma República Islâmica, a primeira no mundo, a despeito de toda uma problemática e intenso debate entre a intelectualidade muçulmana local sobre a natureza de tal instituição.

Paquistão Ocidental foi o nome dado, oficialmente, de 1955 a 1970, a um dos dois exclaves criados em 1947, após a partição da Índia, quando da formação do moderno estado do Paquistão. Ambos - Paquistão Ocidental e Paquistão Oriental - eram separados pelo norte da Índia. (Wallbank, 1965).

O território foi composto pelas províncias de maioria muçulmana do Beluquistão, Sind, Punjab e a Fronteira Norte Ocidental. A Bengala Oriental, também de maioria muçulmana, formou o Paquistão Oriental, que alcançou a independência em 1971, passando a se chamar Bangladesh, após a guerra entre Paquistão Ocidental e a Índia, apoiadora da independência do ex-Paquistão Oriental. (Idem).

Bangladesh é o oitavo país do mundo em número de habitantes, com cerca de 165 milhões de habitantes em 2020 e seu rápido crescimento populacional trouxe um sério problema de superpopulação. (Campos, 2020). O território é um pouco maior do que o estado brasileiro do Amapá, mas o número de habitantes é, aproximadamente, 220 vezes maior. Cerca de 85% dos habitantes são muçulmanos/as, tornando-se o quarto maior país de maioria muçulmana, sendo a quase totalidade restante composta por hindus. (World Population Review, 2022).

Retornando ao livro, no item 5. *O período pós-neocolonialismo*, discute-se as guerras civis na Ásia e na África como desdobramentos da fase colonial, haja vista na montagem da colonização, novos Estados terem sido organizados “sem a preocupação e o respeito às diferenças entre os povos. Sociedades com rivalidades muito antigas foram colocadas em um mesma recém-criada colônia”. (Filho e Xavier, 2016, p. 186).

É mencionada a guerra civil angolana findada em 2002, o massacre de Ruanda promovido pela etnia *hutu* sobre a etnia *tutsi* em 1994 e o regime racista do *apartheid* na África do Sul abolido em 1990, tendo como ícone contra a segregação racial o líder Nelson Mandela. Assim como a dominação de Camboja pelo líder comunista Pol Pot, em que o auge de sua repressão na década de 1970 foi conhecido como genocídio cambojano.

Deteremo-nos com mais atenção ao tópico 6 do capítulo, denominado *Disputas no Oriente Médio*, por este se ater especificamente aos contextos árabes. Reproduzimos o primeiro parágrafo sobre o qual analisaremos as afirmações:

Poucos temas marcaram mais as relações internacionais na segunda metade do século XX do que os chamados **conflitos árabe-israelenses**. Surgidos após a criação do estado de Israel, já causaram a morte de milhares de pessoas de ambos os lados. É muito difícil captar toda a complexidade dos motivos que opõem árabes e israelenses, e vice-versa. Cada qual tem suas razões históricas para reivindicar seus direitos sobre a região. Porém, o que tem se tornado cada vez mais injustificável, desde o início desse conflito, é a intolerância e o uso contínuo da violência. (Filho e Xavier, 2016, p. 190, grifo dos autores).

No tocante a este excerto, vamos iniciar a análise a partir desta frase: “Surgidos após a criação do estado de Israel, já causaram a morte de milhares de pessoas de ambos os lados”. Primeiramente, a quais lados se referem? Árabes e israelenses? Ou a palestinos e israelenses? Haja vista a maioria dos conflitos se dar entre estes últimos dois grupos especificamente. De todo modo, o último conflito entre árabes e israelenses ocorreu em 1973 com a Guerra do Yom Kippur em que Egito e Síria confrontaram Israel. Voltando à frase mencionada e considerando as principais guerras, também mencionadas no capítulo, trazemos os seguintes números de mortes⁵⁷:

⁵⁷ Não temos a certeza de que estes números sejam precisos, e não foi simples encontrar outras referências apontando os números de mortes em ambos lados. Por seu turno, enquanto uma referência judaica (Biblioteca virtual judaica, s/d) indica o número de 10.000 árabes/palestinos mortos na *Nakba* (a Catástrofe de 1948 para os palestinos e a Guerra da Independência para Israel), referências palestinas (Khalidi, 2006) indicam que este número corresponde a 13.000, portanto, não são precisos, podem estar subestimados ou superestimados a depender da referência, de todo modo, o objetivo principal é trazer um número estimado.

Tabela 3. Número de mortes de árabes e israelenses nas principais guerras

Guerras árabes-israelenses	Número de mortes de Árabes	Número de mortes de Israelenses
Guerra de 1948	10.000	6373
Guerra de 1956	3000	231
Guerra de 1967	18.300	776
Guerra de 1973	19.000	2.688
Total de mortes	50.300	10.068

Fonte: Biblioteca Virtual Judaica (s/d).

Portanto, os números de mortes nas referidas guerras nos revelam que houve um número de mortes de árabes ao menos cinco vezes maior que o de israelenses. Ademais, embora a narrativa não traga explicitamente que o contexto a que se refere é da Palestina ocupada a partir da autoproclamação do Estado de Israel em 1948, e generalize o termo “árabes” quando (à exceção de algumas guerras) concerne a um povo árabe específico - o palestino -, consideramos pertinente também trazer os números de mortes de palestinos/as causados em alguns dos vários massacres e ataques perpetrados por Israel (apenas na *Nakba*, em 1948, foram atacados e destruídos 531 povoados com seus habitantes mortos ou expulsos - Pappé, 2004) para em seguida problematizar a frase referida.

Tabela 4. Massacres, ataques e número de mortes de palestinos/as.

Massacres e ataques	Data	Número de mortes de palestinos/as
Massacre de Balad al Sheikh	dezembro de 1947	60 ⁵⁸
Massacre de Deir Yassin	abril de 1948	254 ⁵⁹
Massacre de Tantura	maio de 1948	230 ⁶⁰
Limpeza étnica de Lydda e Ramla	julho de 1948	+ 426 ⁶¹
Massacre de al-Araqib	setembro de 1948	14 ⁶²
Massacre de Dawaymeh	outubro de 1948	455 ⁶³

⁵⁸ Lockman (1996).

⁵⁹ Clemesha (2008).

⁶⁰ Pappé (2016).

⁶¹ Morris (1986).

⁶² Rego (2013).

Massacre de Qibya	outubro de 1953	69 ⁶⁴
Massacre de Kfar Qassim	outubro de 1956	49 ⁶⁵
Massacre de Khan Yunis	novembro de 1956	520 ⁶⁶
Massacre de Al-Samuh	1966	Número alto, mas não estimado. ⁶⁷
Repressão policial na Galileia	março de 1976	06 ⁶⁸
Massacre de Sabra e Chatila ⁶⁹	setembro de 1982	Acima de 3.000 ⁷⁰
Massacre de Jenin	abril de 2002	+ 200 ⁷¹
Ataque na Faixa de Gaza	janeiro de 2009	1391 ⁷²
Ataque em Shajaya	julho de 2014	425 ⁷³

Fonte: Diversas – nas notas de rodapé.

Outro exemplo, segundo Finkelstein (2010) é que entre 2005 e dezembro de 2008, enquanto os foguetes palestinos mataram 11 israelenses, as forças militares deste estado mataram cerca de 1250 palestinos/as de Gaza, incluindo 222 crianças. E por último, trazemos este mapa com os números de mortes nos conflitos Israel/Palestina no período de 2000 a 2014, para demonstrar a discrepância quantitativa de fatalidades.

Figura 18. Conflito Israel-Palestina: mortes por mês.

⁶³ Pappé (2016).

⁶⁴ Ganin (2005).

⁶⁵ Clemesha (2008).

⁶⁶ Hebh (2021).

⁶⁷ International Business Publications, USA (2008).

⁶⁸ *Journal of Palestine Studies* (1976).

⁶⁹ Conforme uma comissão oficial (Kahan), se as forças israelenses não tinham “nenhuma responsabilidade direta pelo massacre”, deveriam tê-lo previsto e impedido, pois a área estava sob seu controle. Em resposta, Sharon foi meramente exonerado do governo. Depoimentos de falangistas compilados no documentário “Massaker” de 2005 (dirigido por Lokman Slim, Monika Borgmann, Hermann Theissen e Nina Menkes), apontam a responsabilidade direta das FDI, que não só permitiram a entrada da Falange libanesa na área e a mantiveram iluminada, como providenciaram sacos para enterrar os corpos, além de alguns de seus membros terem se disfarçado de falangistas para participar da carnificina. (Sahd, 2017, p. 123).

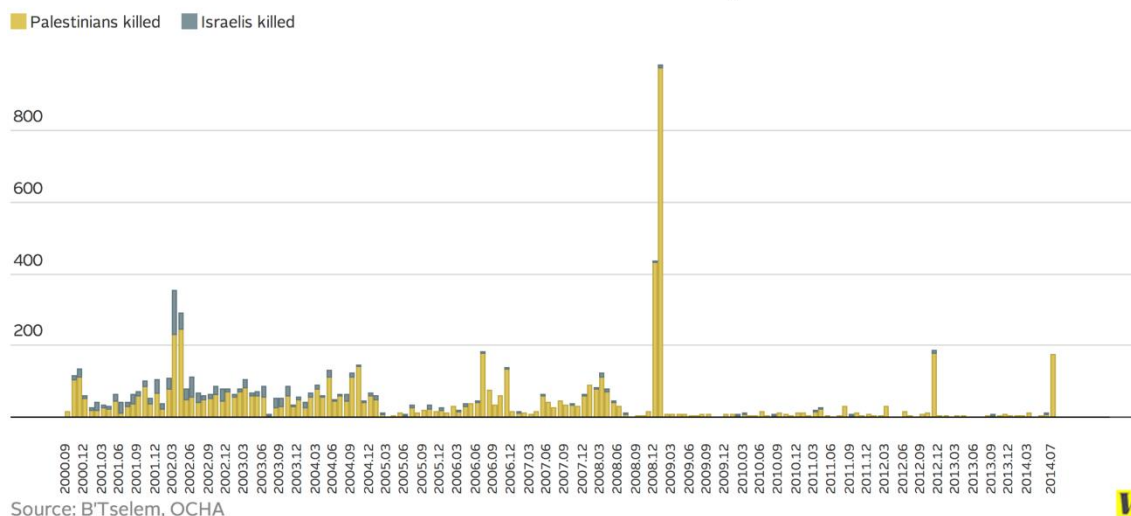
⁷⁰ Kapeliouk (1984).

⁷¹ Kapeliouk (2002).

⁷² B'tselem (2017).

⁷³ G1 (2014).

Israel-Palestine conflict deaths per month



Fonte: Fisher (2014).

De modo geral, a ONG israelense B'Tselem (Fisher, 2014) responsável pelo mapeamento registrou 8.166 mortes relacionadas aos conflitos, das quais 7.065 são palestinas e 1.101 israelenses, indicando que 87% das mortes foram de palestinos/as e 13% de israelenses. Expresso de outra forma, temos que para cada 15 pessoas mortas no conflito, 13 são palestinas e 2 são israelenses.

Por sua vez, de acordo com o OCHA (Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários, 2022) nos dados sobre fatalidades devido a situações de confronto entre palestinos/as e israelenses de 2008 a 2022, houve na Faixa de Gaza 5.297 mortes e na região da Cisjordânia, 689, totalizando 5.986 e em Israel 28 mortes, ou seja, 213 vezes mais mortes de palestinos/as, sendo em sua grande maioria de civis, sobretudo nos territórios ocupados.

Debruçamo-nos a fazer tais pesquisas com o intuito não de demonstrar que estes números “de milhares em ambos os lados” estejam totalmente equivocados, mas que, em verdade, são consideravelmente desproporcionais. Generalizar o número de mortes de ambos os lados como “milhares” nos parece uma narrativa descuidada, se não, dissimuladora, haja vista entre 1000 e 999.000 - ambas quantias na casa dos milhares - existirem diferenças discrepantes as quais essa generalização mascara.

Sendo assim, para um discurso didático mais coerente com a realidade destes contextos seria importante trazer números específicos de mortes ou ao menos salientar sua disparidade gritante (não há por que ocultar), ao invés de uma narrativa que tende a passar a ideia incondizente de paridade no número de vítimas.

E seguindo na análise do parágrafo, temos esta outra frase: “É muito difícil captar toda a complexidade dos motivos que opõem árabes e israelenses, e vice-versa”. Qual a dificuldade, segundo os autores, de captar a complexidade da oposição entre estes dois povos?

Temos de um lado, os árabes, especificamente, os 740.000 palestinos/as que, em 1948, como resultado de um projeto colonizador que se inicia no final do século XIX, (ocasião do primeiro congresso sionista, em 1897, na Basileia, Suíça) foram expulsos/as de suas casas e de sua terra, que tiveram todas suas propriedades, móveis e imóveis usurpados por Israel (Cattan, 1987), sofrendo, assim, uma transformação radical na geografia humana e física de seu território, experienciando uma ruptura drástica em sua continuidade espacial e temporal e uma brusca desestruturação do tecido social, assim como vivenciaram (e vivenciam até os dias de hoje) o objetivo sionista⁷⁴ de destruir a história, a memória e a cultura palestinas através da limpeza étnica e patrimonial.

A grosso modo, há uma oposição entre colonizador e colonizado; de um lado aquele que oprime e de outro aquele que resiste às mais variadas opressões e expropriações, qual a dificuldade em se entender esta situação? Ademais, o mesmo capítulo faz menção na página 179 aos movimentos anti-imperialistas e à carta da ONU referente à autodeterminação dos povos, então, qual a razão do livro se colocar de forma diferente diante da colonização da Palestina?

Além disso, considerando que os autores do livro possam desconhecer a história da Palestina, o que a região sofreu e ainda sofre é um processo de limpeza étnica, conforme a definição, de 1993, da Comissão de Direitos Humanos (UNCHR) da ONU: limpeza étnica caracteriza-se pelo desejo de um estado ou regime de impor um governo étnico em regiões pluriétnicas, empregando para isso expulsões e outras formas de violência, incluindo a separação de homens e mulheres, detenções, assassinatos de homens pelo simples fato de serem potenciais resistentes, destruição de casas e o repovoamento da região com outro grupo étnico. (Pappé, 2016).

⁷⁴ Após ser formado em resposta ao antissemitismo e ao crescimento do nacionalismo na Europa no final do século XIX, o movimento sionista concentrou todas as suas energias na constituição de um Estado judeu. No âmbito de uma organização nacionalista, os sionistas desenvolveram uma estratégia com três frentes para alcançar seus objetivos: estender o sentimento nacionalista para a população judaica internacional, conseguir o apoio internacional para seus objetivos e promover o desenvolvimento judaico na Palestina. Quando os dois primeiros fatores provaram serem difíceis de se conseguir no contexto internacional então prevalecente, a ênfase foi dada ao terceiro [...] uma colonização sionista viável na Palestina foi alimentada e desenvolvida através da educação, iniciativas culturais, promoção de uma língua ressuscitada, estabelecimento de partidos políticos e de uma base política e econômica. (Suzman, 1999, p. 54).

Ou seja, a migração judaica para a Palestina sustentada pela narrativa falaciosa “de uma terra sem povo” não se deu de forma harmoniosa e tranquila como tenta transmitir a narrativa didática; se deu à custa de muito sangue palestino, um povo presente na terra há alguns milhares de ano. Portanto, a narrativa sionista proclamou um vazio territorial na Palestina e ele não existindo⁷⁵, o promoveu com a limpeza étnica que segue até os dias de hoje, e que se comprova pelos 5,6 milhões de refugiados/as palestinos/as na contemporaneidade, que sofrem também a violação de seu direito ao retorno. (UNRWA, 2020).

Sem mencionar informações mais gerais e contextuais que não cabem no escopo de nossa análise, gostaríamos, ao menos, de elencar as diversas violências e violações a que são submetidos os palestinos e palestinas pela ocupação sionista cotidianamente, pois se o livro didático as silencia, aqueles/as que lerão esta tese terão a oportunidade de minimamente tomar conhecimento destas.

Gattaz (2003, p. 170) salienta que na segunda metade dos anos 1980, quando o Estado judeu ao passo que subsidiou o avanço da colonização, intensificou o cerco “cometendo claras violações dos direitos humanos” como “[...] deportação, tortura de detidos, prisões em massa, demolição de casas, espancamento e assassinato [...] humilhação dos palestinos em sua vida cotidiana através de revistas arbitrárias, bloqueios, toques de recolher, fechamento de escolas e instituições comunitárias [...]”.

Destaca também que, em 1987, se tornaram mais frequentes atos de “punição coletiva” em resposta à resistência dos palestinos/as, como toques de recolher, isolamento integral de áreas determinadas, demolição de casas, perseguição a entidades representativas da sociedade e fechamento de instituições de ensino.

No contexto de repressão da Primeira Intifada⁷⁶ pelas FDI (Forças de Defesa de Israel), houve deportação de lideranças, tiros contra jovens desarmados, assassinatos

75 Isto pode ser confirmado até mesmo nos “mitos fundadores” do estado sionista mencionado nas memórias de Herzl e David Ben-Gurion (Ben-Gurion, 1970), que de forma insofismável declara que só seria possível “criar” um estado com a expulsão da população nativa palestina.

76 A Primeira Intifada, também conhecida como Revolta das pedras, foi uma manifestação espontânea da população palestina contra a ocupação israelense, iniciada em 9 de dezembro de 1987, no campo de refugiados de Jabaliyah, no extremo norte da Faixa de Gaza, com a população civil palestina atirando paus e pedras contra os militares israelenses, após um caminhão militar israelense colidir contra um carro civil que transportava trabalhadores palestinos que retornavam à Gaza, matando quatro palestinos. Inicialmente, a insurreição foi espontânea, mas em seguida, a Organização para a Libertação da Palestina (OLP), liderada por Yasser Arafat, começou a organiza-la. A revolta atingiu seu ápice em fevereiro do ano seguinte, quando um fotógrafo israelense publicou imagens de soldados israelenses “molestando violentamente” palestinos, o que suscitou a indignação da opinião pública. Violentos combates, atentados e repressão de protestos deixou um saldo de centenas de mortos e sérios danos à infraestrutura dos territórios palestinos ocupados. A revolta terminou apenas 6 anos depois, no final de 1993, por ocasião da

políticos e outras punições coletivas, como cortes de água e eletricidade, detenções administrativas, políticas econômicas punitivas e fechamento de escolas, universidades e estruturas comunitárias, visando minar o ímpeto de resistência e a tentativa de criar uma autossuficiência econômica. (Sahd, 2017).

Por sua vez, colonos/as executam ataques contra palestinos/as e suas propriedades, inclusive queimando e desenraizando árvores. E soldados/as infringem detenções em massa e extrajudiciais, tortura, bombardeio de campos de refugiados, ataques a instalações médicas, execuções sumárias. (Idem). Por seu turno, Said (2001, p. 22) refere-se aos ataques israelenses contra instalações civis durante a Segunda Intifada⁷⁷ como “[...] uma guerra colonial. Mata-se e faz sofrer cidadãos por não serem judeus. Que ironia!”.

Neste tocante, Levy (2004) sublinha também incursões sistemáticas, destruição despropositada de casas e edifícios e inúmeros casos de uma crueldade e sadismo sem precedentes contra civis indefesos como humilhações, agressões, deixar feridos/as agonizando sem que receba socorro médico e mulheres impedidas de acessar maternidades para conceberem seus filhos/as.

E para findar esta lista sintetizada, temos a negação de liberdades básicas: de opinião, expressão, reunião, circulação, residência, de formar associações pacíficas e uniões comerciais, de deixar e retornar ao território. Sendo assim, indagamos: como e por que o livro didático é capaz de não fazer mínima referência a essa violência sistêmica, que atinge os corpos, a subjetividade, os direitos e as condições mínimas de sobrevivência dos palestinos/as, matando-os em vida? A quem serve sua narrativa?

Voltando ao livro, temos a seguinte frase no parágrafo referido que igualmente é digna de ponderação: “Cada qual tem suas razões históricas para reivindicar seus direitos sobre a região”. (Filho e Xavier, 2016, p. 190). Seria interessante se o livro didático esclarecesse quais as razões históricas para os israelenses reivindicarem seus

assinatura dos Acordos de Oslo. Um dos significados da palavra *Intifada* é um despertar súbito do sonho ou da inconsciência. (Gattaz, 2003).

⁷⁷ A Segunda Intifada ou Intifada Al-Aqsa designa o conjunto de eventos que marcou a revolta civil dos palestinos contra a política administrativa e a ocupação Israelense na região da Palestina que durou de setembro de 2000 a fevereiro de 2005. O movimento ocorreu dentro de um contexto marcado pelo impasse no processo de paz, pela retirada israelense do sul do Líbano, pela disputa de influência entre os partidos políticos Fatah e Hamas e pelo desagrado de parte da população israelense em relação às concessões feitas pelos acordos de Camp David e da Conferência de Taba. Em 28 de setembro, Ariel Sharon, do partido Likud, visita, protegido por um grande aparato de segurança, a Esplanada das Mesquitas, em Jerusalém e a visita é interpretada pelos palestinos como provocação. Após sua partida, violentos confrontos iniciam. (Murado, 2006).

direitos à região. Ou podemos inferir que estas razões históricas são (con)fundidas com os pressupostos bíblicos apresentados pelo movimento sionista, a exemplo da “Terra Prometida” e do “Povo escolhido”, para tornar a Palestina o lar nacional judaico?

Que direitos os israelenses possuem de colonizar uma terra historicamente ocupada por outro povo e de descumprir todas as resoluções da ONU concernentes à Partilha, assim como de desrespeitar o Direito Internacional Humanitário e as decorrentes Convenções de Genebra? Os argumentos bíblicos justificam e fundamentam todas as atrocidades cometidas? Observamos aqui que os limites entre a narrativa teórico-disciplinar e os textos teológicos e proféticos se confundem.

Ademais, se já havia de antemão razões supostamente “históricas” para a definição da Palestina como lar nacional judaico, por que no 1º Congresso Sionista na Basileia/Suíça, em agosto de 1897, foram cogitados diferentes territórios possíveis para o futuro lar de eurojudeus? Estes foram a Patagônia, na Argentina; Uganda ou Madagascar, na África; a Palestina, no Oriente Médio e até mesmo a região desconhecida da Sibéria chamada Birobidzhan, localizada na fronteira entre a Rússia e a China, também foi cogitada, onde, efetivamente, os soviéticos criaram, em 1928, a “Região Autônoma Judaica de Oblast” que existe até hoje.

Não era a Palestina a “Terra Prometida” por Deus ao “povo escolhido”, os judeus? Então, por que a necessidade de eleger-la, entre outras, se já estava “divinamente” determinada? A conta não fecha, o que demonstra como a escolha da Palestina pelo sionismo utilizou-se de uma instrumentalização e manipulação falaciosa do discurso bíblico para alcançar seus objetivos.

Outra frase digna de problematização é esta: “Porém, o que tem se tornado cada vez mais injustificável, desde o início desse conflito, é a intolerância e o uso contínuo da violência”. Inicialmente, é preciso dizer que embora o termo “conflito” seja amiúde utilizado para se referir ao contexto, trata-se de um termo equivocado. A palavra conflito remete à ideia de forças proporcionais lutando em campo, o que não se dá na relação Israel/Palestina: soldados com tanques e civis com pedras não tem nada de simétrico.

O que nos permite a analogia: o Holocausto alemão não foi um conflito, o *Apartheid* sul-africano não foi um conflito, o sionismo israelense na Palestina, igualmente, não é um conflito, trata-se de colonialismo, ocupação, *apartheid* e limpeza étnica, conforme atestam diferentes estudiosos como Pappé (2016), Sayegh (1965) e ONG’s como a Human Rights Watch’s (2022) e a Anistia Internacional (2022).

Ademais, não está explícito na frase quem são os praticantes da “injustificável” intolerância e do uso contínuo da violência. Seriam os israelenses com seu regime racista (Falk, 2014) e com seu terrorismo de estado⁷⁸? Ou seriam os árabes-palestinos/as, que na linha do Orientalismo (Said, 2007) são tidos como intolerantes e sua resistência interpretada como terrorismo numa leitura simplista de violência gratuita e moralizada ao invés de violência política na linha do que problematiza Fanon (2002).

Não fica explícito, mas podemos supor que a frase se refere aos árabes/palestinos, haja vista serem estes os considerados intolerantes e violentos no discurso hegemônico. Em seguida, o item faz referência ao movimento sionista que

[...] pretendia estabelecer uma nação para seu povo. Sem pátria havia quase dois milênios, a organização dessa nação deveria oferecer a possibilidade de qualquer judeu se tornar cidadão [...]. (Filho e Xavier, 2016, p. 190).

Aqui também observamos uma (con)usão entre o povo hebreu bíblico e os judeus de origem europeia, que invadiram a Palestina e já não falavam o hebraico. “A organização dessa nação deveria oferecer a possibilidade de qualquer judeu se tornar cidadão”, sobre esta afirmação, em particular, trazemos a fala de Tamim Al-Barghouti (2020), cientista-político e poeta egípcio-palestino, em uma entrevista concedida à rede árabe de televisão *Al Jazeera*, em que afirma:

Israel é a única entidade no mundo que concede nacionalidade com base na herança religiosa. Um muçulmano não pode exigir um passaporte na Arábia Saudita ou no Irã pelo simples fato de ser muçulmano, compara; ou um hindu na Índia. Os sionistas se serviram do judaísmo para despojar um povo de sua terra, num movimento que não encontra amparo algum no direito internacional ou mesmo na Torá.

E neste excerto: “Alegando razões históricas, seus principais líderes apontavam para a Palestina, onde, segundo a crença judaica, localizava-se a terra que Deus havia dado ao povo de Israel há mais de três mil anos. Portanto, era para lá que deveriam voltar” (Filho e Xavier, 2016, p. 190). Constatamos novamente aqui uma referência ao discurso bíblico como fonte histórica que justificaria o estabelecimento de um estado judeu na Palestina.

⁷⁸ Terrorismo de Estado consiste num regime de violência instaurado e mantido por um governo, em que o grupo político que detém o poder se utiliza do terror como instrumento de governabilidade. Caracteriza-se pelo uso da repressão do Estado, restringindo os direitos humanos e as liberdades individuais, podendo chegar ao extermínio de setores da população expresso como democídio. (Aust, 2010).

Sendo assim, por que o capítulo ao falar dos conflitos, guerras e disputas árabes-israelenses apresenta uma perspectiva religiosa judaico-cristã ao invés de uma perspectiva laica, conforme a predominante nos livros analisados? Como a Bíblia (ou qualquer outro texto religioso) pode ser mencionada como fonte bibliográfica, um livro sem comprovação científica, a despeito de várias obras que discutem o contexto de forma analítica, objetiva e metodológica, seja no campo da História, da Geografia, da Geopolítica, das Relações Internacionais, entre outras áreas?

Ou seja, atestamos aqui, que os editores reproduzem a narrativa bíblica quando se referem ao contexto Palestino/israelense, omitindo que se trata de uma situação geopolítica de colonização, e se esquivando da objetividade e obrigações morais enquanto historiadores face a conjunturas de violência extrema, de violação de direitos cívicos e humanos basilares e de seu compromisso para com a verdade histórica.

A esse respeito o historiador Pappé (2021) na obra *A Bíblia a Serviço do Sionismo*, analisa o paradoxo presente na origem do sionismo, fundado por judeus seculares que instrumentalizaram a Bíblia para justificar e legitimar pretensões coloniais: “não acreditamos em Deus, no entanto, Ele prometeu-nos a Palestina”, título de um famoso ensaio de Amon Raz-Krakotzkin.

Os primeiros sionistas seculares citaram frequentemente a Bíblia para demonstrar que havia um imperativo divino na colonização da Palestina. Mas Pappé (2021) argumenta que a Bíblia não é um texto útil para a reinvenção de uma nação judaica: o pai da nação, Abraão, não era da Palestina, os hebreus tornaram-se uma nação no Egito e os Dez Mandamentos foram-lhes comunicados em Sinai, também no Egito.

Consoante o autor, inicialmente o sionismo foi rejeitado por muitos judeus religiosos e pela maioria dos judeus ortodoxos, para quem a ideia de um «regresso» dos judeus à Terra de Israel antes do regresso do Messias era inconcebível. No entanto, com a intensificação da perseguição dos judeus na Europa, a ideia de criar um estado judaico foi ganhando adeptos.

Pappé (2021) expõe como o ponto de convergência entre sionistas seculares e religiosos quanto à centralidade da Bíblia, não é enquanto texto religioso, mas antes como um documento que afirma o direito histórico dos judeus à propriedade da terra. A exploração sionista da Bíblia como verdade científica ou enquanto justificativa moral para a colonização da Palestina contribuiu para recrutar apoios não só de comunidades judaicas, mas igualmente de poderosos setores do mundo cristão.

Apesar do nacionalismo religioso ter tido um papel reduzido no estabelecimento do Estado de Israel, Pappé analisa como este movimento cresce a partir do final da década de 1960. Para os judeus nacionalistas ultraortodoxos, a colonização de grandes áreas da Cisjordânia e da Faixa de Gaza, tornada possível através da ocupação dos territórios palestinos em 1967, foi interpretada como uma reapropriação em nome de Deus e da Bíblia.

Assim, os textos bíblicos tornaram-se a pedra angular da interpretação sionista da espoliação da Palestina, e da exclusão e desapossamento dos palestinos, que os livros didáticos analisados também referenciam.

Existe, portanto, um embaralhado na narrativa, uma combinação equivocada e grave entre fatos históricos e pressupostos bíblicos (A Palestina como “terra prometida” aos judeus por Deus), uma indiferenciação entre hebreus e judeus asquenazes⁷⁹, assim como faz um salto na história, um abismo de milhares de anos sem explicação, que simplesmente desemboca na escolha, durante o 1º Congresso Sionista, em 1897, pela Palestina como local para se estabelecer o lar nacional judaico, e em meio século depois, na autoproclamação do estado de Israel na Palestina Histórica.

Destacamos também o seguinte excerto: “A Palestina, no entanto, contava com forte presença árabe, quando, a partir do século VIII d. C., em resultado da expansão islâmica, organizaram-se muitas comunidades árabes”. (Filho e Xavier, 2016, p. 190). Tal afirmação necessita de correção, pois a Palestina, desde os primórdios de sua milenar existência, contava com forte presença árabe-palestina (e de outros povos de língua semita: cananeus, filisteus, amoritas e fenícios) e as comunidades organizadas na região eram igualmente palestinas (não genericamente árabes), ou seja, etnicamente os grupos eram de origem palestina; não existiam supostos jordanianos/as, sírios/as, iraquianos/as, libaneses/as, sauditas etc. na Palestina, embora coexistissem palestinos/as muçulmanos/as, cristãos/as e judeus/as.

⁷⁹ De acordo com Sand (2017), a ancestralidade europeia central e oriental dos judeus/as decorre significativamente de medievais turcos cazares (povo de origem turcomana seminômade que dominou a região centro-asiática do século VII ao X), que se converteram ao judaísmo, teoria que foi popularizada no livro “A Décima Terceira Tribo” de Arthur Koestler, escrito em 1976. Nesta perspectiva, os judeus/as europeus/as modernos/as seriam descendentes de cazares, e não do Oriente Médio ou da Mesopotâmia, portanto, não são semitas e não possuem uma origem comum, mas uma origem advinda da miscigenação de grupos da Europa e da Ásia Central, que se converteram ao judaísmo em diferentes momentos. Ademais, consoante Sand, o possível e único verdadeiro povo que descenderia do povo hebreu seria o povo palestino.

E o contrário, sim, ocorreu e continua a ocorrer - a presença de palestinos/as nos países árabes vizinhos: após a autoproclamação do estado de Israel, que provocou a fuga e expulsão, em 1948, de 740.000 palestinos/as para regiões da Faixa de Gaza e da Cisjordânia, assim como para países árabes como Jordânia, Líbano, Síria, onde se encontram até os dias de hoje grandes campos de refugiados palestinos (UNRWA, 2022).

A respeito destes campos, Boaventura de Sousa Santos (2010) asseverou que, no mundo pós-colonial, as antigas linhas abissais têm sido redesenhadas, dentro das próprias sociedades situadas do “lado de cá”. Neste sentido, onde teoricamente vigoraria o direito e a lei, sua ausência passou a ser aceita, sendo os campos de refugiados um exemplo deste processo.

Neste tocante, também nos traz Agamben (2007), que há espaços apartados e excluídos do ordenamento legal nos quais a exceção foi institucionalizada e tornada permanente, como nos campos de concentração e extermínio nazistas e, mais recentemente, nas prisões no Iraque e Afeganistão e nos campos de refugiados na Europa.

Chamados de campos, tais sítios surgiram das experiências coloniais e tem como base jurídica não o direito comum, mas o de exceção, sendo a entrada neles fundada na “custódia preventiva” (poder de tomar sob custódia indivíduos, a despeito de qualquer conduta penalmente relevante, visando evitar supostos perigos à segurança do Estado) - o mesmo pressuposto das “detenções administrativas” e “ordens de restrição” israelenses. Nesta lógica, os campos de refugiados são verdadeiras prisões a céu aberto.

Antes mesmo de Agamben e Santos, Said (1995, 1992) já havia denunciado os elos entre colonialismo e manutenção da exceção legal exatamente sobre as circunstâncias dos palestinos/as, que desumanizados/as estão expostos à expulsão, desapropriação, diferentes formas de abuso e de morte, espezinhando-se suas vidas, propriedades e direitos nacionais, inclusive por meio da sanção estatal. Segue outro excerto do tópico que julgamos importante destacar:

Nas primeiras décadas do século XX, vários membros de comunidades judaicas espalhadas ao redor do mundo, de acordo com o movimento sionista, iniciaram a migração para a Palestina. Porém, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e depois do horror promovido pelo Holocausto, a causa sionista se tornou muito mais conhecida e aceita pela comunidade internacional. Em consequência dessas circunstâncias, a ONU aprovou o estabelecimento de um Estado judeu e outro

palestino (para a comunidade árabe) na região da Palestina. (Filho e Xavier, 2016, p. 190).

Neste tocante, trazemos Grosfoguel (2009, p. 11, tradução nossa):

O Holocausto representa uma das formas mais extremas de soluções finais europeias, mas não era de forma alguma a única existente na época. Outra “solução final” antissemita, contemplada muito antes dos nazistas, foi desenvolvida pelo Império Britânico. Trata-se da transferência massiva de judeus europeus para fora da Europa [...] para a colônia britânica conhecida como Palestina. Dado o controle colonial das terras sagradas de judeus, cristãos e muçulmanos pelo Império Britânico na Palestina, eles começaram, após a Declaração Balfour em 1917 e com o apoio do movimento sionista europeu, a enviar um grande número de judeus europeus para o que essas religiões monoteístas definem como Terra Santa⁸⁰.

E consoante Bauman (1998, p. 30), o genocídio perpetrado pelos nazistas alinhou elementos comuns, e ainda presentes na vida política contemporânea e “[...] nenhuma das condições que tornaram Auschwitz possível realmente desapareceu e nenhuma medida efetiva foi tomada para evitar que tais possibilidades e princípios gerem catástrofes semelhantes.”

Sendo os TPO disputados e seu soberano uma etnocracia, temos uma nova combinação desses elementos comuns à modernidade (desumanização, controle populacional e biopolítico, exceção legal tornada permanente, entre outros processos) que ensejam a barbárie, traduzida eufemisticamente nos relatórios internacionais como “violações” ao Direito Internacional Humanitário (DIH) e ao Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH). (Sahd, 2017).

E é preciso ressaltar também que esta imigração iniciou um processo de colonialismo populacional onde o sionismo como uma forma de nacionalismo judaico na Europa se transformou em colonialismo antipalestino (Piterberg, 2008), sendo que os eurojudeus/as reproduziram na Palestina as formas clássicas do colonialismo populacional europeu com o consentimento e colaboração do Império Britânico, ou seja,

⁸⁰ O Império Britânico recebeu o “mandato” na Palestina pelo Tratado de São Remo (em 1920) e confirmado pela Liga das Nações em 1922. O “mandato” era dual, isto é, os britânicos agiriam, em caráter temporário, para assegurar os direitos da população nativa e da “sociedade internacional”. Porém, como parte da conspiração de bastidores sionistas, a “Declaração de Balfour” foi incorporada ao artigo 2º do Mandato, incluindo, como parte, da responsabilidade dos britânicos defender os interesses dos colonos eurojudeus. (Essaid, 2013). Portanto, o Império Britânico, não promoveu a colonização da Palestina diretamente (como ocorreu em colônias britânicas de povoamento, a exemplo da Austrália, Nova Zelândia, África do Sul), mas agiu de forma profundamente desonesta, se aproveitando do Mandato, para promover a colonização sionista utilizando, sem dúvida, de uma política colonial brutal para concretizar o processo.

a origem do colonialismo sionista está no colonialismo britânico. A este respeito, nos esclarece Grosfoguel (2009, p. 11):

Os judeus palestinos, que gozavam de plenos direitos quando o Império Otomano controlava a Palestina, se opunham totalmente à ocupação da Palestina pelo Império Britânico e aos planos sionistas dos judeus europeus de formar um Estado-nação exclusivamente judaico. O projeto sionista de formar um estado judeu era basicamente um projeto de judeus europeus que trouxeram métodos coloniais europeus de colonialismo populacional para a Palestina. A formação do Estado de Israel foi feita sobre os ombros do racismo e dos massacres contra palestinos (cristãos e muçulmanos) para deslocá-los de suas terras.

Consoante Zureik (2016), o colonialismo possui três fundamentos principais assentados em práticas e discursos racistas: território, violência e controle populacional. Enquadrar o sionismo no contexto do “colonialismo de povoamento” (*settler colonialism*⁸¹) demonstraria as estratégias e objetivos por trás das regras de governo regionais, que têm incluído violência, leis estatais repressivas e formas racializadas de vigilância e punição.

A versão sionista do “colonialismo de povoamento” caracteriza-se pela sua intensificação, ao invés de seu abandono após a fundação do estado, e pela recusa radical de assimilação dos nativos, expressando de forma mais clara a lógica colonial da eliminação, pois desde seus primórdios o objetivo é a substituição populacional na Palestina, desnacionalizando os palestinos/as e desapropriando suas terras para acomodar os colonos judeus/as enquanto Israel busca manter a falácia de maior democracia do Oriente Médio. (Sahd e Caramuru, 2022).

Nas palavras de Grosfoguel (2009, p. 07, tradução nossa): “O sionismo é hoje identificado abertamente como um projeto colonialista de povoamento [...] de tendência nazi, racista, segregacionista e de limpeza étnica”.

E não há processo de colonização que não parta do pressuposto discursivo de que a população autóctone do território que se pretende ocupar, anexar ou explorar é incivilizada, devendo ser neutralizada ou trazida à baía da civilização de modo a abandonar seus costumes e práticas supostamente bárbaras; Israel é o ocidente

⁸¹ O colonialismo de povoamento [...] está intrinsecamente associado à expropriação das populações indígenas por meio da violência, leis e práticas estatais repressivas e formas racializadas de monitoramento (atualmente referidas como perfilamento racial), cada um dos quais se tornou uma ferramenta essencial de governança hoje; tais leis e práticas estendem-se de meios informais a meios formais de monitoramento e controle tecnologicamente sofisticados. (Zureik, 2016, p. 3, tradução nossa).

orientalista no Oriente Médio, fundado na ideia subjacente do “colonizador civilizador” e da prática do colonizador violador. (Galvão, 2020).

A respeito do excerto didático, é necessário salientar também que a ONU não aprovou o estabelecimento de um estado Judeu e de um estado Palestino, mas recomendou a partilha da Palestina Histórica para a instituição destes dois futuros estados. E ademais, não há nenhuma referência na narrativa didática a respeito das razões que levaram o estado Palestino a não ser estabelecido, a despeito da recomendação da ONU. Na sequência, o livro apresenta os seguintes mapas:

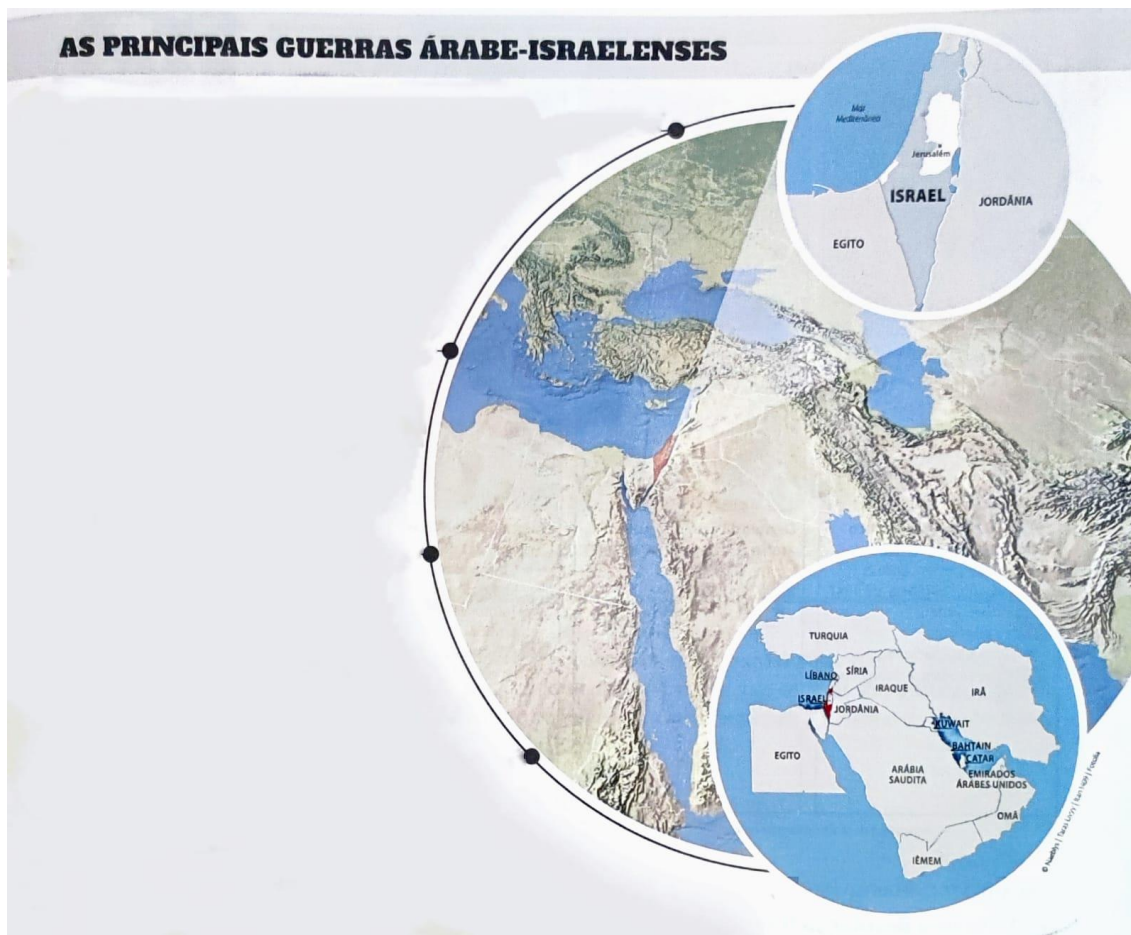
Figura 19. Mapa-múndi com destaque para a área do Estado de Israel



Fonte: Filho e Xavier (2016, p. 190).

Legenda: Mapa-múndi com destaque para a área do Estado de Israel. Ao observar o mapa, é possível notar a desproporção entre o tamanho físico do território em relação ao mundo e sua importância histórica para o século XX.

Figura 20. As principais guerras árabe-israelenses.



Fonte: Filho e Xavier (2016, p. 191).

Legenda: mapa presente na descrição das Principais Guerras Árabe-israelenses:
 1948 – Guerra da Independência. 1956 – Guerra de Suez. 1967 – Guerra dos Seis Dias.
 1973 – Guerra do Yom Kippur.

A denominação de “Guerra da Independência” é a denominação colonial e ocidental dada pelo vencedor e fundamentada na narrativa sionista. Os palestinos/as, por sua vez, denominam o mesmo fato como *Nakba*, A Catástrofe, em árabe, pois vivenciaram uma guerra de extermínio promovida por estrangeiros eurojudeus/as contra si - a população originária não-judaica.

Em ambos os mapas, o destaque é dado ao estado ocupante e colonizador de Israel, sendo a Palestina (ou o que restou dela) completamente apagada dos mesmos, sequer mencionada como TPO - Territórios Palestinos Ocupados. Em nossa perspectiva decolonial, o livro didático exerce uma violência simbólica e epistemológica que simplesmente apaga a Palestina do mapa, literalmente. Por sua vez, seguimos na análise do próximo excerto:

Ataques de ambos os lados continuam ocorrendo. Organizações árabes de resistência à presença judaica têm realizado constantes **ataques** nos últimos 35 anos. O Exército de Israel também tem promovido repetidas **intervenções** em territórios árabes. Do lado judeu, a razão para o conflito quase sempre gira em torno da necessidade de segurança do Estado de Israel e de seu povo. Do lado árabe, a justificativa geralmente está ligada às constantes expropriações que o Estado de Israel impôs (**ou impõe?**) aos árabes, fazendo com que judeus ocupassem regiões que não lhes pertenciam originalmente. (Filho e Xavier, 2016, p. 191, grifos nossos).

Presenciamos aqui outra narrativa com informações incoerentes, primeiramente: as referidas organizações “árabes” são em sua maioria organizações palestinas ou árabes-palestinas políticas e paramilitares, a exemplo do Hamas⁸², da Jihad Islâmica⁸³ entre outras e à exceção do Hezbollah, que tem origem libanesa; todos “mobilizados tanto pela necessidade de resistir e expulsar o inimigo quanto pelo desejo de alcançar o poder e operar uma revolução social” (Sahd, 2010, p. 33).

Ademais, é incoerente afirmar que exista uma resistência “à presença judaica”, como se os palestinos/as fossem antijudeus/as ou judeufóbicos, mesmo porque judeus/as árabes e de outras nacionalidades conviveram historicamente de forma pacífica com palestinos/as muçulmanos/as e cristãos/as, sendo que os problemas iniciaram com a fundação do estado ocupante. E o que ocorre aqui é uma confusão entre o grupo religioso judeu e o povo israelense.

Portanto, o que existe é uma resistência contra a ocupação, o sionismo e todas suas violações e não, contra a presença judaica em si. E nesta linha, argumenta Grosfoguel (2009, p. 14): “No conflito israelense-palestino, os colonos israelenses acusam os palestinos de antissemitismo por resistir à colonização de suas terras e de seu povo, enquanto o “antissemitismo islamofóbico antiárabe/muçulmano” do estado

⁸² HAMAS - Abreviatura para Harakat Al Muqawama al islamia (Movimento de Resistência Islâmica) de ideologia islâmica é uma organização política, cultural e social calcada em bases populares que possui uma ala militar separada, especializando-se na resistência armada contra a ocupação israelense. Ocupa hoje a maioria dos assentos no conselho legislativo da Autoridade Nacional Palestina. Passou a existir oficialmente em 14 de dezembro de 1987 ao emitir uma autodeclaração mediante um comunicado oficial poucos dias depois da eclosão da primeira intifada, revolta palestina em 8 de dezembro. A decisão de criar o Movimento de Resistência Islâmica (Hamas) foi tomada no dia seguinte à Intifada pelos líderes dos Irmãos Muçulmanos Palestinos, xeque Ahmed Yassim, Abdul ‘Aziz al Rantisi, Salah Shehadeh, Muhammad Sham’ah, ‘Isa al Nashar, ‘Abdul Fattah Dukhan e Ibrahim Al Yzuri (Hroub, 2008).

⁸³ Movimento de Resistência Islâmico que, junto com o Hamas, passou a rivalizar com as lideranças laicas que estavam à frente do movimento nacional palestino e se tornou uma alternativa à OLP nos anos 1990 e 2000, ampliando sua influência a partir de uma rede de instituições prestadoras de serviços. Justamente por cumprirem essa função de contraponto à influência da OLP, Israel não impediu seu surgimento e crescimento inicial (Shlaim, 2004).

israelense é silenciado”, assim como a discriminação contra judeus/as árabes-palestinos/as e judeus/as negros/as.

E é interessante também observar na narrativa o uso do termo “ataques” ao se referir à resistência “árabe” aos judeus, enquanto para as ações truculentas do Exército de Israel e seu terrorismo de estado usa-se o termo eufemista “intervenções”. Outro excerto que nos chama atenção é o seguinte:

Organizações como a OLP (Organização para a Libertação da Palestina) se destacaram entre as resistências árabes à presença judaica. Seu mais famoso líder, **Yasser Arafat**, faleceu em 2004 e foi substituído por **Mahmud Abbas**. **Ytzhak Rabin**, líder israelense, e Yasser Arafat chegaram a assinar um acordo que trouxe grande esperança de paz para a Palestina. Infelizmente, por ações de radicais judeus e árabes, o acordo não se concretizou. (Filho e Xavier, 2016, p. 191, grifos dos autores).

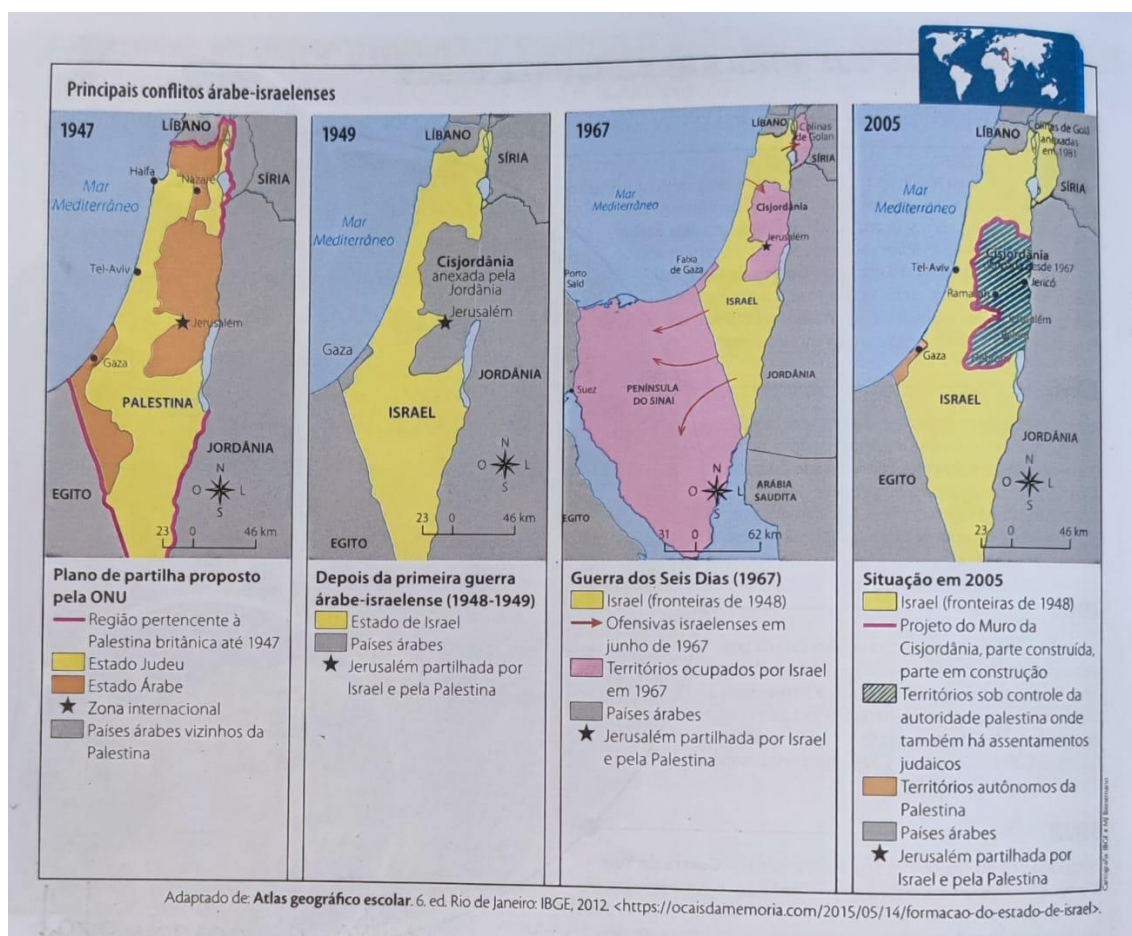
Supondo que os autores desta narrativa didática conheçam minimamente a história da Palestina ocupada por Israel, saberiam que o assassinato de Ytzhak Rabin foi executado por um extremista de direita israelense. Embora não seja coerente afirmar e reduzir a não concretização do acordo (referindo-se aos Acordos de Paz de Oslo de 1993) em razão deste único fato, o argumento de que este não se concretizou em função de ações radicais de judeus “e árabes” é ainda menos plausível, pois nenhum árabe teve relação com o homicídio e não assassinou seu próprio líder, diferentemente do que ocorreu com o político israelense. Portanto, o que a narrativa pretende ao incluir supostos árabes radicais como responsáveis pela não concretização do Acordo, haja vista isso desmentir o fato histórico?

Ademais, também há suspeitas de que o líder palestino Yasser Arafat (1929-2004), tenha sido vítima de assassinato, quando após a exumação do seu corpo, em 2012, foram realizadas análises que detectaram níveis 20 vezes maiores que o normal de uma substância radioativa intoxicante chamada Plutônio 210 (Froidevaux, 2016).

A pedido da viúva, Suha Arafat, uma investigação foi aberta em agosto do mesmo ano e seus advogados argumentaram que a morte de Arafat foi um assassinato político e afirmaram que recorrerão da decisão do tribunal referente à negação do envenenamento. “A falta de investigação leva inevitavelmente à conclusão de que não há provas suficientes”, disseram os advogados, pedindo que mais especialistas fossem questionados. (DW, 2015).

Na sequência, temos o último mapa do item, denominado *Principais Conflitos Árabe-israelenses*.

Figura 21. Principais “Conflitos Árabe-israelenses”.



Fonte: Filho e Xavier (2016, p. 192).

O mapa acima, de uma imagem para outra altera o nome original de um território e coloca outro, sem explicação sobre o processo, como se o mesmo, que envolveu complexa alteração demográfica, expulsão do território e expropriação de terras dos nativos/as, além de destruição de vilarejos e mortes, tivesse ocorrido de forma simples e espontânea sem prejuízo ou dano algum para a população originária. E a descrição presente nas legendas trata-se de uma narrativa “limpa”, como se tais fatos históricos tivessem ocorrido “naturalmente”, sem nenhum esclarecimento apresentado.

Fechando o item, temos uma única referência à ocupação dos territórios palestinos em uma atividade com perguntas dirigidas aos alunos/as nas últimas páginas do capítulo, conforme segue:

(UFJF-MG). Para muitos analistas, a relação mais odiosa do mundo árabe-islâmico com os Estados Unidos originou-se bem menos na criação do Estado de

Israel e bem mais na Guerra dos Seis Dias, em 1967, quando Israel ocupou os territórios palestinos da Cisjordânia, Faixa de Gaza e Jerusalém Oriental (a região mais delicada sob o aspecto histórico-religioso tanto para muçulmanos como para judeus e cristãos), além das Colinas de Golã, da Síria, e da Península do Sinai, do Egito.

- a) Em que contexto foi criado o Estado de Israel?
- b) Com base nos mapas e em seus conhecimentos, indique a principal característica da política externa israelense e sua relação com os recentes conflitos árabe-israelenses.

Na sequência do item, o livro traz a Revolução Iraniana, em 1978, com a deposição do líder (Xá) Mohammad Reza Pahlevi (1919-1980), sendo um governo “considerado paradoxal, pois ao mesmo tempo que se dizia liberal, [...] agia de forma destacadamente centralizadora e despótica” (Filho e Xavier, 2016, p. 192). Caracterizado como violento aos seus opositores, sem promoção de melhorias à população e sua tendência à ocidentalização desagradava a liderança religiosa islâmica.

Esta oposição política e religiosa cresceu e nela destacou-se o líder aiatolá Ruhollah Khomeini (1902-1989), o desejo de retorno aos costumes tradicionais islâmicos fez estourar a Revolução, que derrubou o xá e proclamou uma república islâmica, entretanto, a descentralização e democracia não corresponderam às expectativas da população, conforme explanado pelo livro.

No tocante a esta revolução, que transformou o Irã, até então uma monarquia autocrática pró-Occidente em uma república islâmica teocrática, marcando uma grande mudança na estrutura política do país, na política externa, no sistema legal, na cultura, que se tornou mais conservadora e na economia que de capitalista foi substituída por uma economia populista, gostaríamos de trazer as reflexões do filósofo Michel Foucault (1926-1984) que a vivenciou pessoalmente, a despeito das decepções e frustrações sentidas pela população posteriormente.

Consoante Pereira (2020), autora da publicação *O enigma da revolta*, que reúne postumamente duas entrevistas inéditas concedidas por Foucault sobre as manifestações desencadeadoras da Revolução Iraniana, afirma que em sua primeira entrevista concedida em junho de 1979, a questão central foi a tentativa de esclarecer a expressão “espiritualidade política”, motor da insurreição iraniana, ideia veiculada pelo filósofo em reportagem anterior.

Buscando desvincular a expressão de um conceito estritamente religioso, o filósofo explica que tentava compreender a força que significava simultaneamente uma intensa sublevação contra um regime excessivamente forte e o consentimento de sacrifícios pelos revoltosos/as.

Assim, define a espiritualidade como a prática humana de se insurgir em relação à própria posição de sujeito que lhe foi fixada pelo poder, e que se traduziria na vontade de “tornar-se outro do que se é”. O uso da noção de espiritualidade retoma, deste modo, a concepção de experiência de Bataille, definida como o risco que o sujeito assume ao tornar-se outro.

De acordo com a autora, Foucault inovou ao buscar revelar que o processo revolucionário iraniano não se centrava na oposição entre a crítica a uma modernização acelerada e a vontade de regressão a uma vida passada, mas antes na reivindicação por outra forma de vida. Sendo assim, a religião islâmica concretizaria, através de um movimento político, a vontade de espiritualidade de ser outro para além do que se é, a exemplo de importantes transformações ocorridas ao fim da Idade medievá europeia, motivadas por diversos levantes.

Sendo assim, a revolução iraniana sob uma vontade de espiritualidade rompe com o modelo esquemático de revolução pensado no Ocidente, revelando o posicionamento de um povo contra determinado regime sem os moldes revolucionários ocidentais e vinculado à importância do fenômeno religioso. Por outro lado, o convite à necessidade da prática permanente de sublevação revelaria a concretude da espiritualidade política.

Foucault sugere-nos a necessidade de uma estratégia de insurreição consistente no inconformismo ao intolerável e na materialização de mudanças, que não é necessariamente massiva e tantas vezes ocorre no âmbito das relações interpessoais em suas várias dimensões. Assim, aponta que não é possível sociedades sem insurreições. (Pereira, 2020).

Em seus escritos sobre a Revolução, Foucault também examinou as perspectivas que a religião poderia proporcionar a um movimento político. Para o autor, a Causa Palestina, que “nunca empolgou os povos árabes”, muito menos seus respectivos governos, poderia experimentar uma nova dinâmica caso surgisse como movimento islâmico: “como um movimento islâmico, ele pode incendiar toda a região, derrubar os regimes mais instáveis e perturbar os mais sólidos” (Afary e Anderson, 2011, p. 20, tradução nossa).

Por último, acrescenta-se a importância da experiência utópica no pensamento foucaultiano. Uma concepção de utopia como movimento que altera a relação consigo próprio e com o mundo a partir do resultado da transformação de si. Transformação potente que desloca os sujeitos, particular ou coletivamente, no exercício da prática da liberdade.

A espiritualidade do povo iraniano, assim identificada por Foucault, pode ser um exemplo de vislumbre da experiência utópica. (Idem). Portanto, sem nos atermos às suas consequências posteriores, a revolução em si foi um processo de transformação subjetiva radical do povo muçulmano iraniano.

Segundo Kairuz (2018), o Irã era, na realidade, uma riquíssima civilização milenar e sofisticada na era pré-islâmica que, com o advento do Islam, particularmente a partir da dinastia Abássida, passou a ocupar uma posição de vanguarda cultural do mundo islâmico. Graças, em grande parte ao povo iraniano, a civilização islâmica permaneceu, por cerca de sete séculos, como bússola cultural para a humanidade.

Ademais, os iranianos, apesar do cerco feroz do Ocidente, incluindo boicotes, sanções, intensa propaganda falaciosa e permanente ameaça militar sobreviveram a uma guerra sangrenta, redesenharam o mapa geopolítico no Oriente Médio, desenvolveram e diversificaram sua economia, possuem uma cultura vibrante, uma indústria cinematográfica de elevada qualidade e onde as minorias religiosas, inclusive os judeus, tem representação popular no Parlamento. Neste sentido e a despeito de qualquer crítica que possa ser feita ao regime iraniano, as conquistas da República Islâmica são inquestionáveis⁸⁴. (Idem).

E a respeito do governo de Reza Pahlevi, o “expansionismo persa” na região, no tempo do Xá, não originou uma campanha “persofóbica”. Nem seu programa nuclear, na época, nem seus investimentos maciços no aparato militar e tampouco a repressão da severa polícia *Savak* motivaram sanções ao Irã. Nas palavras de kairuz (2018, p. 02):

Ao contrário, o “mundo livre” da Guerra Fria aplaudia e se beneficiava do frenesi e devaneios modernizantes autoritários do Xá. Porém, após a Revolução Islâmica, a influência regional iraniana deixa de ser vista como uma continuidade geopolítica e passa a ser vilificada.

⁸⁴ Por certo, os discursos midiáticos e da elite política na época externavam uma retórica anti-islâmica acentuando a divisão entre o Ocidente e Irã, que passa a representar o aspecto mais temido do Islã. Sendo assim, entre 1979 e o colapso da União Soviética, a islamofobia se restringiu de forma distinta e localizada no nicho anti-xiita ao invés de demonizar os muçulmanos e o Islã de modo geral. Nesta linha, não é surpresa que o livro de Edward Said (1981), *Covering Islam*, tenha sido escrito com o objetivo de analisar a demonização midiática do Islam e dos muçulmanos/as pós Revolução iraniana.

A breve explanação que trouxemos a partir das reflexões de Kairuz (2018), nos aponta que há um Irã velado pelo discurso hegemônico, inclusive, dos livros didáticos. Um Irã com qualidades sociais, civilizacionais e políticas desconhecido e afundado nos estereótipos veiculados pelo Ocidente a seu respeito, numa espécie de “iranofobia”, a partir do momento que o país se colocou contra as potências hegemônicas e se recusou a ocidentalizar-se. O que demonstra também que é preciso conhecer um outro lado desta história obscurecida pela narrativa colonial.

Retornando ao livro, ao final do capítulo, temos a atividade *Defenda suas ideias* com a seguinte proposta de reflexão dirigida aos estudantes:

O processo de independência das colônias europeias na África e na Ásia foi influenciado, em grande medida, pelo princípio de autodeterminação dos povos, defendido pela ONU. Segundo ele, todos os povos e nações do mundo deveriam ter o direito de decidir sua organização política, econômica e cultural. Não deveria haver interferência externa de uma nação sobre a outra. Em sua opinião, no mundo atual há justificativas para um país invadir ou exercer controle sobre outro? [...] Práticas de invasão podem ser consideradas novas modalidades de Colonialismo? Justifique sua resposta utilizando exemplos do cenário mundial contemporâneo. (Filho e Xavier, 2016, p. 195).

Embora a narrativa didática pouco explique a respeito, a atividade é pertinente para se discutir os territórios que ainda estão sob regime de colonialismo em pleno século XXI, a exemplo da Palestina colonizada por Israel e do Saara Ocidental colonizado por Marrocos.

Considerações gerais

O capítulo aborda o declínio do domínio europeu, os contextos asiáticos, africanos e médio-orientais e as consequências do período pós-neocolonialismo, sobre o qual temos dúvidas se realmente ultrapassamos, haja vista ainda termos territórios sob este jugo. Seguindo o objeto de nossa pesquisa, versamos brevemente sobre os contextos asiáticos muçulmanos do Paquistão e de Bangladesh e desenvolvemos uma análise relativamente extensa sobre o tópico 6. *Disputas no Oriente Médio*, que apresenta a fundação do estado de Israel e o conflito “árabe-israelense”, contexto sobre o qual temos um atinente conhecimento, o que nos trouxe propriedade para contra-argumentar a narrativa que apresenta-se bem problemática e destoante da realidade.

Em termos estruturais, constatamos no capítulo, a ausência de imagens representativas de relevantes personalidades históricas palestinas a exemplo de Yasser Arafat, embora existam imagens referentes a Mahatma Gandhi - 2 (Índia), Nelson Mandela (África do Sul) e Theodor Herzl (Israel). Sendo assim, consideramos importante e sugerimos uma padronização no tratamento iconográfico referente a importantes personagens de diferentes contextos, de modo que estes também sejam conhecidos via imagens.

Observamos também que a narrativa deste item é uma narrativa confusa ou passível de confundir a respeito do povo palestino. O modo como se apresenta traz uma generalização de árabes, quando, em verdade, trata-se de um povo árabe específico - o palestino -, construindo assim uma presença excluída, um “não-lugar”, em que mesmo presentes as pessoas não são identificadas e “desaparecem”.

Além do mais, tal generalização acaba por homogeneizar a diversidade de países e etnias árabes como Arábia Saudita, Emirados Árabes Unidos, Iêmen, Iraque, Jordânia, Kuwait, Líbano, Palestina, Síria entre outros, todos com características culturais, históricas e políticas específicas, e conseqüentemente, termina por invisibilizar um povo específico inserido entre milhões de árabes do mundo inteiro.

Neste sentido, o território palestino é o único que, até o momento, não alcançou sua autodeterminação e soberania em função da ocupação israelense, um território sob colonialismo em pleno século XXI. Ou seja, décadas após a Primeira Guerra Mundial, a Palestina presumivelmente conquistaria sua soberania, assim como os outros territórios supramencionados, mas este processo foi impedido devido ao sionismo em conluio e apoio do então mandato britânico que vigorava na região.

Deste modo, o sionismo é um projeto invasor, um “organismo estranho”, determinante para “embaralhar as cartas” e desestruturar o contexto do Oriente Médio, que ainda se reorganizava da instabilidade gerada pela primeira grande guerra.

Ademais, a narrativa aborda a situação como disputas no Oriente Médio, conflitos árabe-israelenses e guerras árabe-israelenses. Embora trate do estabelecimento do estado israelense na região da Palestina, não aborda as razões pelas quais o estado Palestino não se estabeleceu, assim como as conseqüências advindas do estado estabelecido.

A narrativa é amena e oculta as diversas violências e violações sofridas nos territórios palestinos, há 75 anos, em razão da ocupação militar, da limpeza étnica, do

regime de *Apartheid*, e do colonialismo sionista, mesmo que o capítulo em que se discute o contexto aluda ao neocolonialismo.

Contudo, segundo Pappé (AEPET, 2017), o sionismo ainda não é reconhecido como colonialismo e conseqüentemente, a luta anticolonial palestina é concebida como terrorismo. Israel é um estado ocupante e violador de direitos humanos, é preciso que se saiba, mas sobre isto praticamente nada se fala na obra analisada.

Neste sentido, a narrativa presente no livro didático é problemática, pois sua versão amenizadora dos fatos, como se tratasse de uma guerra entre forças equivalentes e que legitima a presença de Israel porque simplesmente venceu as batalhas, oculta toda história de massacre, destruição, expulsão e expropriação da população autóctone, embora traga estes fatos quando se tratam de outros povos como o massacre de Ruanda⁸⁵, o genocídio cambojano⁸⁶, o genocídio armênio⁸⁷, o Holocausto (para o qual são dedicadas 4 páginas)⁸⁸, o *Apartheid* na África do Sul⁸⁹, o massacre de cartunistas do jornal satírico Charlie Hebdo,⁹⁰ o genocídio indígena nas Américas⁹¹, mas sobre o genocídio palestino nada se fala.

É *Apartheid* para a África do Sul e não para a Palestina? Há genocídio aplicável aos demais povos, mas não ao povo palestino? A limpeza étnica é crime de lesa-humanidade, apenas na Palestina que não? O que torna evidente a discrepância de páginas dedicadas a determinados temas e o silenciamento para outros, ou seja, uma política didática do silêncio.

De todo modo, o livro didático se não contribui, ao silenciar o contexto opressivo israelense, torna-se cúmplice do sofrimento infringindo ao território e ao povo palestino ao tratar de sua realidade de forma ligeira e falaciosamente amenizada, gerando um falseamento dos fatos, que não contribui para uma ciência e consciência mais verídica da situação por parte dos estudantes.

Sendo assim, por que e como este conhecimento sobre a Palestina e seu contexto violentado e desumanizado, há pelo menos 75 anos, é transmitido aos alunos/as ou

⁸⁵ Livro do 9º ano, capítulo 9. África, Ásia e Oriente Médio após o fim da Segunda Guerra, item 5. O período pós-colonialismo, p. 187.

⁸⁶ Idem, p. 189.

⁸⁷ Livro do 9º ano, capítulo 2. A primeira Guerra Mundial e a Revolução Socialista na Rússia, item 3. Primeiro conflito mundial (1914-1918), p. 30.

⁸⁸ Livro do 9º ano, capítulo 6. A Segunda Guerra Mundial, item 6. Holocausto, p. 133-136.

⁸⁹ Livro do 9º ano, capítulo 9. África, Ásia e Oriente Médio após o fim da Segunda Guerra, item 5. O período pós-colonialismo, p. 187.

⁹⁰ Livro do 9º ano, capítulo 13. Desafios do mundo globalizado, item 9. Discussões e ações em escala global, p. 272.

⁹¹ Livro do 7º ano, capítulo 7. Povos Indígenas da América.

simplesmente não é transmitido, num claro apagamento de sua história, enquanto outros contextos de opressão e de limpeza étnica são discutidos pelo próprio livro que analisamos?

O que leva a esta seletividade e mesmo exclusão na narrativa? O que fundamenta uma narrativa como esta: mera ignorância, conveniência e atrelamento acrítico com o discurso hegemônico ou um determinado posicionamento político-ideológico? São questionamentos que nos atravessam, embora não tenhamos respostas objetivas para os mesmos, cabendo-nos apenas elucubrações. Mas, independentemente das razões, a narrativa impescinde mudanças.

As verdades de textos como estes se impõem e se legitimam pelo poder não apenas da comunicação de massa, mas também em função do domínio cultural do “ocidente” e porque, para além das consequências lógicas das dificuldades dos dominados/as frente aos dominadores/as, aqueles são atravessados por limitações políticas, econômicas e sociais para estruturar e difundir ao mundo uma contra-narrativa eficiente, que apresente o outro lado da história, o lado legado à sombra, apagado e por isso, ainda desconhecido, embora recentemente passe a ter gradual e maior visibilidade.

Temos assim, uma narrativa que atravessa décadas, que é aceita como verdade e sobre a qual não se colocam dúvidas. Uma narrativa que contribui para um conhecimento equivocado e distorcido sobre o contexto Palestino, que não condiz com a realidade do território, manipulando toda a história milenar de um povo, de uma cultura, de uma tradição. Ao expressar este tipo de narrativa, o livro didático, intencionalmente ou não, contribui com o sionismo e especificamente com um de seus objetivos: o apagamento simbólico, o epistemicídio da Palestina.

No contexto do que foi observado, urge a necessidade do que Said (2005), na obra *Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993* trouxe como a essência do papel social do intelectual: ter a atitude de “contramemória”, o questionamento do hegemonicamente posto, e o “escovar a história a contrapelo”, criticando posicionamentos legitimadores de violências.

Ademais, uma abordagem discursivo-pedagógica como esta, colonial (que foca na versão do dominador) e acrítica contribui para um desconhecimento deste contexto, que vai espelhar informações da mídia, do cinema, da literatura, da *web* etc. geralmente distorcidas e falaciosas a respeito, que por sua vez, colaboram com os preconceitos e discriminações contra palestinos/as, onde poderia e deveria haver, ao menos, solidariedade. Existe assim, a eloquência do silêncio sobre a Palestina; “A gente sabe

como termina, quando começa desse jeito”. (Ferreira, 2019). E enfim, não é simples ser a vítima das vítimas.

7.10 Livro do 9º ano: análise do capítulo 13. *Desafios do mundo globalizado*

As guerras mentem. Nenhuma tem a honestidade de confessar: eu mato para roubar. Elas sempre invocam motivos nobres. Matam em nome da paz, em nome da civilização, em nome do progresso, em nome da democracia, e para que não reste dúvidas, se nenhuma dessas mentiras for suficiente, aparecem os meios de comunicação dispostos a inventar novos inimigos imaginários, para justificar a conversão do mundo em um grande manicômio, e imenso matadouro. (Eduardo Galeano, 2020).

O capítulo 13 intitulado *Desafios do mundo globalizado* apresenta um total de 18 páginas e é composto pelos seguintes tópicos: 1. *O futuro é agora*, 2. *Internacionalização da economia capitalista*, 3. *Efeitos da internacionalização da economia*, 4. *Rapidez da informação*, 5. *Violência em escala global*, 6. *Invasões estadunidenses no Afeganistão e no Iraque*, 7. *A política externa de Barack Obama*, 8. *Protestos, revoluções e terrorismo*, 9. *Discussões e ações em escala global*.

Faremos um resumo de alguns itens do capítulo e na sequência, analisaremos aqueles que versam sobre os contextos árabes e islâmicos. No item 1. *O futuro é agora*, discorre-se sobre o advento da globalização a partir da metade da década de 1970 enquanto uma nova ordem mundial que despontava, com o acesso instantâneo de informações provenientes de diferentes regiões do planeta, as redes de relacionamento e a consequente mudança na noção de privacidade, a economia de mercado que gerou desequilíbrios sociais, assim como aponta os problemas ambientais globais.

Aborda também a internacionalização do crime e do terrorismo, afirmando que: “É fato que muitos terroristas em ação foram equipados e treinados militarmente justamente pelos países envolvidos diretamente na Guerra Fria, ou seja, as grandes potências”. (Filho e Xavier, 2016, p. 259). E finaliza afirmando que fazer parte da história nos motiva a agir sobre os problemas que estão ao nosso alcance.

O item 2. *Internacionalização da economia capitalista* trata da integração econômica entre países, iniciado com a revolução científica e tecnológica no século XIX e sua posterior aceleração. Citam os três principais organismos econômicos internacionais: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), a adoção do dólar como moeda

internacional, a influência dos Estados Unidos na expansão do comércio internacional, e a economia planificada dos países socialistas que levou os países capitalistas a adotarem o Estado de bem-estar social, com seu amplo acesso a benefícios públicos.

Com os abalos nos países socialistas, os países capitalistas passam a defender a redução intervencionista do estado e a facilidade aos investimentos estrangeiros. Neste contexto, destacam-se o presidente estadunidense Ronald Reagan e a primeira-ministra britânica Margareth Thatcher, que alegavam crise no estado de bem-estar social e valorizavam os setores privados da economia, tendência nomeada de neoliberalismo e sua ideia de Estado mínimo, sendo em 1989 adotado o Consenso de Washington.

Os críticos desse Estado alegavam aumento da desigualdade e descaracterização estatal na promoção de direitos sociais. O item cita também a flexibilidade na produção de bens a partir da globalização, que pode envolver vários países, referindo-se aos Tigres Asiáticos e aborda os capitais voláteis.

O item 3. *Efeitos da internacionalização da economia* traz que as multinacionais tornaram reféns os países mais pobres, o que levou muitos governos a aceitarem a diminuição de garantias sociais trabalhistas, sendo que as empresas submetem o Estado e a sociedade. Afirma que com o neoliberalismo setores básicos foram privatizados e houve a desregulamentação do trabalho, eliminando vínculos empregatícios seguros e garantias sociais.

Apresenta dados da ONU de 2014 com mais de um terço da população global em situação de pobreza, com o aumento da desigualdade intra e entre países e expõe que, a despeito dos graves problemas, os defensores do atual modelo econômico argumentam que o mesmo precisa apenas de ajustes e completa: “A questão que se coloca, entretanto, é: que grupos sociais têm, de fato, sido beneficiados pela globalização?” (Filho e Xavier, 2016, p. 262).

Versa sobre as implicações das sérias crises econômicas de 1998, 2001 e 2008 e o efeito cascata dos períodos de recessão, que afetam mais intensamente as populações e países pobres, gerando discussões sobre necessárias reformas econômicas, mas com pouca efetividade.

O item 4. *Rapidez da informação* discorre sobre as novas tecnologias informativas, que influem em nossa percepção do tempo, sobre o aumento de computadores, e as diferentes formas de comunicação possibilitadas pela internet, o que, por sua vez, colaborou com a ideia de diversidade cultural e afirmação de novas identidades.

Traz que o espaço de troca de ideias, além de físico, tornou-se virtual também e “a velocidade da comunicação reproduz as contradições do ser humano”; valores democráticos aparecem ao lado de ideias racistas, crimes virtuais etc. E que neste contexto, aumentou-se a marginalização das populações de baixa renda, sendo que ampliar o acesso à informação e aos recursos destas é um objetivo a ser atingido.

Exposto este resumo, iniciaremos a análise dos itens que versam sobre os contextos árabes e islâmicos especificamente. No item 5. *Violência em Escala Global*, o texto aborda que os casos de violência ligados a atos terroristas tornaram-se mais comuns e destrutivos, a partir da década de 1970. Aponta que estas ações podem ser promovidas por grupos de extrema-esquerda opostos ao sistema capitalista ou de extrema-direita, a exemplo de ações de governos militares latino-americanos ou de grupos neonazistas.

Ligadas a lutas nacionalistas e movimentos separatistas dão o exemplo da organização terrorista basca - ETA (Euzkadi Ta Askatasuna: “Pátria Basca e Liberdade”), que amenizou suas ações devido a negociações.

A respeito destes acordos, ao longo da história recente, temos outros exemplos de grupos considerados durante décadas como terroristas que se dissolveram ou desistiram da luta armada, por meio de negociações firmadas com os governos que até então combatiam. Em 2016, o ex-grupo rebelde “Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia” (FARC) concordou em se desarmar e se dissolver, após um acordo de paz e alguns dos seu ex-líderes, inclusive, disputaram eleições no país.

Igualmente, o Exército Republicano Irlandês (IRA), em 2005, depois de quase 100 anos de luta violenta contra o governo inglês decide desistir da luta armada (Taylor, 2018). O que mostra que organizações ditas terroristas são capazes de sentar-se à mesa de negociação e de dialogar, a despeito do que traz o discurso tradicional de que suas práticas e objetivos são metapolíticos, pois movidos pelo fanatismo religioso. Em um quadro, temos a seguinte definição de terrorismo:

De modo geral, o terrorismo se apresenta como um ato executado como parte de uma luta política, que utiliza a violência contra pessoas inocentes. Pode ser praticado contra o Estado ou a favor dele, com características revolucionárias ou conservadoras. Além disso, pode estar relacionado a questões nacionais ou internacionais. Geralmente, os alvos são escolhidos de maneira indiscriminada, atingindo qualquer pessoa. (Filho e Xavier, 2016, p. 265).

A respeito da definição de “terrorismo” de modo universal é preciso considerar que esta é uma tarefa complexa, devido à variedade de métodos e ações que poderiam ser descritos como terroristas. Por isso, John Whitbeck (2004), especialista em Direito Internacional, expande sua definição, ou mesmo a indefinição de terrorismo, ao afirmar que existe a intenção de manter o termo amplo e desprovido de significado, porque a única definição viável de terrorismo seria completamente subjetiva.

A palavra “terror” surgiu na língua inglesa para descrever as ações dos revolucionários franceses contra seus inimigos, entre 1793 e 1794, principalmente a respeito das repressões e execuções. Desse modo, terrorismo foi definido como uma forma de repressão usada em certo momento da Revolução Francesa com o objetivo de aterrorizar opositores (Chailand e Blin, 2016).

Por sua vez, consoante Pelegriño (2002), etimologicamente, a palavra terrorismo advém do termo em latim *terrere* que significa tremer. E a despeito da inexistência de uma definição unânime e consensual de terrorismo pela comunidade internacional, o sistema das Nações Unidas adotou, em 1997, a seguinte definição:

Todo ato que obedeça à intenção de causar morte ou graves danos corporais a civis não combatentes, com o objetivo de causar a morte, intimidar uma população, obrigar um governo ou uma organização internacional a realizar ou abster-se de realizar um ato (Lafer, 2006, p. 132).

Porém, a percepção do terrorismo contemporâneo enquanto ameaça externa foi fundamentalmente modificada pelo 11 de setembro de 2001, transformando seu significado e trazendo uma nova discussão ao tema. Nesse sentido, Terrorismo Internacional inclui todo o tipo de terrorismo que tenha consequências diretas na política internacional, via de regra, extrapola os limites das fronteiras territoriais nacionais, sendo que sua prevenção e repressão interessam, sobretudo, à comunidade internacional, tendo em vista que os seus efeitos não se limitam mais ao estado em que foi cometido (Silva, Carmo, Portugal, 2010).

Consoante o psicólogo e especialista em terrorismo, Fathali Moghaddam (2005), do departamento de psicologia da Universidade de Georgetown, o medo da aniquilação cultural pode ajudar a alimentar sentimentos terroristas. O autor argumenta que a rápida globalização forçou as culturas díspares a entrar em contato com a ameaça de dominação ou de extinção, e assim, podemos interpretar o Terrorismo islâmico como uma forma de reação política-cultural ao ataque a suas vidas e a seus modos de vida.

De todo modo, terrorismo é uma ação política, não ato de providência divina ou fatal, nem mera expressão de irracionalidade ou puro ativismo religioso, mas um fenômeno interligado aos temas de revolta, insurgência e oposição à opressão e que não pertence, especificamente, a qualquer religião, cultura ou região (Moreira Jr., 2010)⁹², a despeito do que diz a mídia, o senso comum ou determinadas autoridades governamentais.

Entretanto, o livro ao apresentar a discussão sobre os contextos árabes e islâmicos, e sobre o terrorismo no item denominado *Violência em escala global* contribui para uma associação simplista e equivocada por parte dos alunos/as como se tais contextos fossem substancialmente violentos e bélicos, sem deixar claro na narrativa que tais países foram historicamente violentados por países hegemônicos e que reagem a toda essa opressão conforme os meios que lhes são possíveis, inclusive lançando mão da violência política, ou seja, da violência com fins políticos de emancipação.

Nesta perspectiva, Fanon (2002) considera a violência um fenômeno relevante e necessário para a ação política, uma vez que a violência do regime colonial e a contra-violência do colonizado equilibram-se reciprocamente numa homogeneidade, sendo a descolonização um fenômeno eminentemente violento, e a violência, ao mesmo tempo que oriunda do processo colonial, um elemento de ruptura e de destruição da colonialidade.

Além disso, o livro não contempla nenhum capítulo que apresente a cultura geral de diferentes países árabes, de modo a contrapor a visão hegemônica que se tem deles enquanto territórios marcados e identificados por guerras e demais tragédias. O que reforça a sugestão de apresentar um capítulo com conteúdos diferentes da narrativa tradicional sobre tais contextos.

⁹² Ademais, o terrorismo pode ser classificado de várias formas, considerando características ligadas às suas finalidades e objetivos (terrorismo indiscriminado e seletivo), aos agentes envolvidos (terrorismo apoiado por grupos específicos, terrorismo apoiado por estados violadores das leis internacionais, terrorismo apoiado por organizações independentes), aos meios utilizados para sua efetivação, à duração e extensão da ação. Para informações sobre terrorismo doméstico, terrorismo de guerra, terrorismo psicológico, terrorismo Político, Contraterrorismo, consultar Wilkinson (2006). Sobre Terrorismo de Estado consultar Leite Filho, J. C. (2002). Sobre terrorismo resistência consultar Arend (2005). Salientamos, também, que não definiremos como terrorismo quaisquer movimentos de oposição e/ou questionamento das estruturas sociais, como aqueles que se convencionou denominar, por parte de agentes de Estado da China, à ação dos rebeldes do Tibete e do Turquestão, por Israel, ao lançamento de pedras pelos jovens palestinos contra as tropas de ocupação na Cisjordânia e Gaza. Ou o polêmico conceito de “Narcoterrorismo” aplicado na região dos Andes, que inclui as FARC’s – Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia.

Na página seguinte, o texto discorre a respeito das questões do Oriente Médio como “cruciais para o aumento do terrorismo no mundo, já que a região interessava às grandes potências durante a Guerra Fria, tornando-a um foco de atividades terroristas (Filho & Xavier, 2016, p. 266).

Seria importante aqui uma explicação que remeta às atividades terroristas como forma de resistência à invasão de países imperialistas sofrida por países do Oriente Médio da Ásia e da África. Nas próprias palavras de Bin Laden imbuído de suas crenças no Islam encontramos referência a este argumento:

O inimigo invasor americano é a principal causa desta situação. Portanto, os esforços devem ser concentrados na destruição; lutando e matando os inimigos até que, pela graça de Allah, seja completamente derrotado. Isto acontecerá - pela graça de Allah -, quando você faz a sua parte e põem um fim na ocupação, para que a palavra de Deus se torne superior e a palavra dos infiéis se torne inferior. Você baterá com um punho de ferro contra os agressores, você restabelecerá o curso normal, e dará ao povo seus direitos e cumprirá seu verdadeiro dever islâmico (Bin Laden, 1996, p. 11, tradução nossa).

Versaremos brevemente sobre o tema. Segundo pesquisa desenvolvida pelo cientista político Robert Pape (2006), em todos os casos analisados pelo autor, de terror suicida ou não, havia ocupação estrangeira no território das organizações terroristas. Deste modo, o terrorismo surge como um recurso de combate, na maioria das vezes, às ocupações estrangeiras, e tem como objetivo estratégico, laico e político a libertação nacional.

Inferência que refuta a suposta relação indissociável entre terrorismo suicida e fundamentalismo islâmico, e esclarece seus fins políticos. A própria concepção de campanha terrorista expressa este fato, já que consiste em “uma série deliberada de atentados que os líderes terroristas explicam e justificam como medidas encaminhadas a obter concessões políticas de um governo que aparece como alvo” (Pape, 2006, p. 57, tradução nossa).

Nestes casos, a religião é um meio (não causa ou fim) que pode ser utilizada para construir uma percepção do ocupante como um inimigo moralmente inferior e terrivelmente perigoso, promovendo a justificativa do terrorismo suicida e sua aceitação no comportamento social. O martírio e a expiação são, assim, concepções básicas do terrorismo suicida, seja este religioso ou não, e têm origem no preceito religioso do sacrifício em nome de uma causa coletiva (Pape, 2006).

Pape e Feldman (2010) testaram, a partir de novos dados, a hipótese formulada por Pape (2006) de que a principal causa do terrorismo suicida era a ocupação estrangeira, abarcando o período entre 2004 e 2009, tendo como estudos de caso as campanhas suicidas no Iraque, no Afeganistão, no Paquistão, no Líbano, na Palestina e no Sri Lanka.

No decorrer deste marco temporal, ocorreu um total de 1.833 ataques suicidas em todo o mundo, em comparação com um total de 350, entre 1980 e 2003, ou seja, cerca de 5 vezes mais. Além disso, se, dos 350 ataques realizados entre 1980 e 2003, menos de 15% tiveram os Estados Unidos como alvo, entre 2004 e 2009 este número saltou para 92%, isto é, quase a totalidade. Este salto gritante parece nitidamente atribuível à política externa dos Estados Unidos no Oriente Médio, especialmente, às invasões no Afeganistão e no Iraque, onde a maioria dos ataques se deu. (Pape e Feldman, 2010).

E para além dos discursos hegemônicos que permeiam o fenômeno, há um outro lado da história do 11 de setembro de 2001 menos conhecido. Em um contexto imediato ao evento, o escritor e cientista político paquistanês Tariq Ali, em sua obra *Confronto de Fundamentalismos: cruzadas, jihads e modernidade* (2002), concebendo os atentados como uma “quebra na segurança do continente norte-americano, um acontecimento que não era temido nem imaginado por quem projeta os jogos de guerra para o Pentágono” (p. 10), tratando-se de um ataque histórico e não convencional na maior potência imperialista do mundo naquele momento, 70 anos após o último ataque de grandes dimensões em Pearl Harbor, no Havaí, em 1941. E tomo a liberdade de reproduzir, a despeito da extensão, estas palavras do autor:

Quero perguntar por que tantas pessoas em partes não-islâmicas do mundo não se comoveram com o que aconteceu e por que tantas comemoram, segundo a expressão arrepiante de Osama Bin Laden, uma “América golpeada em seus órgãos vitais pelo poderoso Alá”. Na capital da Nicarágua, Manágua, pessoas abraçavam-se em silêncio. Em Porto Alegre, a cidade no sul do Brasil, uma grande casa de espetáculos cheia de jovens irrompeu em fúria quando um músico de jazz, um negro americano vindo de nova York, insistiu em iniciar seu show tocando “God Bless America”. Os jovens responderam entoando “Osama, Osama!”. O show foi cancelado. Houve comemoração nas ruas da Bolívia. Na Argentina, as mães que vinham há anos se manifestando para descobrir como e quando os militares do país tinham “desaparecido” com seus filhos se recusaram a se juntar ao luto orquestrado oficialmente. Na Grécia, o governo impediu a publicação de pesquisas de opinião que mostravam uma grande maioria a favor dos atentados, e multidões em estádio de futebol se recusaram a observar um

minuto de silêncio. [...]. Explicar essas reações não é justificar de modo algum a atrocidade de 11 de setembro, e sim tentar colocá-las em uma perspectiva que vai além do argumento simplista de que “eles nos odeiam porque tem ciúme de nossa liberdade e nossa riqueza”. Nós temos de entender o desespero, mas também a exaltação letal que leva as pessoas a sacrificarem a própria vida. Se os políticos ocidentais continuarem ignorando as causas e prosseguirem como antes, haverá repetições. (Ali, 2002, pp. 10-11).

É interessante observar que todos os países citados, Nicarágua, Brasil, Bolívia, Argentina, exceção a Grécia, são países latino-americanos que sofreram processos históricos de colonização, a partir da modernidade e as reações de apoio manifestas direta ou indiretamente aos atentados de 11 de setembro de 2001, demonstram a consciência destes povos em relação à opressão que sofrem pelos países imperialistas, tendo os Estados Unidos como exemplo-mor.

Voltando ao livro, encontra-se na mesma página uma foto de soldados israelenses (sem nenhum parágrafo a respeito) com a seguinte legenda: soldados israelenses no território de Gaza. A imagem sugere que a presença destes na região está vinculada à segurança contra o suposto terrorismo palestino, mas não à ocupação do território palestino e à presença de militares das Forças de Defesa de Israel que controlam toda a região e violentam a população que ali vive e resiste.

E o suposto terrorismo na Faixa de Gaza é atribuído ao Movimento de Resistência Islâmico - Hamas. Neste tocante, o site do Ministério de Relações Exteriores de Israel (Israeli Minister of Foreign Affairs, 2012) e comunicados oficiais veiculam uma representação caricatural do partido político como a quintessência do terrorismo jihadista “inimigo da paz”. O Hamas é definido como uma “organização terrorista impenitente, apoiada pelo Irã e dedicada à destruição de Israel”, que tem como método a *Jihad*.

O movimento, além de supostamente nutrir um discurso do ódio irracional, é responsabilizado por ataques suicidas e convencionais contra civis israelenses. Ele não teria aceito condições da comunidade internacional para ser reconhecido, e nem mesmo dado indícios que estaria em algum momento inclinado a “renunciar ao terrorismo”. Em suma, a Faixa de Gaza - considerada pelo governo israelense como “território hostil” em 2007 - seria um “ninho de terroristas” (Levy, 2004).

Por seu turno, Denis Sieffert (2009), jornalista francês autor de um livro sobre a “guerra midiática israelense”, defende que os objetivos das ações do Hamas é sempre distorcido e quase nunca se menciona que não foi o grupo que iniciou o conflito. A

despeito de ser um movimento de resistência fundado em 1987 contra a ocupação e como consequência de um “conflito de natureza colonial” é supostamente tido como o agressor. Logo, se omite que seja uma resistência política e social baseada na religião e no nacionalismo contra a política colonial, o projeto de judaização e a estrutura etnocrática de Israel. (Sahd, 2012).

O livro didático ao apresentar a referida imagem referindo-se a soldados israelenses no território da Faixa de Gaza faz menção implícita ao que se concebe como terrorismo perpetrado por Hamas, que desde 2006 é um partido político paramilitar, ou seja, com funções de defesa. E, portanto, reforça de forma subjacente a ideia de terrorismo árabe/palestino na esteira da narrativa clássica e colonial. Por isso, sugerimos que se traga uma explicação mais crítica sobre o contexto ou que não se apresente este tipo de imagem isoladamente num item que discorre sobre terrorismo.

No parágrafo seguinte, o texto apresenta o conceito de fanatismo atrelado às ideias de violência e intolerância, juntamente com o conceito de fundamentalismo islâmico enquanto preocupação dos países ocidentais, pois utilizaria a violência em nome de uma interpretação radical da religião contra a modernidade ocidental.

Tal ideia remete à já mencionada obra “Choque de Civilizações” de Huntington (1993) e seu posicionamento bastante difundido referente a um suposto choque civilizacional. O legado de sua teoria foi empregar a cultura como fator explicativo dos conflitos internacionais, sobrepondo as causas políticas, econômicas e sociais, conforme já discutido. Mas a este respeito afirma Nasser (2014, p. 79):

Os grupos perpetradores do terror lutam contra um quadro político historicamente localizado, e não contra características de outras sociedades, como o modo de vida ocidental ou a religião católica. Ou seja, mesmo os grupos como a al-Qaeda e o Hamas, que enunciam seus preceitos religiosos, não têm como causa primeira o Islam, mas sim a libertação nacional. Dessa forma, pode-se compreender a união entre grupos de diferentes aceções religiosas e ideológicas em uma única campanha, como ocorreu na Segunda Intifada e no Líbano durante a guerra civil. Pode-se inferir, então, que as organizações terroristas agem racionalmente, uma vez que realizam atentados premeditados, com objetivos claramente definidos.

Por sua vez, no tocante ao conceito “fundamentalismo” (amiúde utilizado pelo senso comum para se referir ao Islam), consoante a estudiosa de religiões Armstrong (2009), este foi criado no séc. XX e “fundamentalista” era como se identificavam os protestantes americanos que queriam se diferenciar dos protestantes liberais. Neste

sentido, originalmente, o fundamentalismo apresenta-se como reação à modernização e secularização da sociedade americana, conforme Aslan (2005).

Para a autora, o fundamentalismo americano se define pela obstinação em realizar interpretações literais das escrituras sagradas cristãs e este tipo de interpretação está relacionado a uma concepção de mundo em que impera a busca por um Cristianismo puro, original e fundamental.

Entretanto, o termo fundamentalismo tem sido utilizado de forma indiscriminada para nomear todo e qualquer movimento reformador de outras religiões, desconsiderando suas peculiaridades. Ademais, a expressão pretende designar esses movimentos e seus atores como tradicionalistas, a fim de caracteriza-los como irracionais, radicais e bárbaros, quando, segundo Armstrong (2009), esses movimentos deveriam ser caracterizados como definitivamente modernos, considerando o contexto temporal de seu advento. Ou seja, ao contrário do movimento fundamentalista cristão norte-americano, o fundamentalismo islâmico é recente.

Seguindo este raciocínio, Halliday (2005, p. 212, tradução nossa) afirma que “na realidade, os grupos fundamentalistas são movimentos modernos que selecionam e reformulam elementos do passado para atender às necessidades do presente”, do mesmo modo que agem organizações laicas, sendo que “a religião, por si só, não é contra ou a favor de uma determinada ordem social e política. Pelo contrário, é um instrumento que pode legitimar a luta contra uma ordem social ou a permanência desta”. (Idem, p. 214).

Compreende-se, à luz de tais considerações, que a religião não deve ser entendida como determinante de fatores sociais e políticos, mas assumindo sentido político quando inserida em determinado contexto histórico. A partir desta perspectiva, infere-se que não é a religião que molda as ações humanas, mas o inverso: o ser humano, por meio de suas escolhas, interpreta e dá sentido às escrituras e narrativas religiosas.

Nas palavras de Halliday (2005, p. 226, tradução nossa): “qualquer que seja a orientação religiosa, há sempre espaço para interpretações que justifiquem o assassinato e o cometimento de crimes, e a escolha destas possibilidades é sempre uma ação política consciente”.

Por seu turno, Aslan (2005) afirma que o termo fundamentalismo é incapaz de abranger a grande variedade de movimentos surgidos em resistência aos colonialismos, como os reformistas, islâmicos, nacionalistas ou socialistas. Nesta linha, Grosfoguel (2014) também argumenta que fundamentalismo será uma expressão utilizada para

demonstrar uma reação aos modelos hegemônicos de fundamentalismos: os fundamentalismos de estado presentes no projeto colonial global; o fundamentalismo americano ou israelense no Oriente Médio; os fundamentalismos eurocêntricos que deverão ser vistos como fundamentalismos epistêmicos; e os fundamentalismos subalternizados, como o islamocêntrico e o afrocêntrico.

E para Tariq Ali (2002), o fundamentalismo religioso é uma resposta àquilo que restou às massas depois que propostas racionalistas, como o marxismo e o nacionalismo, deixaram de parecer alternativas viáveis ao fundamentalismo imperial, isto é, à austera dominação dos países subdesenvolvidos pelo império americano, em nome do neoliberalismo e dos interesses do capital.

O autor apresenta suas reflexões sobre o fundamentalismo americano e sua necessidade de um inimigo para manter o império, de forma que o 11 de setembro de 2001 teria representado a concretização de algo previamente anunciado. Ali (2002) acompanha os antecedentes do atentado, enquanto indaga a cultura conformista do presente, revelando-nos como a “guerra contra o terror” é um choque de fundamentalismos: o religioso versus o imperial. Voltando ao livro, transcrevemos o seguinte excerto:

Deve-se considerar também a própria interferência ocidental em países islâmicos, o que alimentou a violência e municiou grupos radicais. É importante destacar que apenas uma minoria de muçulmanos emprega a violência, e uma parte menor ainda é contra o Ocidente. (Filho & Xavier, 2016, p. 266).

Tal “interferência” que, em verdade, são invasões, é a principal razão das organizações terroristas, que possuem, primordialmente, uma motivação política, bem além de uma suposta motivação cultural; reduzir toda esta complexidade geopolítica e econômica (neo)colonial, envolvendo invasões e dominações de países imperialistas sobre outros, a uma questão cultural é de uma perspectiva reducionista para problematizar todo este amplo contexto e serve para legitimar um discurso do Islam como inimigo do Ocidente que, por sua vez, recrudesce a islamofobia e paradoxalmente trai toda a história dessa religião e suas contribuições para o advento tanto da modernidade quanto do Ocidente. Destacamos este outro excerto, com uma imagem de Osama Bin Laden ao lado:

No início do século XXI, entre os grupos terroristas fundamentalistas que ficaram conhecidos mundialmente, surgiu a Al-Qaeda, de Osama Bin Laden. De acordo com o historiador Peter Demant da Universidade de São Paulo, os inimigos do fundamentalismo islâmico envolvem os sionistas (ou judeus), o Ocidente (representado pelos Estados Unidos), os politeístas da Índia, os “comunistas ateus”, entre outros. (Filho & Xavier, 2016, p. grifo dos autores).

Esta narrativa diz respeito ao chamado fundamentalismo islâmico praticado por grupos do tipo *al-Qaeda*, o que não corresponde ao Islam majoritário. As ideias de tais grupos derivam de interpretações geralmente associadas ao *wahabismo*⁹³ e ao *salafismo*⁹⁴, vertentes marginais do Islam e, mesmo assim, dentro de um contexto geopolítico contemporâneo, portanto, específico.

No entanto, o que autores como Huntington (1996) e Lewis (2003) pretendiam com seus escritos tendenciosamente ideológicos era retratar tais vertentes como algo geral e inerente à religião islâmica, utilizando-se amiúde de palavras como “fundamentalismo” e “radicalismo” para associa-las ao Islam. E prosseguindo com o livro, transcrevemos:

Segundo Demant, o armamento e a ação dos grupos fundamentalistas resultam de erros e injustiças cometidos pelos países ocidentais. Além disso, muitos líderes terroristas receberam algum treinamento militar dos serviços secretos das potências da Guerra Fria. (Filho e Xavier, 2016, p. 266).

Nesta linha, consoante Ali (2002), os EUA, obcecados em depor o governo marxista do Afeganistão, encorajaram militares paquistaneses ligados ao fundamentalismo religioso a derrubar o governo constitucional de Ali Bhutto e treinar homens que criaram o Taleban e a Al-Qaeda a partir de lideranças recrutadas na Arábia Saudita, fiel satélite dos EUA.

Sendo assim, prossegue o autor, o fundamentalismo religioso, tem força própria e a capacidade de voltar-se contra seus manipuladores. Foi o que ocorreu, em seguida, com o Taleban, no Afeganistão, abandonado e esquecido pelo Pentágono depois da vitória sobre os soviéticos. O item didático encerra narrando sobre o ataque às torres

⁹³ Movimento muçulmano sunita, baseado nas doutrinas de Muhammad Ibn Abd al-Wahab (1703-1792), que advoga a obediência aos princípios originais do Islam, rejeitando as inovações doutrinárias posteriores à terceira geração de muçulmanos/as. De [Muhammad Ibn Abd al-]Wahab. (Infopédia, 2023).

⁹⁴ Movimento muçulmano de origem sunita, ortodoxo, surgido no final do século XIX, que defende a necessidade de retornar à pureza inicial do Islam (rejeitando a evolução posterior à época do Profeta e das primeiras gerações de muçulmanos/as) e que advoga uma obediência estrita aos mandamentos do Alcorão e da Sunnah. Do árabe Salaf: predecessor, antepassado. (Infopédia, 2023).

gêmeas do World Trade Center, o outro avião lançado contra o Pentágono e uma quarta aeronave que caiu em região desabitada, sendo todos os atentados assumidos pela Al-Qaeda.

Consoante Kairuz (2021), desde o 11 de setembro de 2001, os Estados Unidos foi alvo de vários ataques de grupos extremistas internacionais e de seus próprios cidadãos afiliados a esses grupos, e embora não seja possível explorar todas as diferentes variações de ataques terroristas que ocorreram no país, nas últimas décadas, nem examinar os grupos que os perpetraram, é importante observar que os EUA enfrentaram muitas ameaças de vários grupos tanto antes quanto depois do atentado.

Para o autor, a questão que cabe refletir é por que o governo norte-americano opta por limitar seu foco na identificação de terroristas e consequentes políticas antiterroristas, principalmente para os atos de pessoas que professam a fé muçulmana ou pessoas afiliadas aos chamados grupos extremistas islâmicos.

Na linha deste fato, conforme Nixon e Sullivan (2017), no orçamento fiscal de 2018, o governo de Donald Trump bloqueou mais de 10 milhões dólares de fundos voltados a patrocinar pesquisas para desradicalizar neonazistas, combater o recrutamento de extremistas muçulmanos e supremacistas brancos.

Simultaneamente, tal financiamento se dirigiu para agências governamentais e grupos que trabalham, quase exclusivamente, em programas para lidar com ameaças terroristas dos ditos grupos extremistas islâmicos.

Tal comportamento pressupõe ações que deliberadamente possuem um grupo específico como alvo e igualmente demonstra a decisão política de agir com menos vigor em relação a outros. Neste sentido, a definição de quem constitui uma ameaça terrorista trata-se de um processo complexo e controverso.

No item 6. *Invasões Estadunidenses no Afeganistão e no Iraque*, há uma discussão a respeito do ataque norte-americano ao Afeganistão em busca dos membros da Al-Qaeda e de seu líder Osama Bin Laden, como resposta imediata aos atentados, sendo que “Em pouco tempo, o governo dos radicais do Talibã, de orientação fundamentalista, foi derrubado. No entanto, Bin Laden não foi capturado”. (Filho e Xavier, 2016, p. 267).

O item traz também que o governo Bush ganhou defensores e opositores, e a reação bélica dos Estados Unidos foi muito criticada em todo o mundo. Na sequência, há a apresentação da chamada Doutrina Bush, que “previa o combate aos países e

grupos considerados ameaçadores aos Estados Unidos”, travando assim, uma guerra contra o terror e a difusão de valores democráticos.

A esse respeito, julgamos importante trazer informações sobre o “lado de lá”, dificilmente contempladas pelos livros didáticos: em palestra realizada por Noam Chomsky, em 18 de outubro de 2001, no Fórum de Tecnologia e Cultura do Massachusetts Institute of Technology (MIT), EUA, o sociólogo e ativista político afirma que existiam, naquele momento, no Afeganistão, entre sete e oito milhões de pessoas no limiar da inanição, uma circunstância que antecede o 11 de setembro de 2001, sendo que tais pessoas só estavam sobrevivendo graças à ajuda internacional.

Conforme o autor, no dia 16 de setembro, o jornal *Times* noticiou que os Estados Unidos exigiram que os paquistaneses pusessem fim aos comboios de caminhões que forneciam grande parte dos alimentos e suprimentos para a população civil do Afeganistão, sendo que não houve reação popular nem nos Estados Unidos nem na Europa contra a exigência norte-americana de impor fome maciça a milhões de pessoas. E prossegue:

Os refugiados que chegavam do Afeganistão ao Paquistão após árdua viagem descreviam cenas de desespero e medo em sua terra natal, à medida que a ameaça dos ataques liderados pelos Estados Unidos transformava a sua miséria de longa data numa catástrofe em potencial. De acordo com um funcionário evacuado, citado na *New York Times Magazine*, “o país só vinha sobrevivendo graças a uma corda salva-vidas” e agora nós a cortamos. Mas o fato é que a civilização ocidental está prevendo o massacre de - façamos as contas - três a quatro milhões de pessoas, ou algo parecido. [...] Mas não encontramos menção alguma no *The New York Times*. O *Boston Globe* publicou uma linha, escondida numa reportagem sobre outro assunto, a Caxemira. Poderíamos prosseguir facilmente. Tudo isso indica-nos o que está acontecendo. E o que está acontecendo parece ser uma espécie de genocídio silencioso. (Chomsky, 2001, p. 2-3).

Isto posto, o que propomos decolonialmente como reflexão é que o número aproximado de 3000 mortes causadas pelo Atentado de 11 de setembro de 2001 não foi um ataque incomum; a história nos mostra tragédias com números de mortes bem maiores e, quase simultaneamente, em breves semanas após o atentado, com a invasão do Afeganistão, três a quatro milhões de pessoas estavam fadadas a morrer por inanição e sobre isso nada se falou, ninguém falou: nem a mídia, nem a academia, nem os livros didáticos. Os EUA, portanto, não foi a grande vítima do século XXI, foi a vítima que

não se esperava, a grande mudança que ocorreu é que “a direção em que as armas estavam apontadas mudou”. (Idem, p. 4).

Finalizando este tema, sabemos que o atentado de 11 de setembro de 2001 com seu protagonista Osama Bin Laden foi um acontecimento trágico de repercussão mundial que trouxe holofotes negativos para o Islam, na linha de uma dinâmica depreciativa histórica. E o livro didático também faz referência a este fato amplamente conhecido.

No entanto, o que nos chama atenção é a menção a este evento desfavorável para o contexto islâmico (embora dialeticamente tenha despertado o interesse de muitos/as pela religião⁹⁵), enquanto fatos e figuras positivamente relevantes para este grupo religioso não recebem a mesma alusão a exemplo de Ibn Sina (Avicena), Ibn Rushd (Averróis), Ibn Khaldun, Ibn Batuta, Saladino, Malcolm X (Malik el-Shabazz), para citar alguns exemplos, o que reforça, assim, a narrativa tradicional orientalista.

Se isto é intencional ou não, não sabemos, mas no mínimo, podemos deduzir que a estrutura discursiva segue as informações clássicas, não rompendo com o hegemonicamente posto, nem buscando conhecimentos que revelem um Islam desconhecido e as pessoas positivamente significantes de sua história.

Retornando ao livro didático, é abordada a política de cerceamento da liberdade individual norte-americana e o temor populacional de novos ataques, assim como a invasão ao Iraque justificada pelo país proteger organizações terroristas e possuir armas de destruição em massa. Contrariando os inspetores da ONU que afirmaram estas não existir, os Estados Unidos invadem o Iraque em março de 2003; ou seja, um ano e seis meses após a ocorrência dos atentados suas consequências ainda reverberavam.

O item segue mencionando os bombardeios e protestos internacionais contra a invasão; a existência das principais reservas de petróleo no Oriente Médio, sendo sua produção um dos temas mais importantes da geopolítica mundial, o que levou à compreensão por alguns críticos de que a invasão do Iraque foi uma forma de se apropriar destas reservas, apesar dos imensos gastos militares. Bagdá é dominada e após um julgamento de três anos, Saddam Hussein é enforcado em 2006. Há uma foto com imagens dele antes e depois da captura.

⁹⁵ Nas palavras de Souza (2019), em uma conjuntura de islamofobia, paradoxalmente, mulheres e homens sem ascendência muçulmana, árabe, ou de culturas arabizadas e islamizadas como na África ou na Ásia, isto é, sem um contato direto com estes contextos, interessaram-se por conhecer o Islam de forma mais profunda, levando os à reversão. Em diferentes países, pesquisadores e pesquisadoras interessaram-se por esse fenômeno, como Nieuwkerk (2006), cujo estudo destacou, à época, que a maior parte das reversões, na América do Norte e na Europa Ocidental, era de mulheres.

A despeito da perspectiva teórica do “novo terrorismo”, na qual “os terroristas islâmicos acreditam que o Ocidente está destruindo sua sociedade através da introdução de valores ocidentais e de um modo de vida que contradiz os ensinamentos de Alá, corrompendo, assim, seu modo de vida original” (Simon, 2003, p. 1), “tratando-se de fanáticos sem restrições e sem qualquer respeito pela vida humana e onde a letalidade deixa de ser um meio a ser utilizado e passa a constituir-se em seu próprio objetivo” (Crenshaw, 2007, p. 10), perspectiva já criticada pelo meio acadêmico por autores como Halliday (2005) e Crenshaw (2007).

Nesta linha, estudiosos como Noam Chomsky (2007) e Timothy Shanahan (2016) e Jackson (2016) observam que as agências governamentais frequentemente caracterizam terrorismo como crime cometido por atores não estatais, impedindo ou dificultando a possibilidade de se aplicar esse princípio para o terrorismo estatal ou patrocinado pelo estado. Chomsky, especialmente, é ainda mais assertivo em seus argumentos sobre como e por que o governo norte-americano deliberadamente promove uma definição específica de terrorismo:

É difícil elaborar uma definição de terror que se aplique exclusivamente ao terror que outros praticam contra nós (os Estados Unidos) e nossos aliados, mas que exclua o terror (muitas vezes muito pior) que nós e nossos aliados praticamos contra outros [...] a discussão sobre terrorismo e agressão é a rejeição consistente do princípio moral mais elementar, ou seja: que apliquemos a nós os mesmos padrões que aplicamos aos outros e quiçá, que estes padrões que apliquemos a nós sejam ainda mais rigorosos (Chomsky, 2007, p. 45).

E consoante Kairuz (2021), essas observações reforçam a importância de cautela em se definir terrorismo, assim como quem está definindo e com quais finalidades. Além disso, todas essas considerações tornam ainda mais controversas as tentativas de definir o termo, pois constata-se que, em última análise, há agendas ideológicas e políticas ocultas nas conceituações do fenômeno, sendo que tal lógica é a base para as teorias em torno do terrorismo de estado e sua exclusão deliberada do discurso público.

Inferimos, portanto, que a narrativa do livro didático pode reforçar o ideológico binarismo orientalista entre Oriente e Ocidente e, mais especificamente, entre Islam e Ocidente, respectivamente como o bárbaro e o civilizado, o violento e o pacificador, o bom e o mau, a vítima e o algoz num reducionismo de universos tão complexos.

Nesta linha, Said (1978) considera que as dicotomias “nós” vs “eles”, “Ocidente” vs “Oriente”, “civilizado” vs “bárbaro”, historicamente estruturadas dentro da narrativa e prática hegemônica europeia-estadunidense, atuam como mecanismos

chanceladores da dominação e opressão dos não-europeus/as. Dessa forma, entende-se que a linguagem não é neutra, e sim um mecanismo de representação específico da realidade. Nas palavras de Said (1981, p. 155):

Atualmente, o Islam é definido negativamente como aquilo com que o Ocidente está em confronto radical, e esta tensão cria um quadro de entendimento que limita em extremo o conhecimento do Islam. Enquanto este quadro se mantiver, o Islam, enquanto realidade elementarmente vivida pelos muçulmanos, não poderá ser objeto de conhecimento.

Além disso, o discurso didático traz a ideia de que os países hegemônicos são os que sofrem a violência, enquanto pouco se fala a respeito da violência promovida por seus imperialismos que implicam na exploração, na invasão, na expropriação e consequente na fome, miséria, desemprego, ausência de perspectiva, entre outros graves problemas sociais, nos territórios orientais que se rebelam.

Ao final da página, há um quadro que faz referência aos atentados em Madri, 2004, e em Londres, 2005, sendo que no metrô desta cidade ocorreu “a morte de um brasileiro, Jean Charles de Menezes, que foi confundido de maneira **absurda** com um terrorista”. (Filho e Xavier, 2016, p. 268, grifo nosso).

É interessante observar nesta frase o adjunto adverbial de intensidade que alude à maneira absurda com que Jean Charles de Menezes foi confundido com um terrorista, e indagamos: o que remete ao absurdo? O fato dele ser brasileiro? Quem poderia ser confundido com um terrorista sem que isso fosse um absurdo? Se fosse um árabe ou muçulmano o equívoco não seria absurdo? Enfim, nos chama atenção a construção da frase.

No item 7, *A política externa de Barack Obama*, destaca-se a política externa do então presidente; alude-se à continuidade da Doutrina Bush, em seu governo, contra o terrorismo e a expansão do Estado Islâmico com suas ações na Síria, ao seu intervencionismo estatal na economia e seus discursos no exterior sobre uma nova política externa, com destaque ao discurso na cidade do Cairo que, na prática, não se efetivaram.

No item 8. *Protestos, revoluções e terrorismo*, há uma referência às manifestações da Primavera Árabe, iniciada na Tunísia e disseminada pelo norte da África e Oriente Médio, e sobre como tais protestos levaram a diferentes reações estadunidenses. A esse respeito nos traz Nasser (2014, p. 87):

[...] os recentes eventos na Tunísia, no Egito, na Síria, na Líbia e mesmo na Palestina mostram que os vários problemas que acometem a região do mundo islâmico devem ser percebidos como questões relacionadas predominantemente às experiências políticas e sociais de qualquer sociedade que vive sob repressão e humilhação. Neste sentido, podem ser compreendidos [...] como tentativas de transformação de objeto para sujeito da história. O que está em jogo são as diversas lutas políticas, muito mais relacionadas com as questões socioeconômicas do que propriamente com suas filiações religiosas.

Na sequência do capítulo, há um quadro detalhando a onda de protestos e revoluções ocorrida, a atuação de países ocidentais por interesses estratégicos e a consequente desagregação dos países revoltosos que não alcançaram os ideais de liberdade e democracia.

Em seguida, discute-se a ocupação norte-americana do Iraque de 2003 a 2011, que favoreceu a expansão do Estado Islâmico, que divulga suas ações de decapitação e destruição de monumentos históricos pela internet, existindo grandes líderes muçulmanos contrários a essas ações e sua expansão. A organização dominou espaços desestabilizados socialmente e seria a maior organização extremista da história islâmica.

Relata-se o caso da Síria em guerra civil desde 2011 e o governo de Bashar Al-Assad apoiado pela Rússia e Irã versus os EUA apoiado pela Arábia Saudita e o Catar, que financiaram e armaram grupos rebeldes contra Al-Assad, que por sua vez, foram derrotados ou uniram-se ao Estado Islâmico, ocasionando uma crise humanitária de milhões de refugiados/as.

No item 9. *Discussões e ações em escala global*, alude-se às crises na Ásia Central, Oriente Médio e Norte da África que tem levado a deslocamentos populacionais marítimos ou terrestres perigosos e até mesmo fatais aos indivíduos, assim como a posicionamentos xenofóbicos.

No quadro *Você sabia?* se faz referência aos grupos terroristas do Boko Haram, na Nigéria, ao Al-Shabab, na Somália e com mais detalhes ao atentado contra o jornal satírico francês Charlie Hebdo em janeiro de 2015, e em um teatro em novembro de 2015, além dos atentados na Turquia em outubro de 2015 e em Bruxelas em março de 2016. Transcrevemos um trecho:

Quando o ato criminoso ocorre em um país ocidental, a repercussão na imprensa é grande. Foi o caso do atentado contra o jornal satírico francês Charlie Hebdo, no qual foram assassinadas 12 pessoas. Dois dos atiradores se declararam

membros da al-Qaeda, e um terceiro afirmou estar ligado ao Estado Islâmico. Grandes manifestações em solidariedade aos mortos ocorreram e, em Paris, mais de 40 chefes de Estado e de governo participaram de uma passeata. (Filho e Xavier, 2016, p. 272).

Sobre este acontecimento traremos reflexões decoloniais de alguns autores e que em meio a mudanças epistemológicas possam, num futuro próximo, ser contempladas pelos livros didáticos a respeito do terrorismo.

Consoante Maringoni (2015), na França com pouco mais de 60 milhões de habitantes de maioria católica, a comunidade muçulmana abrange 10% da população, sendo a segunda religião presente, como consequência de uma imigração potencializada pela vinda de significativo contingente de pessoas das ex-colônias em busca de vida melhor, a exemplo da Argélia, Marrocos, Tunísia, Djibouti, entre outros.

Os islâmicos/as representavam quase a totalidade da população nesses antigos domínios europeus que haviam sido invadidos e explorados ao longo de séculos pelas metrópoles e seus processos de independência, na trilha da descolonização pós segunda guerra, foram trágicos e sangrentos. Sendo assim, a maioria das pessoas presentes nas manifestações estava tomada pela indignação de um atentado perverso, mas sem considerar os antecedentes históricos que levaram até ele.

Nesta linha, sabemos que a extrema violência do Ocidente tem causado a morte de milhares de civis muçulmanos/as e sujeitado a níveis inconcebíveis de tortura homens desta religião contra os quais as suspeitas sobre atentados são meramente especulativas. Assim como temos conhecimento que muitos jovens islâmicos radicalizados declaram que tal postura adveio da revolta contra tanta violência impune sobre seus países.

E questiona Santos (2015, p. 01): “a crise social causada pela erosão da proteção social e pelo aumento do desemprego, sobretudo entre jovens, não será lenha para a fogueira do radicalismo por parte dos jovens que, além do desemprego, sofrem a discriminação étnico-religiosa?”

Prossegue o autor que a liberdade de expressão é um bem precioso, mas tem limites, e a verdade é que a esmagadora maioria deles são impostos por aqueles que defendem a liberdade sem limites sempre que é a “sua” liberdade a ser imposta.

E são vários os exemplos de limites: na França, as mulheres islâmicas não podem usar o *hijab*; em 2008 o cartunista Maurice Siné foi despedido da revista satírica francesa *Charlie Hebdo* por ter escrito uma crônica alegadamente judeofóbica. Isto

significa que os limites existem, mas se diferenciam conforme os interesses e que algumas liberdades são claramente mais preciosas que outras (Ali, 2015).

Santos (2015) afirma também que, aparentemente, o *Charlie Hebdo* não reconhecia limites para insultar os muçulmanos/as, mesmo que muitos dos cartuns fossem propaganda racista e alimentassem a onda islamofóbica e anti-imigrante atualmente tão presente na França e na Europa como um todo. Para além de muitos cartuns que blasfemavam o Profeta em poses pornográficas, um deles, bem apropriado pela extrema-direita, mostrava um conjunto de mulheres muçulmanas grávidas, apresentadas como escravas sexuais de Boko Haram, que, apontando para a barriga, pediam que não lhes fosse retirado o apoio social à gravidez, conforme a imagem:

Figura 22: Charge “As escravas sexuais de Boko Haram com raiva”.



Fonte: Fisher (2015).

Portanto, em apenas uma imagem estigmatiza-se o Islam, as mulheres muçulmanas e o estado de bem-estar social. Obviamente, que, ao longo dos anos, a maior comunidade islâmica da Europa foi-se sentindo ofendida por esta linha editorial, mas ignorou os insultos, do mesmo modo que manifestou seu repúdio ao crime cometido contra um semanário que atacava ocasionalmente o catolicismo, dificilmente - ou nunca - o judaísmo, mas que decidiu por concentrar sua ira e sátira sobre o Islam (Ali, 2015).

Confrontando a tese de Huntington, Santos (2015) afirma que não estamos perante um choque de civilizações, mas de fanatismos, mesmo que alguns deles não

apareçam como tal por nos serem familiares. A história mostra como muitos dos fanatismos e seus choques relacionaram-se com interesses econômicos e políticos que, aliás, nunca beneficiaram os que mais sofreram com os extremos. Na Europa e suas áreas de influência é o caso das Cruzadas, da Inquisição, da catequização das populações colonizadas, das guerras religiosas.

Fora da Europa, o budismo legitimou o massacre de milhares da minoria Tamil do Sri Lanka; igualmente, os fundamentalistas hindus massacraram as populações muçulmanas de Gujarat em 2003; é também em nome da religião que o chamado califado massacra populações muçulmanas na Síria e no Iraque e que Israel prossegue com a impune limpeza étnica da Palestina. E uma coisa é certa: ao menos na última década, a esmagadora maioria das vítimas de todos os fanatismos (incluindo o islâmico) são populações muçulmanas (não fanáticas). E argumenta Santos (2015, p. 02):

No mesmo dia do atentado, 37 jovens foram mortos no Yemen num atentado a bomba. No ano passado, a invasão israelense causou a morte de 2000 palestinos, dos quais cerca de 1500 civis e 500 crianças. No México, desde 2000, foram assassinados 102 jornalistas por defenderem a liberdade de imprensa e, em novembro de 2014, 43 jovens, em Ayotzinapa, no país. Certamente que a diferença na reação não pode estar baseada na ideia de que a vida de europeus brancos, de cultura cristã, vale mais que a vida de não europeus ou de europeus de outras cores e de culturas assentes noutras religiões ou regiões. Será porque os grandes media e os líderes políticos do Ocidente trivializam o sofrimento causado a esses outros, quando não os demonizam ao ponto de fazerem pensar que eles não merecem outra coisa?

E a respeito dos protestos, reflete Almada (2015) sobre o cinismo e a hipocrisia nas ruas repletas de milhares de franceses reunidos com personalidades internacionais, de braços dados, a marcharem contra o terrorismo e em defesa da liberdade de expressão, sendo que entre tais personalidades, para além de grandes fabricantes e compradores de armas, uma chamou especial atenção, pelo deboche da sua presença: a do então primeiro ministro israelense Benjamin Netanyahu, responsável direto pelo massacre de milhares de palestinos, em 2014.

E finaliza: “Existem ideias que podem ser tão mortíferas quanto uma AK-47, principalmente quando espalhadas para disseminar o preconceito, o ódio, a violência”. (Almada, 2015, p. 02).

Sendo assim, consideramos a importância do livro didático se afastar desta perspectiva euro-norte-americana-centrada que foca na morte de europeus por grupos e

indivíduos muçulmanos enquanto pouco se narra a respeito da morte de tantos outros povos por razões políticas e econômicas via terrorismo de estado sobretudo.

Considerações gerais

Constatamos no capítulo analisado que seus conteúdos trazem a perspectiva hegemônica e o discurso preponderante nos países ocidentais a respeito dos fatos. A discussão sobre terrorismo poderia ser melhor problematizada, pois se trata de um fenômeno complexo, responsável direta ou indiretamente pela morte de milhares de árabes e muçulmanos em países do Oriente, pelo encarceramento de muitos nos EUA e pelo preconceito e discriminação contra esses povos no Ocidente, de modo geral.

Portanto, seria pertinente uma narrativa que esclarecesse o terrorismo enquanto fenômeno político e as várias razões que levam ao uso da violência como forma de enfrentamento das dominações sofridas, haja vista trazer generalizações e implicações sérias para os povos árabes e islâmicos.

Ademais, quais são os tipos de terrorismo para os quais a mídia, a academia, os livros didáticos lançam holofotes enquanto silenciam para outros, evidenciando uma seletividade? Por que não se aborda o terrorismo de estado que encerra os maiores números de mortes? Quais violências são condenadas e quais não? Quais executores de violências são condenados e quais não? Quais povos podem sofrer-las sem maiores comoções e quais não? Deixamos estas indagações para a narrativa didática encontrada.

Considerações finais: por uma construção identitária multicultural

Que aprendamos a olhar para o mundo árabe/islâmico com olhos de proximidade, de encanto e de encontro, pois ele faz parte de nós. Unidos na natureza humana, mas também herdeiros do legado árabe/muçulmano que nossa cultura ocidentalizante insiste em invisibilizar, vislumbramos um mundo criativo, dinâmico, parte de nossa formação histórica e identitária. Um mundo que vai muito além da sombra do Ocidente. (Bissio, 2012).

Por fim, chego às considerações finais da tese, após estudos, pesquisas, reflexões, e um esforço intelectual sempre permeado pela confiança na ciência. A escrita desta tese reverberou muitos encontros com minhas origens, com minha história enquanto filha de árabes e muçulmanos, assim como, fez-me deparar com um rico mundo que desconhecia.

A respeito dos livros didáticos que analisei, estes apresentam um discurso sobre muçulmanos semelhante ao encontrado em outros livros didáticos, conforme pesquisas já mencionadas: a história do Islam e do mundo árabe antes, durante e após a vida do profeta Muhammad (s.a.w.s.); os pilares da religião, a expansão islâmica e algumas de suas contribuições. De todo modo, é uma narrativa que não expressa a importância da Civilização Árabe-islâmica para a constituição do Ocidente e para o advento da Modernidade, a partir do emaranhado de conhecimentos originados dos territórios em que se instalou e que foram levados para a Península Ibérica.

Em termos estruturais, seguindo esta lógica, identifiquei o anonimato de personalidades árabes/muçulmanas de renome para a história, mencionados no termo genérico “árabes”, como no caso do piloto Ahmed Mesjid que conduziu Vasco da Gama até as Índias ou no caso da referência ao astrolábio onde não se identifica a etnia árabe que inventou este importante instrumento para o evento das Grandes Navegações.

Por sua vez, a despeito da discussão sobre terrorismo no capítulo referente ao Islam, os discursos não apresentam um teor islamofóbico em relação à religião ou a seus seguidores/as, conforme minha hipótese inicial. Mas em se tratando da presença na Península Ibérica, a partir de um viés eurocêntrico, a narrativa ainda reproduz a ideia do

muçulmano como invasor, não obstante, os fenômenos de tolerância, condescendência e de intercâmbios que exerceu no território.

Al-Andalus possuía diversos sultanatos, com a tolerância das múltiplas identidades e espiritualidades nos limites de suas fronteiras. Ou a presença muçulmana se manteria por quase oito séculos em um território por meio exclusivo do jugo e da opressão?

Além disso, o(s) mundo(s) árabe(s) é abordado a partir das guerras e invasões que sofreu, sobretudo pós II Guerra Mundial. Não há referência ou um capítulo específico sobre este(s) mundo(s) de modo a destacar seus aspectos culturais, sociais e do cotidiano mais amplo de seus povos.

O contexto árabe ainda é representado mormente pelos conflitos com os países hegemônicos e a partir de uma perspectiva ocidental, contribuindo para transmitir uma ideia estritamente bélica sobre o mesmo e para perpetuar a concepção de um Oriente Médio como “barril de pólvora”.

Sendo assim, proponho a sugestão de que os livros didáticos tragam um capítulo específico sobre o(s) mundo(s) árabe(s)/islâmicos, demonstrando outras dimensões sociais destes, assim como versando a respeito da influência destes grupos em terra brasileira. Além da língua e do vocabulário, esta influência se faz presente no folclore, na literatura, na música, na arquitetura, na culinária e gastronomia, e em importantes produtos de nossa agricultura como o café e o açúcar; seria importante mencionar.

Também constatamos a ideia romantizada de um encontro dos europeus com os nativos das Américas, a despeito de tanta violência, que enaltece o europeu, que fala a partir de sua voz, amenizando e mesmo contradizendo a História. Enquanto a presença de árabes e muçulmanos na Península Ibérica é tratada como invasão, quando, na verdade, se tratou mais de confluência e condescendência com os outros povos, o que reforça uma visão estereotipada daqueles como invasores e inimigos e sem relação alguma com a identidade ibérica, a despeito dos quase 800 anos de presença na região.

A respeito do Terrorismo, este tema caro ao mundo árabe-islâmico e o objeto inicial de meu projeto de pesquisa, embora os livros didáticos analisados não tenham como objetivo apontar a religião do Islam e o Terrorismo como elementos de uma mesma estrutura, haja visto que os autores não são tendenciosos em apontar diretamente tal associação, pensamos que vincular o Terrorismo a um debate sobre as origens do Islam, conforme o capítulo 1 do livro do 7º ano, pode ensejar uma consciência

educacional preconceituosa sobre a religião, se o fato não for contextualizado pelo professor/a.

O aluno/a, permeado por mensagens midiáticas, religiosas, familiares, que geralmente associam o Islam ao terror, pode desenvolver na construção de seu processo cognitivo, ao fim do Ensino Fundamental, uma concepção de Terrorismo como sinônimo de violência causada por seguidores/as da fé islâmica (e apenas por estes).

Neste sentido, penso que o Terrorismo deva ser tratado como fenômeno social mundial e não atrelado a uma religião ou região específica, e que venha a ser debatido sem uma associação direta com os contextos árabes-islâmicos, mas apresentando suas causas, objetivos e mudanças ao longo do tempo em detrimento de uma apresentação pontual de tema tão polêmico, que leva a subentender uma suposta violência gratuita e sua leitura moral ao invés de política.

Sobre o tema, observo também que os acontecimentos aparecem de forma fragmentada, mostra-se apenas o fato em si, não suas causas, apresenta-se o produto final, não o processo que levou a ele, perdendo assim, sua historicidade e expondo apenas uma dimensão do fenômeno. Deste modo, descreve-se o que está ocorrendo, mas não suas razões. No caso do Terrorismo, estas não os justificam, mas ajudam a explicar o que leva um ser humano a se transformar em uma bomba, já que a dimensão dos ataques não isenta a atitude de considerar o contexto que levou a eles.

Referente ao contexto Palestino, infiro que a narrativa didática explora excepcionalmente o discurso bíblico na abordagem do tema (não procede assim com os demais) e dialoga com o sionismo e seus principais mitos - 1) que a Palestina era uma terra vazia e sem povo, o que justifica que fosse dada a um “povo sem-terra”; 2) que desde a sua criação, Israel é que sempre buscou a paz e os árabes é que não a querem; 3) que a luta armada praticada pelos palestinos e palestinas na sua resistência à ocupação, é na verdade terrorismo - instrumentalizados para justificar a presença e invasão israelense/judaica da Palestina, a despeito de perspectivas objetivas, factuais e laicas sobre o contexto. Deste modo, “se misturarmos religião no currículo de Ciências, criaremos pessoas que não sabem discernir sua diferença”, conforme as palavras do astrofísico Neil Degrasse Tyson.

A respeito do formato fragmentado de apresentar os fatos (que não se resume ao tema do Terrorismo) me pergunto se a estrutura e conteúdo dos livros sempre foram assim, justificadas por uma questão didática com fins de simplificar a transmissão do conhecimento, mas que acabam por não promover o fio da história e o elo dos fatos.

Rousseau já salientava a respeito das estratégias didáticas que “ensinam a muito acreditar e a nada saber”, ou seja, estratégias que destacam o produto e não, o processo. Neste sentido, e lembrando de Piaget, me pergunto se o discurso didático estimula as operações do pensar, se estimula ferramentas mentais voltadas à produção do conhecimento e não sua reprodução, e que faça ir além do (ex)posto.

Operações que estimulem a lógica, as deduções, a construção do raciocínio, ultrapassando o velho ritual de memorização, em que se corre o risco de ficar com a verdade do outro, ao invés de chegar às próprias conclusões. Fica esta outra reflexão.

Ademais, será que os livros didáticos efetivamente nos trazem conhecimento ou informação - a fragmentação daquele? Ou seja, o conhecimento em frações. Mesmo porque, o conhecimento é dispor as informações em relação, movimentá-las, associá-las, dialogá-las, afinal, os fatos se tocam, os países se tocam, os povos se tocam. Esta dinâmica faz com que os discentes enxerguem árvores separadamente ao invés da floresta inteira, que é o mundo e sua história.

E mais do que saber o que aconteceu, é necessário também saber seus porquês, seus “para que”, suas causas e consequências, para uma compreensão de maior amplitude e completude sobre o mundo e doravante sobre si. Um saber que faça sentido ao sujeito. E prossigo com minhas indagações: há um desenrolar, um fluir da história nos livros? Ou há eventos dispersos que aparentemente não se conectam?

Será que os livros didáticos de História, de modo geral, contribuem para que os estudantes percebem o vínculo entre o presente e o passado? Entre seu presente e seu passado? Será que um aluno/a negro/a se conecta com o passado escravista de seus antepassados? Ou com a riqueza invisibilizada da África?

E o aluno/a branco/a com seu “passado” colonial? E o aluno/a muçulmano/a com a riqueza de seu pretérito medieval? E o aluno/a descendente de palestinos entende o que fez seus pais migrarem para o Brasil com a ajuda dos livros didáticos? Estes são capazes de despertar a importância do passado, sua autoridade? O encanto e curiosidade sobre ele? Deixo estas outras reflexões.

Continuando, constato também toda uma construção educacional colonial que atravessa editoras, autores/as, professores/as e que ainda não foi capaz de romper com a perspectiva eurocêntrica. Um exemplo disto se encontra no livro do 7º ano e seus doze capítulos: 1. *Origens do mundo islâmico*, 2. *Sociedade e cultura feudal*, 3. *Cruzadas e crescimento comercial e urbano*, 4. *Mudanças na Europa: Renascimento e Reforma*, 5. *Absolutismo e mercantilismo*, 6. *As Grandes Navegações europeias*, 7. *Povos indígenas*

da América, 8. *Sociedades e culturas africanas*, 9. *A colonização espanhola na América*, 10. *A colonização da América Portuguesa*, 11. *A América portuguesa e o açúcar*, 12. *Escravidão na América Portuguesa*.

O que temos acima? Um eurocentrismo didático, onde o apanhado mais amplo dos capítulos trata de temáticas voltadas à Europa ou a partir de sua ótica (180 páginas), à exceção dos capítulos 1, 7 e 8 (68 páginas do total de 248). Ou seja, dois terços dos conteúdos (cerca de 73%) são de perspectiva europeia e um terço restante (cerca de 27%) foi dedicado a três grupos: muçulmanos (capítulo 1), indígenas (capítulo 7) e africanos (capítulo 8), revelando assim o descompasso de páginas dedicadas a quatro grupos diferentes e a exclusão de tantos outros.

Penso que essa divisão desigual das narrativas sobre os diferentes povos precisa ser rompida para efeito de uma melhor distribuição, de modo que outros povos, outras culturas apareçam nos livros, diminuindo a narrativa sobre a Europa e trazendo os contextos asiáticos, latino-americanos, médio-orientais, africanos, com destaque para seus países e sociedades mais importantes.

Sendo assim, da mesma forma que etnicamente o grupo privilegiado pelos livros didáticos são os europeus e seus acontecimentos, a episteme também o é. Pensar a epistemologia presente nos livros didáticos e sua perspectiva em que prevalece a Europa e sua trajetória, ocultando ou amenizando a história, o saber, as riquezas de tantos outros povos desse “pluriverso”, me faz refletir também em como se dá a formação de educadores/as, pedagogos/as, historiadores/as, geógrafos/as etc. que são formados por um Ensino Superior ainda tomado por um saber colonial e eurocêntrico (quando não tecnicista).

Isto, por sua vez, se reflete nos livros didáticos e no que é transmitido culturalmente pelos professores/as em sala de aula, chegando assim na consciência dos alunos/as e constituindo toda uma rede de pensamento e práticas que tomam como referência o contexto europeu, a despeito da diversidade étnica e epistêmica do mundo. Ou seja, esta diversidade ainda se faz ausente nos livros didáticos e vislumbro nisso um desafio a ser conquistado em favor da referência a outros povos e epistemologias constituintes de nossa humanidade.

Ademais, os livros didáticos trazem uma estrutura e uma narrativa que discorrem sobre as culturas de modo isolado, estanque, hermético, como se elas não tivessem se tocado, se encontrado, feito trocas nos mais diferentes aspectos. Realmente, com o objetivo de se enaltecer, poucas culturas expressam seus vínculos e associações com

outras no sentido de confluência e não, de dominação, revelando a tendência etnocêntrica de exaltar a própria história e apenas ela.

Isso por sua vez contribui para a construção de um pensamento a respeito de uma suposta pureza identitária das nacionalidades ao invés de reflexões sobre as miscigenações e coexistências presentes naquilo que somos e nos tornamos.

Penso assim como sugestões de futuras pesquisas na área da Psicologia que examinem como a narrativa compartimentada dos livros didáticos, que não traz os intercâmbios presentes em nossa história poderia ser alterada de modo a se pensar a multiculturalidade e a interculturalidade em nossa formação identitária, trazendo uma concepção mais plural e rica de nossa constituição subjetiva e contribuindo para reduzir as manifestações de islamofobia, de arabofobia, de racismo, de xenofobia de modo geral. Em busca assim de uma educação para a tolerância, para o respeito às identidades étnicas, para a valorização da pluralidade, afinal, somos mestiços culturais, e para a promoção do Outro como sujeito histórico e protagonista da própria trajetória.

A partir dos achados, se faz necessário pensar também os caminhos de transformação do que foi constatado, disseminando os resultados da pesquisa como forma de influenciar um giro decolonial nas editoras, nos autores/as, nas escolas e nas instituições oficiais de seleção dos livros didáticos, a fim de que materiais mais inovadores, críticos e multiculturais não sejam excluídos das possibilidades de aprovação e que outros mundos submersos pelo eurocentrismo possam sair da invisibilidade em que foram colocados, contribuindo para uma formação identitária plural.

De modo a favorecer este processo, futuramente, pretendo escrever artigos a respeito da discussão das seguintes categorias e suas abordagens nos livros didáticos: terrorismo, Islam medieval, presença árabe-islâmica na Península ibérica, presença árabe-islâmica no Brasil, Era de ouro islâmica, islamofobia, o mundo árabe e islâmico enquanto mundos bélicos, sequência narrativa tradicional sobre a história geral e sobre a história de árabes e muçulmanos, importância da civilização árabe e islâmica para a constituição do ocidente e da modernidade, anonimato de personalidades árabes e muçulmanas importantes, leituras religiosas vs leituras seculares.

Por fim, todo este trabalho se resume no desejo de que “a ideia de universal seja a de um universal rico de tudo o que é particular, rico de todos os particulares, o aprofundamento e a coexistência de todos os particulares” (Cesaire, 2010, p. 152).

Enfim, parafraseando a célebre frase do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN): por um livro onde caibam todos os mundos; e isso não é impossível.

Referências

A Direção (2023). Edital de matrículas. Escola Adventista Vila Nova. Goiânia/GO. Recuperado de <https://s.educacaoadventista.org.br/escola/arquivos/RNmD5b6jqOwA4aDLO0sjYuiZ11TgQwfQliVKI131.pdf>

Abdalla, A. R. (2019). *Hospitalidade e lugar de memória árabe na São Paulo/SP do século XXI*. São Paulo: E-manuscrito.

Abdel-Malek, A. (1963). *Orientalism in Crisis*. Diógenes, v. 11, n. 44, p. 103-140.

Abreu, M. Y.; Aguilera, V. A. (2010). A influência da língua árabe no português brasileiro: a contribuição dos escravos africanos e da imigração libanesa. In: *Revista Entretexos*, v. 10, n. 2. Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Abril, N. G. et al. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO).

Ab'Saber, A. N. (2001). *Relações entre o Brasil e o Mundo Árabe: construção e perspectivas*. São Paulo: Fundação Alexandre de Gusmão - FUNAG.

Abu-Lughod, L. (2012). As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação? Reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e seus Outros. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, nº 2, maio-agosto.

Abu-Lughod, L. (2012). As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação? Reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e seus Outros. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, nº 2, maio-agosto.

Achebe, C. (2000). Africa: balancing stories. *Fidelio*, v. 9, n. 2-3, Summer-Fall.

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. *Global trends: forced displacement in 2017* (2017). Recuperado de http://www.unhcr.org/5b27be547#_ga=2.245809028.1214341818.1532705672-422617455.1532705672.

Adamgy, Y. (2010). *Maomé (ár. Muhammad) e Jesus (ár. Issá): dois grandes profetas de Deus*. Recuperado de <http://www.estudos-biblicos.net/maome-jesus.html>.

Adherents (2014). Adventistas entre as 10 maiores organizações religiosas do mundo. Recuperado de http://www.adherents.com/adh_rb.htm.

Adichie, C. (2009). O perigo de uma história única. In: *Conferência Anual -TED Global*. Tema: “A Essência das Coisas Não Visíveis”, de 21 a 24 de julho. Oxford,

Reino Unido. Recuperado de: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>

Adorno, T. W. (1995). Educação após Auschwitz. In Adorno, T. W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

AEPET - Associação dos Engenheiros da Petrobrás (2017). *Ilan insistiu na Argentina que a proposta dos dois Estados “está morta”*. Recuperado de: <https://www.aepet.org.br/w3/index.php/conteudo-geral/item/131-ilan-pappe-insistiu-na-argentina-que-a-proposta-dos-dois-estados-esta-morta>

Afary, J.; Anderson, K. B. (2011). *Foucault e a Revolução Iraniana: as relações de gênero e as seduções do islamismo*. São Paulo: Realizações.

Agamben, G. (2007). *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG.

Ahmad, J. (2020). How the muslim world used soap, distilled alcohol and quarantine. *Al Hakam*. Londres. Recuperado de <https://www.alhakam.org/how-the-muslim-world-used-soap-distilled-alcohol-and-quarantine/>.

Ahmad, S. M. (1995). *A history of Arabic-Islamic Geography (9th-16th century AD)*. Amman: Al Ahl-Bayt University.

Ajolo, M. (1996). Livro Didático: (um quase) manual de usuários. *Aberto*, v. 16 n. 69, p. 3-9.

Akmir, A. (2009). *Los Árabes en América Latina*. Biblioteca Casa Árabe. Madri: Siglo XXI.

Al-Barghouti, T. (2020) [vídeo]. *Israel é a única entidade no mundo que concede nacionalidade com base na herança religiosa*. Página de Facebook FEPAL. Recuperado de <https://www.facebook.com/69213762085526/videos/390178675710184>

Al-Husri, S. (2003). *Arab Nationalism in the twentieth century: from triumph to despair*. US: Princeton University Press.

Al-Jerrahi, M. R. (Sheikh). (2003). *História da Presença Islâmica no Brasil: um breve relato*. Palestra para o Congresso “El Islam em las dos Orillas”. Sevilha. Recuperado de: http://www.masnavi.org/jerrahi/Artigos___Palestras/Historia_da_presenca_Islamica/_historia_da_presenca_islamica_.html

Ali, T. (2002). *Confronto de fundamentalismos: cruzadas, jihads e modernidade*. São Paulo: Record.

Ali, T. (2015). *Tariq Ali: Guerra entre fundamentalismos*. Blog da Boitempo. Recuperado de <https://blogdaboitempo.com.br/2015/01/12/tariq-ali-guerra-entre-fundamentalismos/>

Almada, I. (2015). *Humor com humor também se paga*. Blog da Boitempo. Recuperado de <https://blogdaboitempo.com.br/2015/01/16/humor-com-humor-tambem-se-paga>

- Almeida, N. M. (1998). *Dicionário de questões vernáculas*. São Paulo: Ática.
- Alves, A. (1987). *O meu coração é árabe: a poesia luso-árabe*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Alves, A. (1991). *Portugal e o Islão: escritos do Crescente*. Lisboa: Teorema editorial.
- Alves, G. (1993). *O pensamento burguês no Seminário de Olinda*. Ibitinga: Humanidades.
- Alves, A. (2014). *O dicionário de arabismos da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Alves, C. B.; Delmondez, P. (2015). Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 15, n. 34, p. 647-661, dez.
- Amigos de Palestina (2022). *Un dueto tradicional entre Tereza Suleiman (palestina) y Sofia Adriana (portuguesa)*. Página de Facebook. Recuperado de https://www.facebook.com/am.de.palestina/videos/895226231843043/?extid=WA-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1C&mibextid=2Rb1fB
- Amnesty International (2022). *Israel's apartheid against palestinians: cruel system of domination and crime against humanity*. London. Recuperado de: <https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2022/02/mde1551412022english.pdf>
- Andrade, A. A. B. de. (1978). *A reforma Pombalina dos estudos Secundários no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Andrade, A. A. B. de. (1980). *Verney e a projeção da sua obra*. Lisboa: Ministério da Cultura e da Ciência/Instituto de Cultura Portuguesa.
- ANEC, (2023). *Associadas*. Recuperado de <https://anec.org.br/associadas/>
- Angel, H. (2022). Editado na Noruega o primeiro livro didático com Bolsonaro como genocida. *Brasil 247*. Recuperado de <https://www.brasil247.com/blog/editado-na-noruega-o-primeiro-livro-didatico-com-bolsonaro-como-genocida>
- ANN - Adventist News Network (2023). *Centro Adventista de relações Muçulmanas abre base na Tailândia*. Recuperado <https://adventist.news/pt/news/centro-global-para-com-os-muculmanos-adventistas-abrira-capitulo-na-tailandiade>
- Ansara, S. (2012). Políticas da memória X Políticas do esquecimento: possibilidades de desconstrução da matriz colonial. *Psicologia Política*, v. 12, n° 24, 297-311.
- Antepli, I. A. *The last sermon of the prophet Muhammad*. (2012). Recuperado de https://www.huffpost.com/entry/the-last-sermon-of-prophe_b_1252185.
- Arend, H. (2005). Terrorismo extremo e os tensionamentos nas democracias. *Revista de Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, ano 3, v. 41.

- Arend, H. (2005). Terrorismo extremo e os tensionamentos nas democracias. *Revista de Ciências Sociais Unisinos*. São Leopoldo, ano 3, v. 41.
- Arjana, S. R. (2015). *Muslims in the western imagination*. New York: Oxford University Press.
- Armstrong, K. (2001). *Uma história de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Armstrong K. (2009). *Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Asin, P. M. (1926). *Islam and the Divine Comedy*. London: J. Murray.
- Aslan R. (2005). *No god but God: the origins, evolution, and future of Islam*. New York: Random House.
- ASN - Agência Sebrae de Notícias, (2013). *Líder da Educação Adventista fala sobre Dia Nacional do Livro Didático*. Recuperado de <https://noticias.adventistas.org/pt/lider-da-educacao-adventista-fala-sobre-dia-nacional-do-livro-didatico/>
- Assumpção, J. E. (2008). África: uma história a ser reescrita. In: Macedo, Jr., org. *Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Recuperado de: <https://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-03.pdf>
- Assumpção, J. E. (2008). África: uma história a ser reescrita. In: Macedo, Jr., (org.). *Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Recuperado de: <https://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-03.pdf>
- Ataides, D. A. (2011). *A educação confessional face ao princípio da laicidade: uma análise da pedagogia adventista em Belo Horizonte* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte.
- Aust, A. (2010). *Handbook of international law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Azevedo, R. (2004). Formação de leitores e razões para a literatura. In: Souza, R. J. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL.
- Azevedo, R. C. (2005). *Plano Universidades 2020* (material apostilado). Brasília, DF: Divisão Sul-Americana, Projeção e planificação da educação superior Adventista no território da DAS - Data Science Academy.
- Bakri, B. R. (2021). A Ibéria árabe: um pouco do legado da língua árabe para a língua portuguesa. *MEMO - Monitor do Oriente*. São Paulo. Recuperado de: <https://www.monitordo Oriente.com/20210329-a-iberia-arabe/#>
- Bangladesh (1982). *Enciclopédia Delta Universal*. V. 2. Rio de Janeiro: Delta.
- Bar-tal, D.; Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: representations of arabs in israeli jewish society*. New York: Cambridge University Press.

Barbosa, F. C. (2015). Charlie Hebdo e islamofobia. *Malala*, São Paulo, v. 3, nº 5. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/malala/article/view/107847/106185>.

Barchi, F. Y. (2012). *A Jihad nos livros didáticos (1985-1995)*. VIII Encontro Nacional do Ensino de História e III Encontro Internacional do Ensino de História. Campinas, SP: Grupo de pesquisa Oficinas de História.

Barchi, F. Y. (2014). *Representações do Islã nos Livros Didáticos*. Dissertação (mestrado em História). Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em História. Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos.

Bargeman, L. A. (2012). *A Origem Egípcia do Cristianismo*. São Paulo: Pensamento.

Bauman, Z. (1998). *Modernidade e holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bautista, R. (2009). *Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional*, documento inédito. La Paz.

Beltrão, C. (2000) *Os árabes na Idade Média: os senhores do deserto*. São Paulo: FTD - Frère Théophile Durand.

Benevides, J. E. C. de S. (1912). *Lições de história da civilização*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & C.

Ben-Gurion, D. (1970). *Memoirs: David Ben-Gurion*. World Publishing Company.

Berquó, J. M. G. (1889). *Noções Summarias de História Universal*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

Bernardino-Costa, J.; & Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 15-24.

Bertolini, J. L. S. (2011). *A Interpretação do outro: a ideia de Islã no ensino de História*. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Recuperado de http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Jo%E3o_Luis_da_Silva_Bertolini.PDF.

Bertolini, J. L. S. (2018). *Manuais didáticos e as mediações entre cultura Histórica e cultura escolar: o caso da narrativa sobre O islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses*. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Bertoni, E. (2020). Quais os limites do governo para alterar livros didáticos. *Nexo jornal*. Recuperado de <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/01/11/Quais-os-limites-do-governo-para-alterar-livros-did%C3%A1ticos>.

Bhabha, H. (2007). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Bhambra, G. K. (2007). *Repensando a Modernidade: pós-colonialismo e a imaginação sociológica*. Londres: Palgrave Macmillan.

BibliASPA - Biblioteca e Centro de Pesquisa América do Sul- Países Árabes e África (2017). *Apresentação Institucional da Bibli-Aspa*. (vídeo). São Paulo: Bibli-Aspa.

Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=VLNGaJbvEwY&feature=emb_logo

Biblioteca Virtual Judaica (s/d). Recuperado de:
<https://www.jewishvirtuallibrary.org/total-casualtiesarab-israeli-conflict>

Biko, S. (2004). *I write what I like*. Africa chopper.

Bin Laden, O. (1996). *Declaration of Jihad against the Americans Occupying the Land of the Two Holiest Sites*. CTC - Combating Terrorism Center. Recuperado de <https://ctc.usma.edu/harmonyprogram/declaration-of-jihad-against-the-americans-occupying-the-land-of-the-twoholiest-sites-original-language-2/>

Bissio, B. (2008). *Percepções do espaço no medievo islâmico (séc. XIV): o exemplo de Ibn Khaldun e Ibn Battuta*. 417f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense.

Bissio, B. (2012). *O mundo falava árabe: a civilização árabe islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Battuta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Bittencourt, C. M. F. (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. (Coleção Docência em formação: Série Ensino Fundamental). 2º ed. São Paulo: Cortez.

Bittencourt, C. M. F. (2018). Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos avançados*, v. 32, nº 93,.

Borgolte, M. & Schreiner, S. (2015). *Christliches Abendland? Die kulturellen Wurzeln Europas und was wir dafür halten Religionen im Gespräch*. Hannover: Haus kirchlicher Dienste.

Borsani, M; Quintero, P. (Orgs). (2014). *Los desafíos decoloniales de nuestros dias: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue.

Borsani, M. (2014). Reconstruções Metodológicas y/o Metodologías a posteriori. *Astrolabio*, nº 13. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/9028>

Boto, C. (2017). *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Editora Unesp.

Boulos Junior, A. (2016). *História, sociedade & cidadania*. 2ª ed. São Paulo: FTD.

Bourdieu, P. (1989). *A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região*. In: Bourdieu. O poder simbólico. Lisboa: Difel.

Bragato, F. F. (2014). Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: Contribuições da descolonialidade. *Revista Novos Estudos Jurídicos* online, v. 19, nº 1.

Brandão, L. O. (2008). *Além do sabre e da espada: encontros e desencontros culturais no tempo de Saladino*. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC. Rio de Janeiro.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

Brecht, B. (2003). *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Editora 34.

Brotton, J. (2003). *El Bazar del Renacimiento: sobre la influencia de Oriente en la Cultura Occidental*. Barcelona: Paidós.

Brotton, J. (2009). *O bazar do Renascimento: da Rota da Seda a Michelangelo*. São Paulo: Grua.

B'tselem: The Israeli Information Center for Human Rights in the Occupied Territories. (2017). *The Gaza strip*. Recuperado de: https://www.btselem.org/gaza_strip.

Bunzen, C. (2007). Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: Signorini, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras.

Burckhardt, J. (2009). *A cultura do renascimento na Itália: um ensaio*. São Paulo: Companhia das Letras.

Burke, P. (1998). *The European Renaissance: centres and peripheries*. Oxford: Blackwell.

Butler, J. (2019). *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica.

Cadwallader, E. M. (2006). *Filosofia básica de la educación adventista (Tomo 1-3)*. Villa Libertador San Martín, AR: Centro de Investigacion White.

Câmara Dos Deputados (2009). *Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009*. Recuperado de <https://www2.Camara.Leg.Br/Legin/Fed/Lei/2009/Lei-12101-27-Novembro-2009-594805-Publicacaooriginal-118829-Pl.Html>

Carré, O. (2013). *La Syrie d'aujourd'hui*. In.: Andre Raymond (Org.). *Mvto ideologico baathista*. Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, Éditions du CNRS.

Carta Capital. (2020). *Abraham Weintraub fala em “limpar” livros didáticos*. Educação. Recuperado de <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-fala-em-limpar-livros-didaticos/>.

Carvalho, F. L. G. (2012). *O ensino religioso no ensino superior da educação adventista: presença e impasses* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

Carvalho, T. L. Q. (2016). *Processos de construção da identidade palestina: uma análise dos livros escolares e a mobilização de elementos estatais na ausência de um Estado e a sua influência na negociação de acordos sobre a região*. Monografia. PUC – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

Casa Publicadora Brasileira - CPB. (2023). *Quem somos*. Recuperado de: <https://www.cpb.com.br/institucional/sobre>.

Cascudo, L. C. (2001). *Mouros, franceses e judeus: três presenças no Brasil*. São Paulo: Global.

Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Org's). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar.

Cattan, H. (1987). *Palestina, los árabes e Israel*. México: Siglo XXI.

Centro White (2020). Westphal, Joseph W. (1861 - 1949). Engenheiro Coelho, SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo. Recuperado de <https://encyclopedia.adventist.org/article?id=4GRP&lang=pt>

Césaire, A. (2020). *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta.

Chailand, G.; Blin, A. (2016). *The History of Terrorism from Antiquity to ISIS*. Berkeley: University of California Press.

Cheddadi A. (2006). *Ibn Khaldun. L'homme et le théoricien de la civilisation*. Paris: Gallimard.

Chesneaux, J. (1995). *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática.

Childe, G. (1977). *O que aconteceu na história*. Rio de Janeiro: Zahar.

Chohfi, O. (2001). Apresentação. In: *Relações entre o Brasil e o Mundo Árabe: construção e perspectivas*. Anais do Seminário Internacional realizado em Brasília, em junho de 2000. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão – FUNAG.

- Chomsky, N. (2002). A nova guerra contra o terror. *Estudos Avançados*, v. 16, n. 44, São Paulo, jan/abr. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Chomsky, N. (2007). Terrorism, American style. *World Policy Journal*, Durham, v. 24, n° 1, p. 44-45.
- Choppin, A. (2004) História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line]. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n° 3, p. 549-566, set./dez. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>
- Chouliaraki, L.; Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Civitatis. (s/d). *Granada*. Recuperado de: <https://www.tudosobregranada.com/alhambra>
- Claval, P. (1995). *Histoire de la Géographie*. Paris: P.U.F.
- Clemesha, A. E. (2008). *Palestina, 1948-2008: 60 anos de desenraizamento e desapropriação*. Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Orientais. Fórum. Ano V. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5690007/mod_resource/content/1/Palestina%2048-08%20%5BArlene%20Clemesha%5D.pdf
- CNPQ. (2019). Informações sobre o bacharel Edson Xavier. *Plataforma Lattes*. Recuperado de <http://lattes.cnpq.br/0962902449321276>.
- CNPQ. (2020). Informações sobre o doutor Ubirajara de Farias Prestes Filho. *Plataforma Lattes*. Recuperado de <http://lattes.cnpq.br/4195339890495999>.
- Conferência Geral (2003). *Declaração da Filosofia Educacional Adventista do Sétimo Dia: Premissas*. Silver Spring, Maryland, Estados Unidos.
- Corrêa, M. E. L. (2006). Ideologia e educação: o pensamento liberal e a educação protestante adventista de origem norte-americana no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 22.
- Correa, R. L. T. (2000). O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, 20, p. 11-23.
- Costa, M. S.; Allevato, N. S. G. (2010). Livro didático de Matemática: análise de professores polivalentes em relação ao ensino de Geometria. *Revista Vidya*, Santa Maria, v. 30, n° 2, p. 71-80, jul./dez.
- Crenshaw, M. (2007). *The debate over “new” versus “old” terrorism*. Chicago: Illinois.
- Cristi, R. R. (2017). *A teoria econômica na cosmovisão de Ibn Khaldun*. Dissertação (Mestrado em Estudos Árabes) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil. Recuperado de https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8159/tde-03052018-091006/publico/2017_RenatoRoschelCristi_VOrig.pdf.

- Cruz, A. (2019). USP amplia diversidade social e étnica. *Jornal da USP*, São Paulo. Recuperado de <https://jornal.usp.br/institucional/usp-amplia-diversidade-social-e-etnica/>
- Davidson, B. (1996). *À descoberta do passado de África*. Lisboa: Sá da Costa.
- Dias, A. S. A.; Pinto, P. G. R. (2018). Islã no Brasil: abordagens históricas e antropológicas. *Brésil(s)* [Online]. Dossier Présence musulmane au Brésil. Recuperado de <http://journals.openedition.org/bresils/3206>.
- Decolonial Psychology Editorial Collective. (2021). General psychology otherwise: A decolonial articulation. *Review of General Psychology*, v. 25, n. 4, 339-353.
- Dijk, T. V. (2003). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.
- Dorneles, V. (2017). O islã e a profecia. *Revista Adventista*. Recuperado de <https://www.revistaadventista.com.br/vanderleidorneles/destaques/o-islã-e-a-profecia/>
- Duarte, F. P. O islamismo como ideologia política de carácter secular. *Relações Internacionais*, Lisboa, n. 45, p. 97-110, mar. 2015. Recuperado de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992015000100006&lng=pt&nrm=iso.
- Dussel, E. (1993). *1492 - O encobrimento do outro: a origem do "mito da modernidade"*. São Paulo: Vozes.
- Educação Adventista (2021). *Site oficial da Educação Adventista*. Recuperado de: <https://www.educacaoadventista.org.br/>
- Educação Adventista (2023). *Proposta Educacional*. Recuperado de: <https://www.educacaoadventista.org.br/proposta-educacional/>
- Estadão. (2020). *Bolsonaro diz que livros didáticos têm 'muita coisa escrita'*. Educação. Recuperado de https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/geral/2020/01/719434-bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita.html
- Facts and details. (2018). *Averroes (Ibn Rushd, Averroës)*. Recuperado de: <https://factsanddetails.com/world/cat55/3sub2/entry-5837.html>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Falk, R. (2014). *Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights in the Palestinian territories occupied since 1967*. United Nations. Recuperado de: http://blog.unwatch.org/wp-content/uploads/A-HRC-25-67_enFalkfinalreport_Feb2014.pdf
- Fanon, F. (2002). *Os condenados da Terra*. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.
- Fanon, F. (2008). *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.

Farah, P. D. (2009). Entenda os preceitos do islamismo e os mitos e generalizações que envolvem o Islã. *Folha online*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/338745-entenda-os-preceitos-do-islamismo-e-os-mitos-e-generalizacoes-que-envolvem-o-islam-leia-capitulo.shtml>.

Fayad, Y. J. (2018). *Amálgama de luta e beleza: somos todos palestinos*. Florianópolis: Fedayin.

FENAPSI, (2022). *Tabela de Honorários das (os) Psicólogas (os)*. Brasília: CFP. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/08/FENAPSI_TABELA_ATUALIZADA_Junho_2022.pdf

Ferreira, A. B. H. (2008). *Mini Aurelio: O Dicionário Da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo.

Ferreira, B. (2019). *Cota não é esmola* (música). Recuperado de: <https://www.letras.mus.br/bia-ferreira/cota-nao-esmola/>.

Ferreira, P. V., Souza, R. M. D. Q. (2018). Educação adventista: origem, desenvolvimento e expansão. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 18.

Fierro, M. (1997) Islamismo. *Scripta Fulgentina: revista de teología y humanidades*. Cartagena, v. 7, n° 13, p. 81-93. Recuperado de: <http://institutosanfulgencio.es/scripta-fulgentina>.

Filho, T. M.; Rocha, D. (2018). Os Fundamentos da Pedagogia Prussiana Liberal: reflexões sobre o hábito disciplinar no currículo militarista. *Educação e Emancipação*, São Luís, v. 11, n° 1, jan./abr. Recuperado de <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/8916/5405>.

Filho, U. F. P. e Xavier, E. (2014). *História 6º ano*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira - CPB. (Coleção Interativa).

Filho, U. F. P. e Xavier, E. (2015). *História 7º ano*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira - CPB. (Coleção Interativa).

Filho, U. F. P. e Xavier, E. (2016a). *História 8º ano*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira - CPB. (Coleção Interativa).

Filho, U. F. P. e Xavier, E. (2016b). *História 9º ano*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira - CPB. (Coleção Interativa).

Filho, U. F. P. (2007). *O Indígena e a mensagem do segundo advento: missionários adventistas e povos indígenas na primeira metade do século XX* (Tese de Doutorado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

Finkelstein, N. G. (2010). *This time we went too far: truth and consequences of the Gaza invasion*. New York: Or books.

Fisher, M. (2014). This chart shows every person killed in the Israel-Palestine conflict since 2000. *Vox*. Recuperado de <https://www.vox.com/2014/7/14/5898581/chart-israel-palestine-conflict-deaths>

Fisher, M. (2015). What everyone gets wrong about Charlie Hebdo and racismo. *Vox*. Recuperado de: <https://www.vox.com/2015/1/12/7518349/charlie-hebdo-racist>

Fontaine, L. (1993). *Histoire du colportage: XV-XIX siècles*. Paris: éditions Albin Michel.

Forero, I. M. (2016). *Considerações hermenêuticas sobre o conceito de liberdade: um diálogo com o Islam*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Fortes, P. D. (2013). *Mouropeus?* Breve ensaio indagativo sobre o estatuto da lusodescendência no Brasil e suas implicações éticas. Rio de Janeiro. Recuperado de <http://pablodiasfortes.files.wordpress.com/2013/01/mouropeus.pdf>.

Foucault, M. (1994). Les “reportages” d’idées. In: Foucault, M. *Dits et Écrits III: 1976-1979*. Paris: Gallimard.

Fraga, A. M.; Gemelli, C. E. (2020). Nem empresas, nem sociedade. *Justificando*. Recuperado de <https://www.justificando.com/2020/01/24/nem-empresas-nem-sociedade/>.

Frago, A. V. (2000). *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado).

Freire, A. (1998). O Caminho de Santiago. In: Freire, A. *Cadernos Interdisciplinares*. Lisboa: Instituto Piaget.

Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2017). *Pedagogia do Oprimido*. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Freitag, B.; Motta, V. R.; Costa, W. F. (1989). *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez.

Freitas, A. (2018). 10 palavras portuguesas de origem árabe que vão fazer você se surpreender. *Babbel Magazine*. Recuperado de: <https://pt.babbel.com/pt/magazine/10-palavras-em-portugues-que-vieram-da-lingua-arabe>.

Freitas, G. (2012). Jack Goody e o Renascimento no plural. (Entrevista com Jack Goody). *O Globo*. Recuperado de: <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/jack-goody-o-renascimento-no-plural>

Freitas, N. K.; Rodrigues, M. H. (2007). *O Livro Didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. Projeto de pesquisa de mestrado - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Recuperado de: http://ceres.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf

Froidevaux, P., Bochud, F., Baechler, S., et al. (2016). Po poisoning as possible cause of death: forensic investigations and toxicological analysis of the remains of Yasser Arafat. *Forensic Science International*. v. 259, p. 1 - 9.

Fundação Atman. (2008). *Conociendo al outro: el Islam y Europa em sus manuales de História*. Espanha: Santilhana.

G1. (2014). *Número de palestinos mortos em Gaza por ataques de Israel atinge 425*. Recuperado de <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/07/numero-de-palestinos-mortos-em-gaza-por-ataques-de-israel-atinge-425.html>

G1. (2020). *Livros didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro*. Política. Recuperado de <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>

Gaarder, J.; Hellern, V.; Notaker, H. (2000). *O livro das religiões*. São Paulo: Companhia das Letras.

Gago, M., Torrão, P., Catarino, I. et Al. (2012). *O Fio da História*. História 7º ano. Lisboa: Texto Editores.

Galeano, E. (2020). *As guerras mentem* [vídeo]. Sociedade sem prisões. Recuperado de <https://www.facebook.com/watch/?v=177059400046147>.

Galeano, E. (2015). *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM.

Galvão, N. (2020). Discursos do medo: processos de identificação no contexto da questão Palestina. In: Adi, A. S., & Sahd, F. B. (Orgs). *Oriente médio e Palestina pesquisados a partir do Brasil: reflexões acadêmicas, marginais e críticas*. Uberlândia: Navegando. Recuperado de: <https://www.editoranavegando.com/livro-oriente-medio-e-palestina>

Ganin, Z. (2005). *An uneasy relationship: american jewish leadership and Israel, 1948 - 1957*. New York: Syracuse University Press.

Garcia, M. A. (2014). A representação do imigrante árabe em A descoberta da América pelos turcos, de Jorge Amado. *Amerika, Le Brésil de Jorge Amado: perspectives interculturelles*, [on-line], n. 10. Recuperado de: <http://www.apvlanguagesmodernes.org/spip.php?article5560>.

Garcia, V. R. (2000). Uma lucha contra los molinos? El Instituto George Eckert y los manuales escolares. *História de la Educación*. Madrid, n° 19, p. 39-59.

Garcin, J. C. (org.) (2000). *États, sociétés et cultures du monde medieval (Xe-XVe siècles)*. Paris: Presses Universitaires de France.

Garin, E. (1968). *L'éducation de l'homme moderne, la pédagogie de la Renaissance (1400-1600)*. Paris: Fayard.

- Gattaz, A. C. (2003). *A Guerra da Palestina: da criação do estado de Israel à nova Intifada*. São Paulo: Usina do Livro.
- Gatti Júnior, D. (2004). *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu.
- Gbadamosi, T. G. O. (1978). *The Growth of Islam among the Yoruba, 1841–1908*. (Ibadan History Series.) Atlantic Highlands. New Jersey: Humanities Press.
- Giddens, A. (2003). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. (1995). Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Global Investment Center (2017). *Palestine (West Bank and Gaza): Education System and Policy Handbook*. USA: International Business Publications.
- Gomes, N. M. (2015). *O Livro Didático como instrumento mediador da Aprendizagem*. Trabalho de Conclusão de Curso em Educação. Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira/PB.
- Gonçalves, S. (2009). *Desafios de uma instituição confessional: Centro Universitário Adventista - UNASP (Dissertação de Mestrado)*. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- Goody, J. (1986). Writing, Religion and Revolt in Bahia. *Visible Language*, v. 20, nº 3. Cambridge: University of Cambridge.
- Goody, J. (2004). *L'Islam en Europe: histoire, échanges, conflits*. Paris: La Découverte.
- Goody, J. (2015). *O Roubo da História: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*. São Paulo: Contexto.
- Graham, M. A. (2006). *How Islam Created the Modern World*. Beltsville: Amana Publications.
- Green, B., Bigum, C. (1998). Alienígenas na sala de aula. In: Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Greenleaf, F. (2011). *Terra de esperança: o crescimento da igreja Adventista do Sétimo dia na América do Sul*. Trad. Nascimento, C. E. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira.
- Grosfoguel, R. (2009). Los derechos humanos y el antisemitismo después de Gaza. *Universitas Humanística*, (68) jul - dez. Bogotá, Colômbia.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tábula Rasa*. Bogotá, Colombia, nº 14: 341-355, enero-junio.

Grosfoguel, R. (2014a). Las múltiples caras de la islamofobia. *De Raíz Diversa*, Revista especializada en estudios latinoamericanos, vol. 1, n. 1, abril-septiembre.

Grosfoguel R. (2014). Breves notas acerca del Islam y los feminismos islámicos. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 21. jul-dez.

Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, nº 1, janeiro/abril.

Gross, R.; Gross, J. S. (1996). *Colégio internacional de Curitiba*. Rio de Janeiro: Collins.

Guillaume, A. (2004). *The life of Muhammad: a translation of Ibn Ishaq's Sirat Rasul Allah*. Pakistan: Oxford University Press. Recuperado de <https://www.justislam.co.uk/images/Ibn%20Ishaq%20-%20Sirat%20Rasul%20Allah.pdf>

Gullino, D.; Grandelle, R.; Ferreira, P. (2020). Bolsonaro defende mudança em livros didáticos: 'Muita coisa escrita, tem que suavizar'. *O Globo*. Recuperado de <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-mudanca-em-livros-didaticos-muita-coisa-escrita-tem-que-suavizar-24170001>.

Habermas, J. (1987). Algunas dificultades en el intento de mediar teoría y praxis. In: Habermas, J. *Teoría y Praxis: estudios de filosofía social*. Madrid: Editorial Tecnos.

Hadjab, M. (2014). Ser árabe ou arabizado. *Oriente mídia*. Recuperado de <http://www.orientemidia.org/ser-arabe-ou-arabizado/>.

Hadjab, P. D. E. (2014). *Alimentação, memória e identidades árabes no Brasil*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado de <https://brasil.academia.edu/PatriciaElmoor>.

Hajjar, C. F. (1985). *Imigração árabe: 100 anos de reflexão*. São Paulo: Ícone.

Halliday, F. (2005). *The Middle East in international relations: power, politics and ideology*. New York: Cambridge University Press.

Hebh, J. (2021). Khan Yunis: Remembering the Forgotten Palestinian Massacre. *The Palestine Chronicle*. Recuperado de https://www-palestinechronicle-com.translate.google.com/khan-yunis-rememberingthe-forgotten-palestinian-massacre/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc

Hercog, A. P. (2020). Primeiro ano de governo Bolsonaro é marcado por ataques à cultura. *Le monde diplomatique Brasil*. São Paulo. Recuperado de <https://diplomatique.org.br/primeiro-ano-de-governo-bolsonaro-e-marcado-por-ataques-a-cultura/>.

Hewitt, C. (2003). *Understanding Terrorism in America: from the Klan to Al Qaeda*. New York: Routledge.

Holt-Jensen, A. (2009). *Geography: history and concepts*. London: Sage.

Houaiss, A. (1986). *As projeções da língua árabe na língua portuguesa*. Conferência para o Centro de Estudos Árabes da USP. Recuperado de: www.hottopos.com/collat7/houaiss.htm

Hourani, A. (2006). *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia de bolso.

Hroub, K. (2008). *Hamas: um guia para iniciantes*. Rio de Janeiro: DIFEL.

Huberman, B. (2022). Caso Monark: o nazismo não é só antijudeu, é anti-humanidade. *Opera Mundi*. São Paulo. Recuperado de: <https://operamundi.uol.com.br/opiniaio/73176/caso-monark-o-nazismo-nao-e-so-antijudeu-e-anti-humanidade>.

Huntington, S. (1997). *O choque das civilizações e a recomposição da nova ordem mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Huntington, S. (2004). *Who are we? The challenges to America's national identity*. New York: Simon & Schuster.

IASD. (2012). *Yearsbook 2012: office of archives and statistics General Conference of Seventh-day Adventist*. Hagerstown, MD: Review and Herald.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo 2010*. Recuperado de <https://censo2010.ibge.gov.br/>

Igreja Adventista do 7º dia (2017). *Quem são os Adventistas*. Recuperado de <https://www.adventistas.org/pt/institucional/os-adventistas/quem-sao-os-adventistas/>

Infopédia, E. (2023). *Definição de Salafismo*. Dicionários Porto Editora. Recuperado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/salafismo>.

Infopédia, E. (2023). *Definição de Wahabismo*. Dicionários Porto Editora. Recuperado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/wahabismo>.

Israel Ministry of Foreign Affairs (2012) *Behind the Headlines: Doha Agreement between Hamas and Fatah - a barrier to peace*. MFA web site, fev. Recuperado de <https://www.gov.il/en/departments/topics/behind-the-headlines/govil-landing-page>.

Jackson, R. (2016). *Routledge Handbook of Critical Terrorism Studies*. London: Routledge.

James, C.L.R. (2000). *Os Jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. São Paulo: Boitempo.

Jenkins, K. (2001). *A História repensada*. Tradução de Mario Vilela. São Paulo: Contexto.

Jhally, S. (Diretor). (2006). *Media Education Foundation (Produtora). Reel Bad Arabs: how Hollywood vilifies a people [Documentário]*. Inglaterra: Northampton.

Jinkings, I. (2011). *Boitempo entrevista: José Saramago (parte 1)*. Blog da Editora Boitempo. Recuperado de: <https://blogdaboitempo.com.br/2011/04/13/boitempo-entrevista-jose-saramago-parte-1/>

João Do Rio. (2006). *As Religiões do Rio*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Jonker, G., & Thobani, S. (2010). *Narrating Islam: Interpretations of the Muslim world in European texts*. Berlin: IB Tauris & Company Limited.

Jornal do Comércio (1835). “Relato do chefe de polícia Francisco Gonçalves Martins”. Rio de Janeiro, 10 de fevereiro de 1835.

Jules I. e Béjean, H. (1947). *Le Moyen Age et le Début des Temps Modernes: classe de cinquième des cours complémentaires*. Paris: Hachette.

Junior, W. C. (2011). No entorno de Todos os Santos: tráfico ilegal e revoltas escravas no Recôncavo (Bahia: 1831-1850). In: Caroso, C., Tavares, F. e Pereira, C., (org's). *Baía de todos os santos: aspectos humanos* [online]. Salvador: EDUFBA. Recuperado de: <https://books.scielo.org/id/jy7mt/pdf/caroso-9788523211622-06.pdf>

Kairuz, T. (2018). *A iranofobia na era dos hipócritas*. Não-publicado.

Kaly, P. A. (2016). A presença-ausência dos árabes e de muçulmanos nos processos de modernização brasileira: a readequação dos mapas coloniais. *Repocs*, v. 13, nº 26, jul/dez. Recuperado de <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/5144>.

Kamen, H. (1996). *A Inquisição na Espanha*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Kapeliouk, A. (1984). *Sabra and Shatila: Inquiry into a Massacre*. Beirut: Association of Arab-American University Graduates.

Kapeliouk, A. (2002). Jenin: um crime de guerra. *Acervo Online*. Recuperado de <https://diplomatie.org.br/jenin-um-crime-de-guerra/>

Karam, J. T. (2009). *Um outro arabesco: etnicidade sírio-libanesa no Brasil neoliberal*. São Paulo: Martins Fontes.

Kato, M. S. C. M. (2009). *As Contribuições da Teoria Psicológica Socio-Histórica para a Educação e a Constituição dos Processos e Funções Psicológicas superiores e da Consciência*. In: XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Maceió/AL.

Kettami, A. (2012). *El resurgir del islam en Al-Andalus*. Barcelona: Abadia Editors.

Khalidi, W. (2006). *All that remains: the palestinian villages occupied and depopulated by Israel in 1948*. Washington, DC: Institute for Palestine Studies.

Knight, G. R. (2004). Oberlin College e as reformas educacionais adventistas. In A. R. Timm (Org.), *A educação adventista no Brasil: uma história de aventuras e milagres*. Engenheiro Coelho, SP: Unaspress.

- Knowlton, C. (1960). *Sírios e libaneses: mobilidade social e espacial*. São Paulo, Anhambi.
- Kundera, M. (1996). *O livro do riso e do esquecimento*. São Paulo: Círculo do livro.
- Kus, A. e Sanchez, W. L. (2021). Sharia, religião e secularização. *Interações*. Belo Horizonte, Brasil, v. 16, n. 02, p. 310-324, jul./dez. Recuperado de: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/25942/18843>
- Lafer, C. (2006). A democracia diante do direito transnacional. *Política Externa*. São Paulo, v. 14, nº 4, março.
- Laville, C. (1999). A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p.125-38, 1999.
- Lazar, M. M. (2007). Feminist critical discourse analysis: articulating a feminist discourse praxis. *Critical Discourse Studies*, v. 4, nº 2. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/17405900701464816>
- Leite Filho, J. C. (2002). *Anotações e reflexões sobre o terrorismo de Estado*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Direito. Florianópolis: UFSC.
- Léonard, É. G. (1981). O protestantismo brasileiro: estudos de Eclesiologia e História Social. Trad. Schützer, L. de C. Rio de Janeiro e São Paulo: JUERP/ASTE.
- Levy, G. (2004). The IDF's shooting range. *Haaretz*. fev. 2004. Recuperado de <https://www.haaretz.com/2004-02-15/ty-article/the-idfs-shooting-range/0000017f-eadf-d0f7-a9ff-eedf8fca0000>.
- Lewis, B. (2003). *What Went Wrong?: The Clash between Islam and Modernity in the Middle East*. New York, Perennial.
- Lewis, B. (2010). *A descoberta da Europa pelo Islã*. São Paulo: Perspectiva.
- Lima, C. A. H. (2010). *Um estudo sobre os valores da educação adventista em três escolas do estado do Rio de Janeiro* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ.
- Linhares, M. Y. (2004). *O Oriente Médio e o mundo árabe*. São Paulo: Brasiliense.
- Lockman, Z. (1996). *Comrades and enemies: arab and jewish workers in Palestine*. Berkeley: University of California Press.
- Lopes, B. M. e Guarnieri, L. V. (2008). *Religião, poder e sincretismo: o Islã no Império Songai (séculos XV-XVI)*. In: Macedo, Jr., org. *Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Recuperado de: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>.

- Lopes, V. (2021). *A Igreja Matriz de Mértola que foi uma mesquita*. National Geographic Portugal. Recuperado de <https://nationalgeographic.pt/historia/grandes-reportagens/2733-a-igreja-matriz-de-mertola-que-foi-uma-mesquita>
- Lovejoy, P. E. (2002). *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lunde, P. (2005). *The Navigator Ahmad Ibn Majid*. Saudi-Aramco World. Recuperado de <https://is.gd/MhXwtd>
- Lyons, J. (2011). *A Casa da Sabedoria: como a valorização do conhecimento pelos árabes transformou a civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Maalouf, A. (1988). *As Cruzadas vistas pelos Árabes*. São Paulo: Brasiliense.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Tradução de Fernando Villaverde. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/s_identidades_Asesinas.pdf.
- Maalouf, A. (2005). *Origens*. Tradução de Cláudia e Artur Ramos. Algés: Difel.
- Macedo, I. e Barbosa, F. C. (2021). Islamofobia de gênero e reflexos na saúde mental de mulheres muçulmanas. *Revista USP*. São Paulo, n. 129, p. 153-161, outubro/novembro/dezembro. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/193323/178168>.
- Machado, J. P. (1979). *Alcorão*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar.
- Maestri, M. (1988). *História da África negra pré-colonial*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Maiakovski, V. (2020). *Maiakovski: antologia poética*. São Paulo: LeBooks.
- Maldonado-Torres, N. (2008). Religion, conquête et race dans la fondation du monde moderne/colonial. In: Mestiri, M.; Grosfoguel, R.; Soum, Y. (Eds). *Islamophobie dans le monde moderne*. Paris: IIT.
- Maringoni, G. (2015). *Maringoni: Um ataque à imprensa e aos muçulmanos*. Blog da Boitempo. Recuperado de <https://blogdaboitempo.com.br/2015/01/07/maringoni-um-ataque-a-imprensa-e-aos-mulcumanos/>
- Marques, I. E. S. (2015). *A diversidade religiosa no espaço escolar adventista do ABCD paulista*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.
- Martins, M. (2016). *Entre dragões e palancas negras: o apoio chinês na independência de Angola*. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Sociais). Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Marx, K. (2011). *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Editorial Boitempo.

Mattos, L. (2020). É sério: governo abriu concurso de desenho da bandeira da capa dos livros. *Folha de São Paulo*. Recuperado de https://www1.folha.uol.com.br/colunas/laura-mattos/2020/01/e-serio-governo-abriu-concurso-de-desenho-da-bandeira-da-capa-dos-livros-didaticos.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=twfolha.

Mattos, R. M. (2006). O ‘bando de Maomé’ e outros equívocos. *Ciência Hoje On-line*. Rio de Janeiro. Recuperado de <http://cienciahoje.org.br/o-bando-de-maome-e-outros-equivocos/>.

Maurer Jr. O. (2012). Quem roubou o quê? Tempo e espaço. *Blog História e Sociedade*. Recuperado de: <http://oridesmjrblogspot.com/2012/01/quem-roubou-o-que-tempo-e-espaco.html>

Maxwell, C. M. (1982). *História do adventismo*. Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira.

Mbembe, A. (2019). *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Petrópolis: Vozes.

McKitterick, R. (2004). *The Times Atlas of the Medieval World*. Oxford University Press New York.

MEC, (2018). *Quem seleciona os livros que entram no Guia do Livro Didático?*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/132-perguntas-frequentes-911936531/livro-didatico-1799853147/160-quem-seleciona-os-livros-que-entram-no-guia-do-livro-didatico>

Meihy, M. S. B. (2020). Xangô vai à Meca: Islã, comércio e as religiões tradicionais iorubás. *Exilium - Revista de Estudos da Contemporaneidade*, v. 1, n° 1. Recuperado de: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/exilium/article/view/11290>

Meneses, M. P. (2018). Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Número especial: 115-140. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/rccs/7741>

Menslin, D. (2015). *Educação Adventista: 120 anos de escolas paroquiais a uma rede de ensino: permanências e rupturas de um ideário educacional*. Curitiba: DVK.

Metzger, F. (2008). *Pluralismo X radicalismo. A integração do islã político em algumas sociedades mulçumanas: os casos de Egito, Turquia e Argélia*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo.

Middle East Eye (2018). *Where the books weren't burned: Baghdad's ancient library*. Recuperado de: https://www-middleeasteye-net.translate.google.fr/node/69559?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *RBCS - Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol. 32, n° 94. jun.

Mignolo, W. D., e Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.

Miquel, A (1968). *L'Islam et sa civilization. VII-XX siècle*. Paris: Librairie Armand Colin.

Moghaddam, F. M. (2005). The Staircase to Terrorism: a psychological exploration. *American Psychological Association: Georgetown University*, v. 60, n° 2, Feb/Mar.

Mohomed, C. (2014). "Islam" as the national identity for the formation of Pakistan: the political thought of Muhammad Iqbal and Abu'l 'Ala Mawdudi. *História*. São Paulo, v. 33, n° 1. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/his/a/pCLmLLGcCRSsv7bw66gzNHd/?format=pdf&lang=en>

Molina, O. (1987). *Quem engana quem? Professor x livro didático*. São Paulo: Papirus.

Momin, A. R. (s/d). *The Renaissance and the Scientific Legacy of Islam*. Recuperado de: <https://is.gd/rpd1dm>.

Montero, P. (2012). Multiculturalismo, identidades discursivas e espaço público. *Sociol. Antropol.* vol. 2, n° 4, Rio de Janeiro, out./dec. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752012000400081.

Morán, J. M. (1993). *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast.

Moreira Jr., H. (2010). *Compreendendo o Terrorismo contemporâneo: a Conferência de Madrid sobre democracia, terrorismo e segurança internacional*. Marília: Instituto de Gestão Pública e Relações Internacionais (IGEPRI).

Moreno, C. (2011). Por que há tantas palavras de origem árabe que começam com "al". *Super Interessante*. Recuperado de: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-algumas-palavras-da-lingua-portuguesa-se-parecem-com-o-arabe/>.

Moreno, F. P. (1969). *Granada*. Barcelona: Noguer.

Morris, B. (1986). Operation Dani and the Palestinian Exodus from Lydda and Ramla in 1948. *The Middle East Journal*, v. 40, n° 1.

Mota, L. R. (2018). *Invisibilidade palestina nos livros didáticos israelenses*. Trabalho de Conclusão de Curso de História pela Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ. (não-publicado).

Mota Neto, J. C. (2016). *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV.

Mota, T. H. (2015). Além da sombra do Ocidente: o mundo árabe que nós desconhecemos. Resenha de Bissio, B. (2012). O mundo falava árabe: a civilização árabe islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Battuta. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira. *Aedos*, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 502-507, jul. 2015. Recuperado de <file:///C:/Users/10/Downloads/49009-233014-2-PB.pdf>.

Mott, M. L. (2007). Imigração árabe: um certo oriente no Brasil. In: *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Recuperado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>

Mulkerns, H. (2023). ONU marca Dia Internacional de Combate à Islamofobia pela primeira vez. *ONU News*. 10 de março de 2023.

Murado, M. A. (2006). *La Segunda Intifada: historia de la revuelta palestina*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

N'Diaye, T. (2019). *O Genocídio Ocultado: investigação histórica sobre o tráfico negro árabe-muçulmano*. Lisboa: Gradiva.

Nascimento, W. F. (2014). *Aforreligiosidade na mira do racismo*. Correio Brasiliense/DF - Opinião - pág.: A11. Colunas/Opiniões.

Nassar, N. (2018). Os refugiados palestinos e a consciência brasileira. *UNB Notícias*. Recuperado de <https://noticias.unb.br/artigos-main/2425-os-refugiados-palestinos-e-a-consciencia-brasileira>

Nasser, R. M. (2014). As falácias do conceito terrorismo religioso. In M. S. André; R. M. Nasser; R. F. Moraes. *Do 11 de setembro de 2001 à guerra ao terror: reflexões sobre o terrorismo no século XXI*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Nebes, N. (2005). Epigraphic South Arabian, In: von Uhlig, Siegbert, *Encyclopaedia Aethiopica*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Neves, M. H. M. (2001). *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Nieuwkerk, K. V. (2006). Gender and conversion to islam in the West. In: K. V. Nieuwkerk. *Women embracing Islam: gender, conversion in the West*. Austin: University of Texas Press.

Nixon, R.; Sullivan, E. (2017). Revocation of Grants to Help Fight Hate Under New Scrutiny After Charlottesville. *The New York Times*. New York, Aug. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2017/08/15/us/politics/right-wingextremism-charlottesville.html>.

OCHA - United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (2022). *Data on casualties*. Recuperado de <https://www.ochaopt.org/data/casualties>

Oliveira, A. M. B. (2017). *Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília.

- Oliveira, J. B. A.; Guimarães, S. D. P.; Bomény, H. M. B. (1984). *A política do livro didático*. 2. ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP.
- Oliveira, K.; Kolyky, L. D.; Cordova, M. J. W. (2018). O negro no livro didático de Borges Hermida. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, SP. vol. 28, n° 59, pp. 602-622. Recuperado de <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12367/8704>.
- Oliveira, L. F. e Rodrigues, M. E. (2015). A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca. In L. F. Oliveira, J. Â. L. Roberto, & A. P. C. Fernandes (Orgs.). *Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora Ltda.
- Oliveira, L. F.; Candau, V. M. F. (2010) Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n° 1, p. 15-40.
- Oliveira, L. J.; Pires, A. P. V. (2014). Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. *Revista do Direito Público*. v. 9, n° 1. Universidade Estadual de Londrina. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/17128>.
- Oliveira, M. A. (2000). *O negro no ensino de história: temas e representações*. Dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Oliveira, N. (2017). *IBGE: 50 milhões de brasileiros vivem na linha de pobreza*. Agência Brasil. Recuperado de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/ibge-brasil-tem-14-de-sua-populacao-vivendo-na-linha-de-pobreza>
- Oliveira, R. M. (2017). Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. *Rev. Bras. Educ.* [online]. vol. 22, n° 68, pp.11-33. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000100011&script=sci_abstract&tlng=pt.
- ONU. (2012). *Status of Palestine in the United Nations*. General Assembly.
- Orlandi, E. P. (2005). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Ortiz, A. D. (2009). *Moriscos: la mirada de un historiador*. Granada: Universidad de Granada.
- Osman, E. M. R. O. (2015). Retóricas de descolonização do pensamento: projeto epistêmico islâmico-feminista contra a colonialidade do saber. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, v. 6, n. 1.
- Osman, E. M. R. O. (2017). Por que decolonizar o Islã? *Epistemologias do Sul*, v. 1, p. 184-212.

- Osman, S. A. (2009). Mascates árabes em São Paulo: concentração urbana e inserção econômica. In: *Revista Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade*, nº 2.
- Oxfam Brasil (2018). *País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras*. São Paulo. Recuperado de <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/>
- Pagnossin, E. (2009) *La représentation de l'Islam dans le manuels scolaires d'histoire em Suisse romande*. Suíça: Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.
- Pape, R. A. (2006). *Morir para ganhar: las estrategias del terrorismo suicida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pape, R. A.; Feldman, J. K. (2010). *Cutting the fuse: the explosion of global suicide terrorism and how to stop it*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pappé, I. (2004). *História da Palestina moderna: uma terra, dois povos*. Lisboa: Caminho.
- Pappé, I. (2016). *A limpeza étnica da Palestina*. São Paulo: Sundermann.
- Pappé, I. (2021). *A Bíblia a serviço do sionismo*. Goiânia: UCG - Universidade Católica de Goiás.
- Parafita, A. (2006). *A mitologia dos mouros: lendas, mitos, serpentes e tesouros*. Lisboa: Gailivro.
- Parmentier (2019). Le tabou de la traite arabo-musulmane des Africains: 14 siècles d'esclavage et 17 millions de victimes. *Portail sud maroc*. Recuperado de: <https://www.portailsudmaroc.com/actualite/14343/le-tabou-de-la-traite-arabo-musulmane-des-africains-14-sicles-desclava>
- Parrinder, E. G. S. (1961). *West African Religion: a study of the beliefs and practices of Akan, Ewe, Yoruba, Ibo and Kindred Peoples*. Londres: Epworth Press.
- Paula, E. A. Z. (2011). A visão popular ibérica do povo islâmico na guerra da reconquista: mouros históricos x mouros míticos. *Diálogos & saberes*, Mandaguari, v. 7, n. 1, p. 185-200.
- Pelegriño, C. (2002). Terrorismo e Cidadania. *Revista CEJ*, Brasília, nº 18, jul./set.
- Perceval, J. M. (1997); *Todos son uno. Arquetipos, xenofobia y racismo: la imagen del morisco en la monarquía española durante los siglos XVI y XVII*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- Pereira, G. S. (2020). O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 122 | 2020. Recuperado de <https://journals.openedition.org/rccs/10863>
- Pérez, J. (2005). *Los judíos de España*. Madrid: Marcial Pons.

- Petrucelli, J. L., & Saboia, A. L. (2013). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Recuperado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>
- Pettigrew, T. F.; Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, v. 25, n° 1.
- Pevevini, H. J. (1988). *En las huellas de la Providencia*. Buenos Aires, AR: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Pina, M. C. D. (2009). *A escravidão no Livro Didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)*. Tese (doutorado em Educação) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Pinto, P. G. H. R. (2010) *Islã - religião e civilização: uma abordagem antropológica*. Aparecida, São Paulo: Santuário.
- Pinto, P. G. H. R.; Montenegro, S. (2011). As Comunidades Muçulmanas na Tríplice Fronteira: Identidades Religiosas, Contextos Locais e Fluxos Transnacionais. In: *Anais da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Porto Seguro.
- Pirola, A. (2013). *Lutas, leis e livros: professores de História na história do ensino no Espírito Santo (1850-1950)*. Tese (Doutorado em História da Educação, Política, Sociedade) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.
- Piterberg, G. (2008). *The Returns of Zionism: myth, politics and scholarship in Israel*. Londres: Verso.
- Pombo, R. (1990). *Compêndio de História da América*. Rio de Janeiro: Laemmert & C. Editoras:
- Prefeito Arqué, D., Molina, F., & Samper Rasero, L. (2012). ¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de Educación*, n° 357, Madrid.
- Publishnews (2020). *Servidores criam petição para evitar a extinção da Fundação Casa de Rui Barbosa*. Recuperado de <https://www.publishnews.com.br/materias/2020/05/21/servidores-criam-peticao-para-evitar-a-extincao-da-fundacao-casa-rui-barbosa>.
- Quero bolsa (2022). *Colégio Adventista do Portão*. Curitiba/PR. Recuperado de https://querobolsa.com.br/escolas/colégio-adventista-portao-eiefm?grade=fundamentalII_1&shift=Manh%C3%A3&year=2023
- Quijano, A. (2000). ¡Que tal raza!. *Revista del CESLA* n° 1. Recuperado de <https://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/379/375>

Quijano, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. Conferência realizada na Escola de Estudos Internacionais e Diplomáticos Pedro Gual. Caracas, Venezuela, em junho de 2000. *Novos rumos*, ano 17, n° 37.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, v. 233. Recuperado de Fecha http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf

Quijano, A. (2006). Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. *Estudos Avançados*, v. 6.

Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, B. S.; Meneses, M. P. G. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.

Quijano, A. (2013). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*. Ano 17, n° 37.

Quijano, A. (2014). *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en America Latina*. Lima: Editorial Universitaria.

Quintana, M. (2008). *Mario Quintana: poesia completa*. São Paulo: Nova Aguilar.

Ramos, V. L. (2003). *Conversão ao Islã: uma análise sociológica da assimilação do ethos religioso na sociedade muçulmana sunita em São Bernardo do Campo na região do Grande ABCD*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo/SP.

Redação (2005). Corão ou Alcorão. *Super Interessante*. Recuperado de <https://super.abril.com.br/comportamento/corao-ou-alcorao/>.

Rego, N. (2013). Zionists massacred Bedouins in 1948, threaten them again today. *The Electronic Intifada*. Nazareth, Aug. Recuperado de <https://electronicintifada.net/content/zionists-massacred-bedouins-1948-threaten-them-again-today/12692>.

Rego, T. C. (2007). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.

Reis, J. J. (2008). *A Revolta dos malês em 1835*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Ribeiro, L. M. P. (2011). Negros islâmicos no Brasil escravocrata. *Cadernos CERU*, v. 22, n° 1, São Paulo, jun. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/34861>.

Ribeiro, L. M. P. (2012). A implantação e o crescimento do Islã no Brasil. *Estudos de Religião*, v. 26, n. 45, p. 106-135. Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/viewFile/3082/3273>.

Ribeiro, R. R. (2008). Imagens didáticas do índio na coleção história & vida. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n° 2, p. 102-115, jun.

Ribeiro, R. R. (2009). A História na escola. *Fronteiras*. v. 11, n° 20, jul./dez. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Rio, J. (1976). *As Religiões no Rio*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. Coleção Biblioteca Manancial, n° 47. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000185.pdf>

Rocha, A. (2012) População muçulmana cresce 29% no Brasil. *Agência de Notícias Brasil-Árabe*. Recuperado de <https://anba.com.br/populacao-muculmana-cresce-29-no-brasil/>.

Rodrigues, M. B. (2007). Interculturalidade: por uma genealogia da discriminação. *Psicologia & Sociedade*; v. 19, n° 3. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000300009&script=sci_abstract&tlng=pt

Rodrigues, R. N. (2010). Os negros maometanos no Brasil. In: *Os africanos no Brasil* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado de <https://books.scielo.org/id/mmtct/pdf/rodrigues-9788579820106-04.pdf>

Rosemberg, F.; Bazilli, C., Silva, P. V. B. (2003). Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e pesquisa*, v. 29, n° 01, p. 125-146. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>.

Rua, J. (1992). *Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático*. 250 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-09122022-123717/publico/1992_JoaoRua.pdf

Rye, M. (1981). Index Librorum Prohibitorum. *The Journal of the Rutgers University Libraries*, v. 43, n. 2.

Saar, B. (2011). *Didático*. Recuperado de <https://www.dicionarioinformal.com.br/did%C3%A1tico/>.

Safatle, V. *É impossível uma sociedade que consiga naturalizar estas mortes como a brasileira naturaliza* [vídeo]. Plataforma Youtube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=E8nyu1H_PKs&t=15s.

Sahd, F. B. (2010). *Oriente Médio desmistificado: fundamentalismo, terrorismo e barbárie*. Curitiba: CRV.

Sahd, F. B. (2012). Nova Varsóvia, laboratório de ocupação ou ninho de terroristas?: A Faixa de Gaza e a vida nua. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis. v. 4, n° 1, 141-170, jan/jun. Recuperado de <file:///C:/Users/MICRO/Downloads/2510-Texto%20do%20artigo-6458-2-10-20120914.pdf>

Sahd, F. B. (2017). *As violações impunes de direitos humanos e humanitários dos palestinos vivendo sob a ocupação israelense: possíveis interpretações*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades. Universidade de São Paulo.

Sahd, F. B. e Caramuru, B. (2022). O colonialismo como marco interpretativo basilar do apartheid israelense: revisitando e ressignificando a questão. *Diversitates International Journal*. Edição Temática: Adalah: Palestina para além muros. vol. 13, nº 4.

Said, E. W. (1981). *Covering Islam: how the media and the experts determine how we see the rest of the world*. New York: Pantheon Books.

Said, E. W. (1992). *The Question of Palestine*. New York: Vintage Books.

Said, E. W. (1995). *The politics of dispossession: The struggle for Palestinian self-determination, 1969-1994*. New York: Vintage Books.

Said, E. W. (2001). *The end of the Peace process: Oslo and after*. New York: Vintage Books.

Said, E. W. (2003). O choque da ignorância. In E. W. Said. *Cultura e política*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Said, E. W. (2005). *Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras.

Said, E. W. (2007). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.

Saliba, G. (2000). *A History of Arabic Astronomy: Planetary Theories During the Golden Age of Islam*. New York: New York University Press.

Samuel, A. (1997). *As religiões hoje*. São Paulo: Paulus.

Sánchez, A. G. (2010). *Una sociedad en transición: los Granadinos de Mudéjares a Moriscos*. Granada: Universidad de Granada.

Sand, S. (2017). *A invenção do povo judeu*. São Paulo: Saraiva Educação.

Santo, M. E. (2006). *Os mouros fatimidás e as aparições de Fátima*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Santos, B. S. (2010) Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, B. S.; Meneses, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2015). *Charlie Hebdo: uma reflexão difícil*. Blog da Boitempo. Recuperado de <https://blogdaboitempo.com.br/2015/01/14/charlie-hebdo-uma-reflexao-dificil/>

- Santos, L. R. (2010). *A educação do corpo em uma instituição confessional de ensino* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.
- Santos, R. S. e Baptista, G. C. S. (2009). A origem da vida nos livros didáticos de ciências produzidos por uma editora de tradição cristã: análises à luz do pluralismo epistemológico. In: *VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Enpec*. Florianópolis/SC.
- Sayegh, F. (1965). *Zionist colonialism in Palestine*. Research Center: Palestine Liberation Organization. Beirut, Lebanon, Recuperado de: https://www.freedomarchives.org/Documents/Finder/DOC12_scans/12.zionist.colonialism.palestine.1965.pdf
- Scala, J. (2010). *La ideología del género: o el género como herramienta de poder*. Rosário: Ediciones Logos.
- Schmitt, C. B.; Kraye, J.; Kessler, E.; Skinner, Q. (1990). *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schünemann, H. E. S. (2005). O desenvolvimento das escolas paroquiais adventistas no Brasil. *Comunicações*, v. 12, n° 1.
- Schünemann, H. E. S. (2009). A Educação confessional fundamentalista no Brasil atual: uma análise do sistema escolar da IASD. *REVER - Revista de Estudos da Religião*, v. 9.
- Schwarcz, L. M. (2019). *Sobre o Autoritarismo Brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schwarz, R.; Greenleaf, F. (2009). *Portadores de luz: história da Igreja Adventista do Sétimo Dia*. Engenheiro Coelho, SP: Unaspress.
- Sgarioni, M. (2014). *As mil e uma noites de Saladino*. Recuperado de: <http://demasiado-interessante.blogspot.com/2014/10/saladino-o-curdo-mais-respeitado-entre.html>
- Shaheen, J. G. (2003). *Reel bad arabs: how Hollywood vilifies a people*. Nova York: Paperback.
- Shanahan, T. (2016). The Definition of Terrorism. In: Jackson, R. *Routledge Handbook of Critical Terrorism Studies*. London: Routledge.
- Shlaim, A. (2004). *A muralha de ferro: Israel e o mundo árabe*. Rio de Janeiro: Fissus.
- Sieffert, D. (2009), *La nouvelle guerre médiatique israélienne*, Paris, La Découverte, Coll. Cahiers libres.
- Silva, A. S. (s/d). A Psicologia Política no Brasil: Contribuições, a ABPP e a Revista Psicologia Política. *Psicologia Política*. Recuperado de https://psicologiapolitica.org.br/historia/#_ftnref3
- Silva, A. C. (2005). A desconstrução da discriminação no livro didático. In: *Superando o racismo na escola*. 2ª edição revisada. Kabengele Munanga, organizador. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Silva, J. M. (2006). *A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Silva, J. M. (2016). A seleção dos livros didáticos de geografia no ensino médio em períodos anteriores ao plano nacional do livro didático: estudo de caso de Uberlândia (MG). *Altus Ciência: Revista Acadêmica Multidisciplinar da Faculdade Cidade de João Pinheiro*. Ano IV, vol. 04. jan-dez. Recuperado de <https://fcjp.edu.br/pdf/Altus/ed4.pdf>

Silva, L. T., Carmo, R. A., Portugal, H. (2010). Terrorismo: uma análise conceitual nas Relações Internacionais contemporâneas. In: *Encontro de iniciação científica das faculdades integradas "Antônio Eufrásio de Toledo"*, v. 6, nº 6, 2010. Recuperado de <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/etic/issue/view/37>.

Silva, M. (2001). *Pedagogia adventista, modernidade e pós-modernidade*. (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP.

Silva, P. V. B. (2005). *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa*. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo.

Silva, P. E. (s/d). *O potencial de práticas decoloniais na formação docente*. São Paulo: CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

Silva, V. G. (2007). *Prefácio ou notícias de uma guerra nada particular: os ataques neopentecostais às religiões afro-brasileiras e aos símbolos da herança africana no Brasil*. In: *Intolerância religiosa. Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: EDUSP.

Goncalves, B. S. A Dupla Consciência Latino-Americana: contribuições para uma psicologia descolonizada. *Rev. psicol. polít.* [online]. 2016, vol.16, n. 37.

Simon, S. (2003). *The new terrorism: securing the nation against a messianic foe terrorism, homeland security, Islamic world*. Washington: The Brookings Institution, Winter. Recuperado de <http://goo.gl/4zu2XE>.

Singer, C. (1950). *Medicine*. In: *Chambers Encyclopaedia*. Vol. IX. 212-228. London: Newnes.

Siqueira, C. (2011). *Projeto torna obrigatório ensino de cultura árabe e islâmica nas escolas*. Agência Câmara de Notícias, 20 de julho de 2011.

Smaili, S. (2009). Os árabes e suas contribuições para a ciência e medicina. *Icarabe* - Instituto da Cultura Árabe. Recuperado de <https://icarabe.org/artigos/os-arabes-e-suas-contribuicoes-para-a-ciencia-e-medicina>.

Smith, L. T. (1999). *Metodologias de descolonização: pesquisa e pessoas indígenas*. São Paulo: Zed.

- Soares, M. C. E; Mello, P. L. (2006). O Resto perdeu-se? História e Folclore: o Caso dos Muçulmanos em Alagoas. In Barros, R. R. A.; Cavalcanti, B. C. e Fernandes C. S. (orgs.). *Kulé Kulé – Visibilidades Negras*. Maceió, Edufal.
- Soler, L. (1995). *Origens árabes no folclore do sertão brasileiro*. Florianópolis: EdUFSC.
- Southern, R. W. (1970). *Medieval humanism*. New York: Harper and Row.
- Souza, A. G. (2005). *O Islã nos Livros Didáticos de História de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental de 1985 a 2004*. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Souza, H. M. P. (2019). “*Como estrangeira em minha terra*”: conversão de mulheres ao Islã na Província de Luanda (Angola). Tese (doutorado em Antropologia) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, Belém.
- Souza, T. (2020). Comunidade árabe é 6% da população brasileira, diz pesquisa. ANBA - Agência de Notícias Brasil-Árabe. Recuperado de <https://anba.com.br/comunidade-arabe-e-6-da-populacao-brasileira-diz-pesquisa/>.
- Souza, T. A.; Almeida, L. S.; Monteiro, R. L. et. al. (2017). O livro didático e suas implicações no processo de alfabetização e letramento. *Revista Philologus*, ano 23, nº 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.
- Stencel, R. (2006). *História da educação superior adventista: Brasil, 1969-1999* (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP.
- Sterns, O. (2015). Muslim inventions that shaped the modern world. *CNN*. Recuperado de <https://edition.cnn.com/2015/07/22/world/muslim-inventions/index.html>.
- Stray, C. (1993). Quia Nominor Leo: vers une sociologie historique du manuel. In: Choppin, A. (org.) *Histoire de l'éducation*. nº 58 (numéro spécial). *Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles*, Ed. INRP.
- Suárez, A. S. (2010). *Redenção, liberdade e serviço: os fundamentos da pedagogia de Ellen G. White*. Engenheiro Coelho, SP: Unaspres.
- Suzman, M. (1999). *Ethnic nationalism and state power: the rise of Irish nationalism, Afrikaner nationalism and zionism*. New York: St. Martin's press.
- Taille. Y. (s/d). *Piaget Grandes Educadores: completo* [vídeo]. Plataforma Youtube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=2OzhE4pX_ng.
- Taras, R. (2012). *Xenophobia and Islamophobia in Europe*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Taylor, R. (2018). *Terrorism, Intelligence and Homeland Security*. London: Pearson.
- The Runnymede Trust (1997). *Comission on British Muslims and Islamophobia. Islamophobia: a challenge for us all*. Sussex: The Runnymede Trust.

Thiong'o, N. (1986). *Descolonizar la mente: la política lingüística de la literatura africana*. Editores educativos de África Oriental.

Todorov, T. (1983). *A Conquista da América: a questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes.

Todorov, T. (2010). *O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações*. Rio de Janeiro: Vozes.

Tolmacheva, M. A. (2006). Idrisi. In: Meri, J. W. (Ed.). *Medieval Islamic Civilization: an encyclopedia*. New York: Routledge.

Tonatto, L. C. (2020). *Diálogos entre História e Ensino Religioso: representações do Islã nos livros didáticos de Ensino Religioso do Estado do Paraná (2006 - 2013)*. Dissertação (Mestrado profissional em História) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, PR.

Torres, C. (2018). D. Afonso Henriques não conquistou Lisboa aos mouros, foi aos cristãos. (Entrevista a Cláudio Torres). *Sábado*. Recuperado de: <https://dasculturas.com/2020/06/03/claudio-torres-d-afonso-henriques-nao-conquistou-lisboa-aos-mouros-foi-aos-cristaos-in-revista-sabado/>

Travassos, L. E. P. (2013). *Ibn Battuta e os subterrâneos sagrados do Islã*. In: 32º Congresso Brasileiro de Espeleologia. Barreiras-BA. Anais. Campinas: SBE.

Travassos, L. E. P.; Amorim Filho, O. B. (2016). Ibn-Battuta, Geografia de viagens, carste e subterrâneos sagrados. *Mercator*, Fortaleza, v. 15, n° 2, p. 55-75, abr./jun. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/mercator/a/YxQRVVj8qWnKJvgkcNNfmvR/?format=pdf&lang=pt>

Truzzi, O. (2000). Sírios e libaneses e seus descendentes na sociedade paulista. In: Fausto Boris, *Fazer a América: a imigração em massa para a América Latina*, São Paulo: EdUSP.

UNRWA - United Nations Relief And Works Agency For Palestine Refugees. (2020). In The Near East. *Covid-19 has left people in gaza vulnerable*. Recuperado de: <https://www.unrwa.org/>

UNRWA - United Nations Relief And Works Agency For Palestine Refugees. (2022). *Where we work*. Recuperado de <https://www.unrwa.org/where-we-work>.

Vasconcellos, J. L. (1928). *Antroponímia Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Vasconcellos, J. L. (1982). *Etnografia Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Verger, P. (1966). The Yoruba high God: a review of the source. *Odu: journal of Yoruba and related studies*, v. 2, n. 2.

Verger, P. (1987). *Fluxo e Refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos*. São Paulo: Corrupio.

Veyne, P. M. (2008). *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Vidal, M. (2020). *Os portugueses redescobrimo o passado muçulmano de seu país*. São Paulo: ICArabe (Instituto da Cultura Árabe). Recuperado de: <https://icarabe.org/node/3841>.

Vieira, J. A. et al. (Orgs.) (2009). *Olhares em análise de discurso crítica*. Brasília: CEPADIC. Recuperado de www.cepadic.com

Villar, V. L. (2008). *A presença árabe na literatura brasileira: Jorge Amado e Milton Hatoum*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Programa de Pós-graduação em Letras. Recuperado de: <http://www.cchla.ufpb.br/posletras/images/teses2008/Valter.pdf>.

Viotti da Costa, E. V. (1968). Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: *Brasil em Perspectiva*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology* 1989, 27, vol. 2., p. 53-77.

Wallbank, T. W. (1965). *A short history of India and Pakistan*. New York; Toronto; New American Library.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Série Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador.

Walsh, C. (2018). *Colóquio Decolonialidade* (vídeo). Plataforma Youtube. Recuperado https://www.youtube.com/watch?v=k66AztrWDAw&ab_channel=IVCo1%C3%B3quioDecolonialidadeBahia

Weber, M. (2004). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora da UNB.

Weiss, G. (2014) *Captifs et corsaires: L'identité française et l'esclavage en Méditerranée*. Toulouse: Anarcharsis.

Welle, D. (2015). França encerra investigações sobre morte de Yasser Arafat. *Made for minds*. Recuperado de <https://www.dw.com/pt-br/fran%C3%A7a-encerra-investiga%C3%A7%C3%B5es-sobre-morte-de-yasser-arafat/a-18690842>

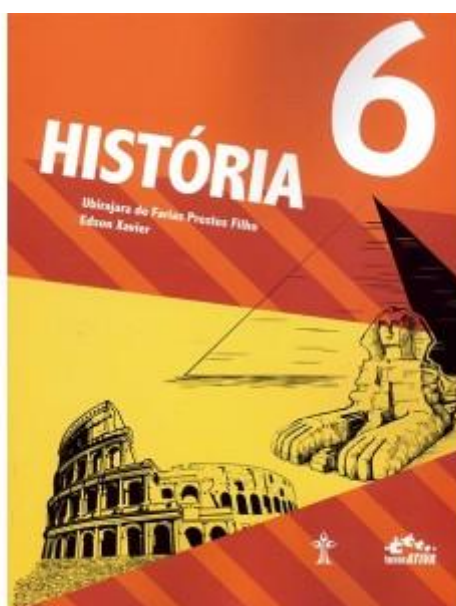
Whitbeck, J. (2004). *A World Ensnared by a Word*. International Herald Tribune, Feb.

White, E. G. (1977). *Educação*. Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira.

- White, E. G. (2007). *A Devida Educação*. In E. G. White. Conselhos sobre educação. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. G. (1975a). *Conselhos a professores, pais e estudantes*. Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. G. (1975b). *Fundamentos da Educação Cristã*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- Wilkinson, P. (2006). *State terrorism and human rights*. New York: Routledge.
- Williams, E. (2012). *Capitalismo e escravidão*. São Paulo: Companhia das Letras.
- World Population Review. (2020a). *Muslim majority countries 2020*. Recuperado de <https://worldpopulationreview.com/countries/muslim-majority-countries/>.
- World Population Review. (2020b). *Muslim population by country 2020*. Recuperado de <https://worldpopulationreview.com/countries/muslim-population-by-country/>.
- World Population Review. (2022a). *Jewish Population by country 2022*. Recuperado de: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/jewish-population-by-country>
- World Population Review. (2022b). *Palestine Population 2022 (Live)*. Recuperado de: <https://worldpopulationreview.com/countries/palestine-population>.
- Yim, P. C.; Bond, M. H. (2002). Gender stereotyping of managers and the self-concept of business students across their undergraduate education. *Woman in Management Review*, v. 17, nº 8
- Zafrani, H. (1994). *Los judios del occidente musulmán: Andaluz y Magreb*. Madrid: Mapfre.
- Zureik, E. (2016). *Israel's colonial project in Palestine: brutal pursuit*. London: Routledge.

Anexos

Capa do livro do 6º ano



Ficha catalográfica do livro do 6º ano

Direitos de publicação reservados à

Casa Publicadora Brasileira
Rodovia SP 127 – km 106
Caixa Postal 34 – 18270-970 – Tatuí, SP
Tel.: (15) 3205-8800 – Fax: (15) 3205-8900
Ligação Gratuita: 0800-112710
E-mail: sac.didaticos@cpb.com.br

Gerência de Didáticos

Alexander Dutra

Coordenação Pedagógica

Lucienne Dorneles

Coordenação Editorial

Adriana Teixeira

Editoração

Andressa Ricon e Ivacy F. Oliveira

Revisão

Anne Lizie Hirle, Cecília Ortolan e Daniele Machado

Projeto Gráfico e Capa

Enio Scheffel Jr., Fernando Lima e Sandra Ferreira Barbosa

Imagens da Capa

Fotolia

Ilustrações

Ilustra Cartoon

Programação Visual

Anderson Mendes e Rone Souza

Consultoria Pedagógica

Enildo do Nascimento

Adriana Gonçalves Loura Henrique

Itatiara Teles de Oliveira

Wellington Gomes Ferreira

IMPRESSO NO BRASIL/Printed in Brazil

2ª edição – 2ª impressão

2015

AUTORES

Ubirajara F. Prestes Filho

- Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP)
- Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)

Edson Xavier

- Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Xavier, Edson
História, 6º ano / Edson Xavier, Ubirajara F.
Prestes Filho. – 2. ed. – Tatuí, SP : Casa
Publicadora Brasileira, 2014. –
(Coleção Interativa)

Suplementado pelo manual do professor.
ISBN 978-85-345-2117-8 (aluno)
ISBN 978-85-345-2116-1 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Prestes
Filho, Ubirajara F. II. Título. III. Série.

14-08401

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89



Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio, sem prévia autorização escrita do autor e da Editora.

Tipologia: Cíonon Pro Light, 13/17 – 8697/32873 (A) – 8698/32874 (P)

Filial Brasília, DF
Fone: (61) 3321-2021

Filial Campo Grande, MS
Fones: (67) 3321-9463 e 3321-3329

Filial Curitiba, PR
Fone: (41) 3323-9023

Filial Fortaleza, CE
Fone: (85) 3252-5779

Filial Goiânia, GO
Fone: (62) 3229-3830

Filial Moema – São Paulo, SP
Fones: (11) 5051-1544 e 5051-2806

Filial Recife, PE
Fones: (81) 3031-9941 e 3221-7251

Filial Rio de Janeiro, RJ
Fones: (21) 3872-2856 e 3872-7375

Filial Salvador, BA
Fone: (71) 3322-0543

Filial Sé – São Paulo, SP
Fones: (11) 3106-2659 e 3105-5852

Filial Unasp – Eng. Coelho, SP
Fones: (19) 3858-9036 e 3858-1398

Filial Vila Matilde – São Paulo, SP
Fone: (11) 2289-2021

Conheça nossa linha completa de materiais didáticos – da Educação Infantil ao Ensino Médio – e de literatura infantojuvenil. Confira nossa lista de representantes e distribuidores.

Acesse: www.cpbeducacional.com.br
Ligue: 0800-112710

Sumário do livro do 6º ano

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Por que conhecer o passado? 5

1. O tempo não espera 5
2. O passado e as diferentes culturas 7
3. Diferentes calendários 10
4. Separação do tempo em períodos 15

Capítulo 2 – Os primeiros grupos humanos ... 23

1. A arqueologia e os vestígios humanos 23
2. Explicações sobre as origens 25
3. O criacionismo e os primeiros grupos humanos 27
4. O evolucionismo e os primeiros grupos humanos 29
5. Os períodos da Pré-História a partir do modelo evolucionista 31
6. Os primeiros grupos humanos na América 33

Capítulo 3 – Mesopotâmia 42

1. A influência dos povos da Mesopotâmia 42
2. A importância dos rios para a Mesopotâmia 43
3. As diferenças sociais na Mesopotâmia 44
4. As fontes de sustento e riqueza dos mesopotâmicos 46
5. Os principais povos que ocuparam a Mesopotâmia 48
6. A cultura entre os mesopotâmicos 52



Capítulo 4 – Egito 62

1. Egito Antigo 63
2. A sociedade egípcia 64
3. Fases da história egípcia 68
4. A religião no Egito 71
5. Como viviam os egípcios antigos 75

Capítulo 5 – Índia e China 81

1. Além do Egito e da Mesopotâmia 81
2. Índia: a sociedade do Vale do Indo 83
3. China: a sociedade do Vale do Rio Amarelo ... 89

Capítulo 6 – África 101

1. Um pouco do continente africano 101
2. Diversidade política, econômica e social 103
3. O Império de Cuxe 104
4. O Império de Axum 108
5. Além do nordeste africano 110

Capítulo 7 – Hebreus 116

1. O Livro dos livros 116
2. Hebreus, Abraão e a "terra prometida" 118
3. De semitas a judeus 119
4. Pastores e patriarcas 123
5. O "Povo do Livro" 124

Capítulo 8 – Persas, fenícios e cretenses ... 131

1. A política dos persas 131
2. Os fenícios 135
3. Cretenses 140





Capítulo 9 – Os gregos 148

1. Os primeiros gregos 148
2. Os micênicos 150
3. O período homérico 151
4. Transformações do período arcaico 154
5. Atenas e o nascimento da democracia 156
6. Esparta e o desenvolvimento do militarismo 160
7. Força persa x estratégia grega 164
8. Gregos explorando gregos 165
9. O poderoso e breve Alexandre, o Grande 166
10. O cotidiano e a cultura grega 167
11. A cultura helenística 173

Capítulo 10 – Os romanos 182

1. Origens da cidade de Roma 182
2. O período dos reis de Roma 185
3. Mudanças na administração da "coisa pública" 187
4. Revoltas em Roma 188
5. Roma se torna a capital do mundo antigo 189
6. Crise na República Romana 193
7. Os triunviratos romanos 194
8. O Império e a *pax romana* 196
9. As dinastias romanas 198
10. O Baixo Império: da crise à queda 200

 Atividade em grupo

 Atividade em dupla

Capítulo 11 – Romanos e cristãos 208

1. A influência romana e o cristianismo 208
2. As origens do cristianismo e o mundo romano 217
3. De religião perseguida à união com o Império 221

Capítulo 12 – Bárbaros e bizantinos 227

1. Os "bárbaros" germânicos 227
2. Os celtas 229
3. Os germanos e o fim do Império Romano 229
4. Reino franco 231
5. Dinastias francas 232
6. Império Carolíngio 233
7. Império Bizantino 236
8. Sociedade e economia bizantinas 237
9. A política no Império Bizantino 238
10. Os debates religiosos no Império Bizantino .. 239
11. A influência da arte bizantina 241



Referências do livro do 6º ano

REFERÊNCIAS

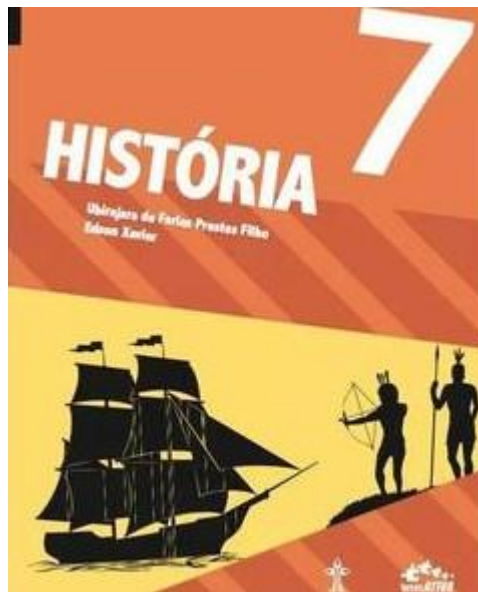
- AYMARD, A.; AUBOYER, J. **O Oriente e a Grécia Antiga** – civilizações imperiais do Oriente. v. 1 – Tomo I da História Geral das Civilizações, dirigida por Maurice Crouzet. 4. ed. Difusão Europeia do Livro: São Paulo, 1965.
- AZEVEDO, A. C. A. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BELTRÃO, C. **O mundo bizantino**. São Paulo: FTD, 2000.
- BLOCH, M. **Introdução à História**. Lisboa: Europa-América, 1997.
- _____. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.
- BORGES, V. P. **O que é História**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRAND, L. **Fé, razão e história da Terra: um paradigma das origens da Terra e da vida por planejamento inteligente**. São Paulo: Unasp, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/Inep, 1998.
- BURKE, P. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.
- _____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- _____. **Uma introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção Primeiros Passos).
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHIQUETO, M. **Breve história da medida do tempo**. São Paulo: Scipione, 1996. (Coleção Ponto de Apoio).
- COSTA E SILVA, A. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- CUNHA, M. C. da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- CUNHA, P.; MONTANARI, V. **Evolução do bicho homem**. São Paulo: Moderna, 1995.
- DELUMEAU, J. **Mil anos de felicidade: uma história do paraíso**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- DOSSE, F. **A História**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.
- _____. **A História em migalhas: dos Annales à nova História**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.
- _____. **História e Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, 2004.
- FERREIRA, O. L. **Mesopotâmia: o amanhecer da civilização**. São Paulo: Moderna, 1993.
- _____. **Visita à Grécia Antiga**. São Paulo: Moderna, 1997.
- _____. **Visita à Roma Antiga**. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. **Egito: terra dos faraós**. São Paulo: Moderna, 2005.
- FINLEY, M. I. **Economia e sociedade na Grécia Antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FLORENZANO, M. B. B. **O mundo antigo: economia e sociedade**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FUNARI, P. P. de A. **Roma: vida pública e privada**. São Paulo: Atual, 1993.
- _____. **Arqueologia**. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. (Org.). **As religiões que o mundo esqueceu**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FUNARI, R. dos S. **O Egito dos faraós e sacerdotes**. São Paulo: Atual, 2001.
- _____. **A cidade na Antiguidade Clássica**. São Paulo: Atual, 2006.
- GIORDANI, M. C. **História dos reinos bárbaros**. Petrópolis: Vozes, v. 2, 1985.
- _____. **História da Antiguidade Oriental**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **História do Império Bizantino**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GOODY, J. **O roubo da História: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente**. São Paulo: Contexto, 2008.
- GUARINELLO, N. L. **Os primeiros habitantes do Brasil**. São Paulo: Atual, 1994.
- HARTOG, F. **O espelho de Heródoto: ensaios sobre a representação do outro**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- HOFFMEIER, J. K. **The Archaeology of the Bible**. Oxford: Lion Hudson, 2008.
- HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- JOÃO, M. T. D. **Tópicos de história antiga oriental**. Curitiba: Ibpx, 2010.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.
- _____. NORA, P. **História: novos objetos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- LIMA, H. P. **Histórias da preta**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MACHADO, C. A. R. **Roma e seu Império**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. São Paulo: Hucittec, 1993.
- MUNANGA, K.; GOMES, L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidade, problemas e caminhos**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2004. (Coleção Viver, Aprender).
- OLIVER, R. **A experiência africana: da Pré-História aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PINSKY, C. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PINSKY, J. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Atual, 1994.
- _____. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- PREZIA, B.; HOORNAERT, E. **Brasil indígena: 500 anos de resistência**. São Paulo: FTD, 2000.

- PRIORE, M. D.; VENANCIO, R. P. **Ancestrais**: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- REDE, Marcelo. **A Mesopotâmia**. São Paulo: Saraiva, 1997.
- QUESNEL, A.; TORTON, J. **A Grécia**: mitos e lendas. São Paulo: Ática, 1997.
- RAMOS, L. **Os reinos bárbaros**. São Paulo: Ática, 1992.
- RATHBON, D. **História ilustrada do mundo antigo**. São Paulo: Publifolha, 2011.
- RODRIGUES, J. C. **Pequena história da África negra**. São Paulo: Globo, 1990.
- ROTH, A. A. **Origens**: relacionando a ciência com a Bíblia. Taubaté: Casa Publicadora Brasileira, 2001.
- SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).
- SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1998.
- SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SOUZA JR, N. N. **Uma breve história da Terra**. Brasília: Sociedade Criacionista Brasileira, 2004.
- TURAZZO, M. I.; GABRIEL, C. T. **Tempo e História**. São Paulo: Moderna, 2000.
- VERNANT, J. P. **Mito e sociedade na Grécia Antiga**. Brasília: EdUnb; Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- VEYNE, P. **A sociedade romana**. Lisboa: Edição 70, 1993.



Esculturas romanas que fazem parte da coleção do Museu do Vaticano.

Capa do livro do 7º ano



Ficha catalográfica do livro do 7º ano

Direitos de publicação reservados à
Casa Publicadora Brasileira
 Rodovia SP 127 – km 106
 Caixa Postal 34 – 18270-970 – Tatuí, SP
 Tel.: (15) 3205-8800 – Fax: (15) 3205-8900
 Ligação Gratuita: 0800-112710
 E-mail: sac.didaticos@cpb.com.br

Gerência de Didáticos

Alexander Dutra

Coordenação Pedagógica

Lucienne Dorneles e Vivian Fituza

Coordenação Editorial

Adriana Teixeira

Editoração

Andressa Ricon

Revisão

Cecília Ortolan e Priscila Rostirolla

Projeto Gráfico e Capa

Enio Scheffel Jr., Fernando Lima e Sandra Ferreira Barbosa

Imagens da Capa

Fotolia

Programação Visual

Anderson Mendes e Renan Martin

Ilustrações

Ilustra Cartoon

Consultoria Pedagógica

Enildo do Nascimento

Adriana Gonçalves Loura Henrique

Itatiana Teles de Oliveira

Wellington Gomes Ferreira

IMPRESSO NO BRASIL/Printed in Brazil

2ª edição – 4ª impressão

2018

AUTORES

Ubirajara F. Prestes Filho

- Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP)
- Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)

Edson Xavier

- Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Prestes Filho, Ubirajara F.
 História, 7º ano / Ubirajara F. Prestes Filho,
 Edson Xavier. – 2. ed. – Tatuí, SP : Casa
 Publicadora Brasileira, 2015. – (Coleção
 interativa)

Suplementado pelo manual do professor.
 ISBN 978-85-345-2174-1 (aluno)
 ISBN 978-85-345-2175-8 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Xavier,
 Edson. II. Título. III. Série.

15-01127

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89



Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio, sem prévia autorização escrita do autor e da Editora.

Tipologia: Cronos Pro Light, 13/17 – 10555/38470 (A) – 10556/38471 (P)

Filial Brasília, DF
 Fone: (61) 3321-2021

Filial Campo Grande, MS
 Fone: (67) 3321-9463

Filial Curitiba, PR
 Fone: (41) 3323-9023

Filial Fortaleza, CE
 Fone: (85) 3252-5779

Filial Goiânia, GO
 Fone: (62) 3229-3830

Filial Hortolândia, SP
 Fone: (19) 3503-1070

Filial Moema – São Paulo, SP
 Fone: (11) 5051-1544

Filial Recife, PE
 Fone: (81) 3031-9941

Filial Rio de Janeiro, RJ
 Fone: (21) 3872-7375

Filial Salvador, BA
 Fone: (71) 3322-0543

Filial Santo André, SP
 Fone: (11) 4438-1818

Filial Sé – São Paulo, SP
 Fone: (11) 3105-5852

Filial Unasp – Eng. Coelho, SP
 Fone: (19) 3858-1398



Filial Vila Matilde – São Paulo, SP
 Fone: (11) 2289-2021

Conheça nossa linha completa de materiais didáticos – da Educação Infantil ao Ensino Médio – e de literatura infantojuvenil.

Acesso: www.cpbeducacional.com.br

Ligue: 0800-112710

Sumário do livro do 7º ano

<h1>SUMÁRIO</h1>	
	
Capítulo 1 – Origens do mundo islâmico	5
1. Peregrinos	5
2. Geografia do mundo árabe	7
3. Antes do profeta Maomé	8
4. O mundo árabe durante a vida de Maomé ..	9
5. Após a morte de Maomé	11
6. Religiosidade islâmica	13
7. Cultura árabe	15
Capítulo 2 – Sociedade e cultura feudal	23
1. Senhores, castelos e terras	23
2. Sociedade feudal: riqueza x pobreza	24
3. Economia feudal: quase não sobra para trocar ou vender	28
4. A influência da Igreja Católica na Idade Média	34
5. A arte medieval	38
6. Vida privada e educação na Idade Média	42
7. Mudanças na Baixa Idade Média	44
Capítulo 3 – Cruzadas e crescimento comercial e urbano	46
1. Crescimento demográfico	46
2. Cruzadas: expedições em nome da cruz	48
3. O comércio volta a ser importante	53
4. As cidades retomam sua importância	55
5. Idade Média, Idade das Trevas?	58
6. O século XIV: crise e mudanças na Europa feudal	61
	
Capítulo 4 – Mudanças na Europa: Renascimento e Reforma...	65
1. Transformações culturais e religiosas	65
2. Uma nova mentalidade	67
3. O Renascimento nas cidades italianas	69
4. As artes e o Renascimento	72
5. A ciência e o Renascimento	74
6. A literatura e o Renascimento	75
7. Reforma: a Igreja em crise	80
8. A Reforma na Alemanha	83
9. A Reforma na Suíça	86
10. A Reforma na Inglaterra	88
11. A reação da Igreja Católica	89
Capítulo 5 – Absolutismo e Mercantilismo	93
1. O caminho para o Absolutismo	93
2. A monarquia e o Absolutismo	94
3. Os pensadores e o Absolutismo	97
4. A etiqueta e o Absolutismo	99
5. A economia e o Absolutismo	102
Capítulo 6 – As Grandes Navegações europeias	109
1. Viagens marítimas ligam o Ocidente ao Oriente	109
2. O pioneirismo português nas navegações...	112
3. O cotidiano das viagens marítimas	114
4. Principais viagens portuguesas no século XV....	116
5. A "certidão de nascimento" do Brasil	118
6. A viagem de Colombo	123
7. Algumas consequências das viagens de Colombo	126
8. Portugueses e espanhóis dividem o mundo	127
9. Outros navegadores e outros reinos	128

Capítulo 7 – Povos indígenas da América 133

1. O significado da palavra *índio*..... 133
2. “Regiões culturais” na América..... 135
3. Onde fica a Mesoamérica?..... 136
4. Povos dos Andes e proximidades 142
5. Os índios antes dos portugueses..... 147
6. Os habitantes do litoral brasileiro no século XVI 151
7. A influência da língua indígena..... 155
8. Os índios no Brasil contemporâneo..... 156

Capítulo 8 – Sociedades e culturas africanas..... 165

1. Pensando a África 165
2. O Reino de Gana 168
3. O Império Mali 169
4. As cidades-Estado iorubás 171
5. O Reino de Abomé 173
6. O Reino de Ashanti..... 173
7. O Reino do Congo..... 174
8. Características gerais dos povos africanos estudados 177

Capítulo 9 – A colonização espanhola na América 186

1. Trágicas conquistas 186
2. O Império Asteca é conquistado 187
3. O Império Inca é conquistado 190
4. Fatores que facilitaram as conquistas espanholas..... 192
5. Formas de colonização na América..... 194
6. A América espanhola colonial 195
7. O trabalho na América espanhola 197

Capítulo 10 – A colonização da América portuguesa 203

1. O contato entre índios e europeus..... 203
2. As primeiras expedições ao Brasil 205
3. A colonização do Brasil 208
4. As capitanias hereditárias..... 210
5. Governadores-gerais do Brasil Colônia 212
6. Confrontos no século XVI..... 215

Capítulo 11 – A América portuguesa e o açúcar 220

1. A organização da América portuguesa 220
2. O modelo agrário e exportador..... 221
3. O governo das vilas e das cidades..... 222
4. A escravidão no início da colonização 223
5. Os engenhos de açúcar na América portuguesa 225
6. O trabalho nos engenhos..... 227
7. A sociedade dos engenhos..... 229

Capítulo 12 – Escravidão na América portuguesa 235

1. Ideias duvidosas sobre a escravidão no Brasil ... 235
2. O tráfico de escravos para o Brasil 236
3. A chegada dos cativos ao Brasil 238
4. A vida e o trabalho escravo 239
5. O dia a dia dos escravos 240
6. Quilombos e mocambos 245
7. Questões atuais..... 248

Referências 255



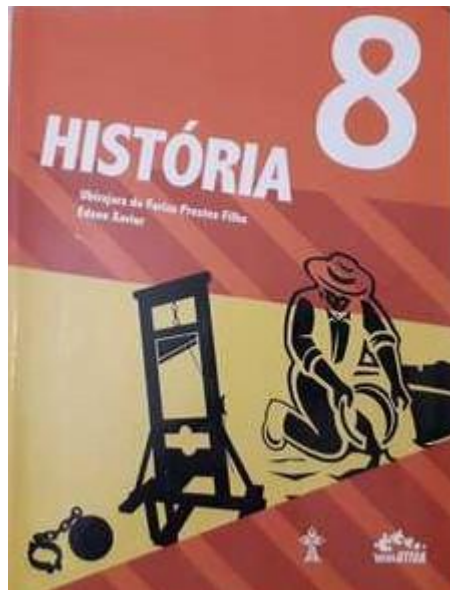
Referências do livro do 7º ano

- REFERÊNCIAS**
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ANTUNES, Celso. **A sala de aula de Geografia e História: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia**. Campinas: Papirus, 2001.
- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Alínea, 2011.
- AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 3. ed. ampl. atualiz. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- CABELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. São Paulo: Ática, 1998. p. 72-73.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71 e 121.
- _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, 2002.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1986.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOTELHO, Angela Vianna; REIS, Liana Maria. **Dicionário histórico Brasil: colônia e império**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CABRINI, Conceição. et al. **O ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coord.); OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo. **História**. São Paulo: Blucher, 2012.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- CERRI, Luís Fernando (Org.). **Ensino de História e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- _____. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CORDEIRO, Enio. **Política indigenista brasileira e a promoção internacional dos direitos das populações indígenas**. Brasília: Instituto Rio Branco/Fundação Alexandre Gusmão/Centro de Estudos Estratégicos, 1999.
- CROUZET, Maurice (Ed.). **História geral das civilizações**. São Paulo: Difel, 1977.
- CUNHA, Flávio Saliba. **História & sociologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- DELMAS, Bruno. **Arquivos para quê?** São Paulo: Instituto FHC, 2010.
- DUARTE, Regina Horta. **História & natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.
- FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de História para o Fundamental I, teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1997.

- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2005.
- _____. (Org.) **Ensinar e aprender História**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Alínea, 2009.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FONSECA, Vitória Azevedo. **História**: a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.
- FRANZEN, Douglas Orestes. **Propostas pedagógicas para o ensino de História na Educação Básica**. Itapiranga: Porto Novo, 2008.
- FUNARI, Pedro Paulo A. **Antiguidade Clássica**: a História e a cultura a partir dos documentos. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- GIL, Carmen Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em História**: reflexões e propostas para ações. Erechim: Edelbra, 2012.
- GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Coords). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice (Orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- GONZÁLEZ, Alba S. **Andamiajes para la enseñanza de la Historia**. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A., 2000.
- GOODY, Jack. **O roubo da História**: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Contexto, 2008.
- GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. **História, região & globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GRUZINSKI, Serge. **1480-1520**: a passagem do século. As origens da globalização. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. v. 2. (Virando Séculos).
- GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História**: cultura e identidade docente. São Paulo: Unesp, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- HERMANN, Jacqueline. **1580-1600**: o sonho da salvação. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. v. 3. (Virando Séculos).
- HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- HICKMANN, Roseli Inês (Org.). **Estudos Sociais**: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.
- _____. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- _____. (Dir.) **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972. t. II, v. 5.
- HOURANI, Albert Habib. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. **A História moderna e a sala de aula**. In: KARNAL, Leandro (Org.) **A História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 135.
- KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 129-130.
- _____. TATSCH, Flavia Galli. **A memória evanescente**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCCA, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.
- KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Baurur: Edusc, 2002.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LIMA, Maria. **Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de História**. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A História na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- MACEDO, José Rivair. **Repensando a Idade Média no ensino de História**. In: KARNAL, Leandro (Org.) **A História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 117.
- MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (Orgs.). **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014.
- MARTINS, Estevão de Rezende; BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Jörn Rusen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010.
- MATA, Sérgio. **História & religião**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAURÍCIO, Danielle Monari Takimoto. **Invenção do possível**: o uso e a produção de filmes nas aulas de História. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2010.
- MEINERS, Carla Beatriz. **História viva**: a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- MENEZES, José Newton Coelho. **História & turismo cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

- _____. GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X / Faperj, 2007.
- MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto/ Universidade São Francisco, 1998.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Rio de Janeiro: Global, 2006.
- NAPOLITANO, Marcos. **História & música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. **As ciências sociais na escola**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- NIKITIUK, Sônia (Org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2004.
- NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- NOVAIS, Fernando (Dir.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. v. 4.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; STAMATTO, Maria Inês Supcupira (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFERN, 2007.
- PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PEDRERO-SÁNCHEZ, María Guadalupe. **História da Idade Média: textos e testemunhas**. São Paulo: Unesp, 2000.
- PEÑA, Antonio Ontoria et al. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.
- PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____; PINSKY, Carla (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. PINSKY, Carla. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17.
- PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Brasil indígena: 500 anos de resistência**. São Paulo: FTD, 2000. p. 263.
- PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato Pinto. **Uma breve História do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- PROUST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RAMOS, Márcia Elisa Teré. O ensino de História e a questão do multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **Ensino de História e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 99-100.
- REIS, José Carlos. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- _____. **História: a ciência dos homens no tempo**. Londrina: Eduel, 2009.
- RICCI, Cláudia Sapag. **Pesquisa como ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- SALVADORI, Maria Ângela Borges. **História, ensino e patrimônio**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spinola Silveira Truzzi. **História & documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, Alberto Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA, Marcos (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- SOARES, Olavo Pereira. **A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2007.
- TERRA, Antonia. **História das cidades brasileiras**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- UNGLAUB, Elie; UNGLAUB, Delton Lehr. **51 atitudes para a pesquisa inteligente**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2010.
- VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Digressões sobre o ensino de História: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

Capa do livro do 8º ano



Ficha catalográfica do livro do 8º ano

Direitos de publicação reservados à
Casa Publicadora Brasileira
 Rodovia SP 127 – km 106
 Caixa Postal 34 – 18270-970 – Tatuí, SP
 Tel.: (15) 3205-8800 – Fax: (15) 3205-8900
 Ligação Gratuita: 0800-112710
 E-mail: sac.didaticos@cpb.com.br

Gerência de Didáticos
 Alexander Dutra
Coordenação Pedagógica
 Vivian Fluza

Coordenação Editorial
 Adriana Teixeira
Editoração
 Andressa Ricon e Fernanda Rodrigues
Revisão
 Cecília Ortolan e Priscila Rostirolla

Projeto Gráfico e Capa
 Enio Scheffel Jr., Fernando Lima e Sandra Ferreira Barbosa
Imagens da Capa
 Fotolia
Programação Visual
 Anderson Mendes e Renato Gomes
Ilustrações
 Ilustra Cartoon

Consultoria Pedagógica
 Enildo do Nascimento
 Adriana Gonçalves Loura Henrique
 Itatiara Teles de Oliveira
 Wellington Gomes Ferreira

IMPRESSO NO BRASIL/Printed in Brazil
 2ª edição – 1ª impressão
 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)


Prestes Filho, Ubirajara F.
 História. 8º ano / Ubirajara F. Prestes Filho,
 Edson Xavier. – 2. ed. – Tatuí, SP : Casa
 Publicadora Brasileira, 2016. – (Coleção
 interativa)

Suplementado pelo manual do professor.
 ISBN 978-85-345-2245-8 (aluno)
 ISBN 978-85-345-2246-5 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Xavier,
 Edson. II. Título. III. Série.

15-01140 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:
 1. História : Ensino fundamental 372.89

 Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total
 ou parcial, por qualquer meio, sem prévia autorização
 escrita do autor e da Editora.

Tipologia: Cronos Pro Light, 13/17 – 10557/29646 (A) – 10558/29647 (P)

AUTORES

Ubirajara F. Prestes Filho

- Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP)
- Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)

Edson Xavier

- Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP)

Filial Brasília, DF
 Fone: (61) 3321-2021

Filial Campo Grande, MS
 Fone: (67) 3321-9463

Filial Curitiba, PR
 Fone: (41) 3323-9023

Filial Fortaleza, CE
 Fone: (85) 3252-5779

Filial Goiânia, GO
 Fone: (62) 3229-3830

Filial Hortolândia, SP
 Fone: (19) 3503-1070

Filial Moema – São Paulo, SP
 Fone: (11) 5051-1544

Filial Recife, PE
 Fone: (81) 3031-9941

Filial Rio de Janeiro, RJ
 Fone: (21) 3872-7375

Filial Salvador, BA
 Fone: (71) 3322-0543

Filial Santo André, SP
 Fone: (11) 4438-1818

Filial Sé – São Paulo, SP
 Fone: (11) 3105-5852


Filial Unasp – Eng. Coelho, SP
 Fone: (19) 3858-1398

Filial Vila Matilde – São Paulo, SP
 Fone: (11) 2289-2021

Conheça nossa linha completa de materiais didáticos – da Educação Infantil ao Ensino Médio – e de literatura infantojuvenil.

Acesse: www.cpbeducacional.com.br
 Ligue: 0800-112710

Sumário do livro do 8º ano

SUMÁRIO	
	
Capítulo 1 – Transformações na Inglaterra dos séculos XVII e XVIII 5	
1. Dois séculos de grandes mudanças 5	
2. Revolta contra o rei 6	
3. República de Oliver Cromwell 7	
4. Retorno da monarquia e os novos conflitos com o Parlamento 8	
5. Mãos e máquinas 11	
6. Opção por uma cronologia 13	
7. Primeiro os ingleses 14	
8. Revoluções que fizeram a Revolução 16	
9. Consequências da Revolução Industrial 17	
Capítulo 2 – Holandeses e conquistadores ... 24	
1. Reinos europeus em disputa 25	
2. Países Baixos e as dificuldades para o comércio do açúcar 27	
3. Primeira invasão holandesa (1624) 28	
4. Segunda invasão holandesa (1630-1654) 29	
5. Administração de Nassau 31	
6. Artistas do Brasil holandês 35	
7. Fim do Brasil holandês 36	
8. Influência inicial do catolicismo 39	
9. São Paulo nos séculos XVI e XVII 42	
10. Expansão pela pecuária e as questões sobre fronteiras 45	
Capítulo 3 – As luzes da razão 51	
1. Valorização da razão 51	
2. Razão e ciência no século XVII 53	
3. Razão e filosofia no século XVIII 55	
4. Grandes nomes da filosofia e ciência iluminista 57	
5. Grandes nomes da economia iluminista 59	
6. Despotismo esclarecido 62	
Capítulo 4 – Estados Unidos: da formação à Guerra de Secessão 68	
1. Treze Colônias Inglesas na América 68	
2. Das Treze Colônias ao país independente ... 70	
3. Marcha para o Oeste 73	
4. Crescimento dos EUA 75	
5. Ameaça de divisão da nação 77	
6. A guerra e seus efeitos 79	
Capítulo 5 – A construção da "sociedade do ouro" 86	
1. Catolicismo no cotidiano 87	
2. Inquisição no Brasil 89	
3. Portugal tenta se reorganizar 92	
4. Corrida pelo ouro 93	
5. Disputas e conflitos em torno das minas ... 94	
6. Sociedade e cultura mineradora 98	
7. D. José I e as reformas pombalinas 102	
8. Reações ao governo português em Minas Gerais e na Bahia 103	
Capítulo 6 – Revolução na França: de Luís XVI a Napoleão 109	
1. Episódios dramáticos 109	
2. Crise no Reino da França 110	
3. Sociedade francesa e suas divisões 111	
4. Assembleia dos Estados Gerais (1789) 113	
5. Curta monarquia constitucional (setembro de 1791 a agosto de 1792) 115	
6. Primeira república francesa (agosto de 1792 a outubro de 1795) 118	
7. O Diretório (outubro de 1795 a novembro de 1799) 120	
8. O cônsul Napoleão Bonaparte (1799-1804) 125	
9. O imperador Napoleão Bonaparte (1804-1815) 126	
	

Capítulo 7 – Formação dos países latino-americanos..... 131

1. Crise nos domínios coloniais da América... 131
2. A caminho da liberdade na América espanhola 133
3. As lutas pela independência 136
4. Organização dos estados nacionais latino-americanos 140

Capítulo 8 – O período joanino e a Independência do Brasil 147

1. A família real portuguesa muda-se para o Brasil 147
2. Circunstâncias da mudança 148
3. Alterações na economia colonial 149
4. Alterações no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro 151
5. Novas instituições são estabelecidas 153
6. Último grande movimento emancipacionista brasileiro 156
7. A família real portuguesa retorna a Portugal 157
8. Príncipe D. Pedro e o contexto de disputas políticas 159

Capítulo 9 – Primeiro Reinado e período regencial 166

1. Reações à Independência do Brasil 166
2. O reconhecimento da Independência 168
3. A primeira Constituição brasileira entra em vigor 170
4. A Confederação do Equador 171
5. Crise e queda do Primeiro Reinado 172
6. Aspectos políticos do período regencial 175
7. As rebeliões regenciais 177

Capítulo 10 – Revoluções e unificações na Europa do século XIX 186

1. A inquieta Europa do século XIX 186
2. Ideias influentes no século XIX 187
3. A Europa na chamada "Era das restaurações" (1815-1830) 195
4. Novas revoluções 197
5. Formação da Itália unificada 199
6. Formação do Segundo Império Alemão 201
7. Comuna de Paris 203

Capítulo 11 – Segundo Reinado: política interna e externa 206

1. Liberais x conservadores 206
2. Revolução Praieira 207
3. Desenvolvimento industrial 209
4. Modernização no Império 211
5. A questão da terra 212
6. Disputas no Cone Sul 213
7. Guerra do Paraguai (1864-1870) 215

Capítulo 12 – O Império do café e a Proclamação da República ... 222

1. Importância da cafeeicultura 222
2. A família burguesa no século XIX 223
3. Movimento abolicionista 227
4. Imigração europeia 229
5. Mudanças religiosas durante o período monárquico 231
6. Ideias republicanas no Brasil 236
7. Militares contra a monarquia 237
8. Padres em crise com a monarquia 238
9. Fazendeiros contra a monarquia 238
10. A República é anunciada no Brasil 238

Capítulo 13 – Neocolonialismo europeu ... 244

1. Crescimento e difusão da indústria 244
2. Crescimento da ciência e da tecnologia 245
3. "Necessidade" de expansão territorial 247
4. Justificativas para o Neocolonialismo 248
5. O Imperialismo na África 251
6. O Imperialismo na Ásia 252

Capítulo 14 – As primeiras décadas da República brasileira 258

1. O governo provisório da República 258
2. Crise econômica e a primeira Constituição . 259
3. O governo de Deodoro da Fonseca (1891).. 261
4. O governo de Floriano Peixoto (1891-1894) . 262
5. "Um bando de ideias novas" no fim do século XIX 263
6. As oligarquias no poder 265
7. Aspectos gerais da política na Primeira República 266
8. A importância do café na Primeira República . 266

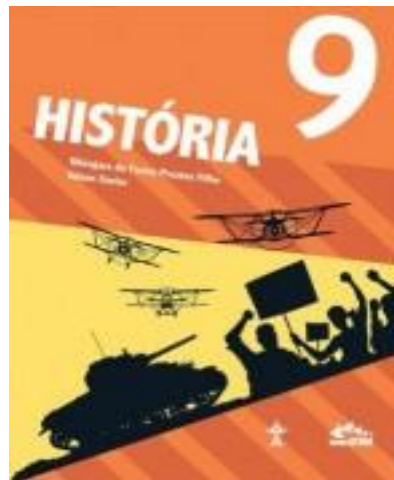
Referências 271

Referências do livro do 8º ano

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- AZEVEDO, Antônio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1998. p. 72 e 73.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.
- BORGES, Fernando Tadeu de Miranda; PERARO, Maria Adenir (Org.). **Sonhos e pesadelos na História**. Curitiba: Carlini & Caniato: EdUFMT, 2006.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOTELHO, Angela Vianna; REIS, Liana Maria. **Dicionário histórico Brasil**: colônia e império. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: MEC/Inep, 1998.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CAIRNS, Earle E. **O cristianismo através dos séculos**. São Paulo: Vida Nova, 2001.
- CALDEIRA, Jorge (Org.). **Brasil**: a História contada por quem viu. São Paulo: Mameluco, 2008.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COSTA, Angela Marques da; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **1890-1914**: no tempo das certezas. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- DARNTON, Robert. **O Iluminismo como negócio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DOSSE, François. **A História**. Bauru: Edusc, 2003.
- _____. **A História em migalhas**: dos Annales à nova História. Bauru: Edusc, 2003.
- _____. **História e ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2004.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.
- FERRO, Marc. **História das colonizações**: das conquistas às independências: séculos XIII a XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1997.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário; CHACON, Paulo Pan. **História econômica geral**. São Paulo: Atlas, 1999.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HARTOG, François. **O espelho de Heródoto**: ensaios sobre a representação do outro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- HEFNER, Robert W. **Conversion to christianity**. Historical and anthropological perspectives on a great transformation. Berkeley: University of California Press, 1993.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HOBBSBAWN, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- _____. **Visão do paraíso**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- HOLANDA, Sérgio Buarque (Dir.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972. t. II, v. 5.
- HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.
- KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: Edusc, 2002.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- MELATTI, Julio C. **Índios do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MONTERO, Paula (Org.). **Deus na aldeia**: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006.
- _____. (Org.). **Entre o mito e a História**: o V centenário da descoberta da América. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lima. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidade, problemas e caminhos. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2004. (Coleção Viver, Aprender).
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução à história da África. In: **Material do curso a distância**: educação, africanidades, Brasil. Organizado pela Faculdade de Educação da UnB e operacionalizado pelo Centro de Educação a distância da UnB, 2006.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Método moderno de tupi antigo**: a língua do Brasil dos primeiros séculos. Petrópolis: Vozes, 1998.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara A. Khoury. In: **Projeto História**, n. 10, PUC/SP, p. 7-29, dez. 1993.
- NOVAES, Adauto. **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- NOVAIS, Fernando (Org.). **História da vida privada no Brasil** [4 volumes]. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- OLIVER, Roland. **A experiência africana**: da Pré-História aos dias atuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ORDOÑEZ, Marlene; QUEVEDO, Júlio. **A escravidão no Brasil**: trabalho e resistência. São Paulo: FTD, 1999.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista**: discurso do confronto Velho e Novo Mundo. São Paulo: Cortez, 1990.
- PESAVENTO, Sandra Jatayh. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. PINSKY, Jaime (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- POMPA, Cristina. **Religião como tradução**: missionários, tupi e tapuia no Brasil colonial. Bauru: EDUSC, 2003.
- PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Brasil indígena**: 500 anos de resistência. São Paulo: FTD, 2000.
- PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. VENANCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- _____. VENANCIO, Renato Pinto. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- REIS, José Carlos. **História & teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 110).
- SAHLINS, Marshal. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- _____. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção. (Parte I e II). In: **Mana**: estudos de antropologia social, v. 3, n. 1, abril, e v. 3, n. 2, out. 1997.
- _____. **Como pensam os "nativos"**: sobre o capitão Cook, por exemplo. São Paulo: Edusp, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luis D. B. (Org.). **A temática indígena na escola**. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA, Marcos (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- SIQUEIRA, Sonia A. **A Inquisição**. São Paulo: FTD, 1998.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva et al. **De olho na cultura**: pontos de vista afro-brasileiros. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.
- SOUZA, Laura de Mello; BICALHO, Maria Fernanda Baptista. **1680-1720**: o império deste mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- VILLALTA, Luiz Carlos. **1789-1808**: o império luso-brasileiro e os Brasis. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Capa do livro do 9º ano

Ficha catalográfica do livro do 9º ano

Direitos de publicação reservados à
Casa Publicadora Brasileira
 Rodovia SP 127 – km 106
 Caixa Postal 34 – 18270-970 – Tatuí, SP
 Tel.: (15) 3205-8800 – Fax: (15) 3205-8900
 Ligação Gratuita: 0800-112710
 E-mail: sac.didaticos@cpb.com.br

Gerência de Didáticos
 Alexander Dutra
Coordenação Pedagógica
 Vivian Filuza

Coordenação Editorial
 Adriana Teixeira
Editoração
 Andressa Ricon, Fernanda Rodrigues e Ivacy F. Oliveira
Revisão
 Cecília Ortolan e Priscila Rostrolla

Projeto Gráfico e Capa
 Enio Scheffel Jr., Fernando Lima e Sandra Ferreira Barbosa
Imagens da Capa
 Fotolia
Programação Visual
 Renato Gomes

Consultoria Pedagógica
 Enildo do Nascimento
 Adriana Gonçalves Loura Henrique
 Itatiara Teles de Oliveira
 Wellington Gomes Ferreira

IMPRESSO NO BRASIL/Printed in Brazil
 2ª edição – 1ª impressão
 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Prestes Filho, Ubirajara F.
 História, 9º ano / Ubirajara F. Prestes Filho,
 Edson Xavier. – 2. ed. – Tatuí, SP :
 Casa Publicadora Brasileira, 2016. – (Coleção
 interativa)

Suplementado pelo manual do professor.
 Bibliografia.
 ISBN 978-85-345-2310-3 (aluno)
 ISBN 978-85-345-2311-3 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Xavier,
 Edson. II. Título. III. Série.

16-04921 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:
 1. História : Ensino fundamental 372.89

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total
 ou parcial, por qualquer meio, sem prévia autorização
 escrita do autor e da Editora.
 Loggia: Cronos Pro Light, 13/17 – 10559/29644 (A) – 10560/29645 (P)

AUTORES

Ubirajara F. Prestes Filho

- Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP)
- Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)

Edson Xavier

- Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP)

Filial Belo Horizonte, MG
 Fone: (31) 3309-0044

Filial Brasília, DF
 Fone: (61) 3321-2021

Filial Campo Grande, MS
 Fone: (67) 3321-9463

Filial Curitiba, PR
 Fone: (41) 3323-9023

Filial Fortaleza, CE
 Fone: (85) 3252-5779

Filial Goiânia, GO
 Fone: (62) 3229-3830

Filial Hortolândia, SP
 Fone: (19) 3503-1070

Filial Moema – São Paulo, SP
 Fone: (11) 5051-1544

Filial Recife, PE
 Fone: (81) 3031-9941

Filial Rio de Janeiro, RJ
 Fone: (21) 3872-7375

Filial Salvador, BA
 Fone: (71) 3322-0543

Filial Santo André, SP
 Fone: (11) 4438-1818

Filial Sé – São Paulo, SP
 Fone: (11) 3105-5852

Filial Unasp – Eng. Coelho, SP
 Fone: (19) 3858-1398

Filial Vila Matilde – São Paulo, SP
 Fone: (11) 2289-2021

Conheça nossa linha completa de materiais didáticos – da Educação Infantil ao Ensino Médio – e de literatura infantojuvenil.

Acesse: www.cpbeducacional.com.br
 Ligue: 0800-112710

Sumário do livro do 9º ano

SUMÁRIO	
Capítulo 1 – Os anos iniciais do século XX na América Latina	5
1. Grã-bretanha, Estados Unidos e América Latina	5
2. Características gerais	6
3. Influência dos Estados Unidos na América Latina	8
4. Revolução Mexicana	13
5. Outros movimentos de destaque	17
Capítulo 2 – A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Socialista na Rússia	23
1. Fim da “Era dos impérios”	23
2. Corrida por armas e alianças	25
3. Primeiro conflito mundial (1914 a 1918)	27
4. Paz com vencedores	31
5. Experiência socialista	37
6. Mencheviques no poder (fevereiro a outubro de 1917)	40
7. Da chegada dos bolcheviques ao poder à formação da URSS	43
8. O período de Stalin no poder	45
Capítulo 3 – Primeira República: modernização, exclusão e revoltas	51
1. As fábricas, as cidades e a tecnologia	51
2. A imigração durante a República	54
3. O crescimento do operariado	59
4. A expansão da borracha	60
5. A política indigenista	62
6. Guerra de Canudos (1896 a 1897)	67
7. Revolta da Vacina (1904)	69
8. Revolta da Chibata (1910)	71
9. Guerra do Contestado (1912 a 1916)	73
10. Revolta do Juazeiro (1914)	74
11. Mudanças culturais promovidas pela Semana de Arte Moderna (1922)	75
12. Movimento Tenentista	76
Capítulo 4 – Crise do capitalismo e totalitarismo	81
1. Os anos 1920 e 1930	81
2. Grande Depressão (1929)	82
3. Totalitarismo na Itália	85
4. Totalitarismo na Alemanha	88
5. Estruturas e ideologias nazistas	90
6. O caminho para o totalitarismo na Espanha	92
Capítulo 5 – O Brasil de Getúlio Vargas: de 1930 a 1945	99
1. Fim da república das oligarquias	99
2. O início dos anos 1930	102
3. São Paulo x governo federal	105
4. Uma nova Constituição em 1934	107
5. O governo Vargas (1934 a 1937)	108
6. A Constituição “polaca” e o <i>putsch</i> integralista	110
7. Implantação do Estado Novo	112
8. Economia e política externa (1937 a 1945)	115
9. A redemocratização do Brasil	117
Capítulo 6 – A Segunda Guerra Mundial	122
1. Entre as duas Grandes Guerras	122
2. Primeira fase do conflito (1939 a 1941)	125
3. Segunda fase do conflito (1942 a 1945)	128
4. O poder do átomo	130
5. As conferências de paz	132
6. Holocausto	133
Capítulo 7 – ONU e Guerra Fria	138
1. Um mundo dividido	138
2. Formação da ONU	139
3. Guerra Fria	141
4. Corrida Armamentista	143
5. A conquista do espaço	145
6. Guerra da Coreia	146

7. Guerra do Vietnã	147
8. Influências e posicionamentos	148
9. O poder das imagens na Guerra Fria	150
10. Anos 1960, a década da contestação	152

Capítulo 8 – Política e sociedade na América Latina do século XX 160

1. Governos nacionalistas na América Latina ..	160
2. México de Cárdenas e Argentina de Perón ..	162
3. Governos militares na América Latina	164
4. Militarismos: dois estudos de caso	164
5. Guerrilhas e revoluções	168
6. Guerrilhas: dois estudos de caso	169
7. Revoluções: dois estudos de caso	170
8. Redemocratização e diferenças entre os países	173

Capítulo 9 – África, Ásia e Oriente Médio após o fim da Segunda Guerra 178

1. Um mundo muito complexo	178
2. O domínio europeu entra em declínio	179
3. Africanos retomam sua independência	181
4. Asiáticos retomam sua independência	184
5. O Período pós-Neocolonialismo	186
6. Disputas no Oriente Médio	190

Capítulo 10 – Dutra, Vargas, JK, Jânio e Jango 198

1. Contexto histórico	198
2. Governo Dutra (1946-1951)	200
3. Último governo de Getúlio Vargas (1951-1954)	201
4. Governo Juscelino Kubitschek (1956-1960) ..	203
5. Cultura e sociedade brasileiras (1945 a 1964) ..	206
6. Governo Jânio Quadros (31/1/1961 a 25/8/1961)	209
7. Governo João Goulart (1961-1964)	211

Capítulo 11 – O Brasil durante os governos militares 218

1. Conceitos importantes	218
--------------------------------	-----

2. Governo Castelo Branco (1964-1967)	220
3. Governo Costa e Silva (1967-1969)	222
4. Governo Médici (1969-1974)	224
5. Governo Geisel (1974-1979)	226
6. Governo Figueiredo (1979-1985)	228
7. Cultura no período militar	230

Capítulo 12 – O fim da Guerra Fria e o reordenamento do mundo atual .. 238

1. Um novo cenário mundial	238
2. Da morte de Stalin ao governo Gorbachev ..	239
3. A Rússia pós-URSS e a formação da CEI	241
4. Mudanças no Leste Europeu	244
5. Da CEE à UE	246
6. China contemporânea	249

Capítulo 13 – Desafios do mundo globalizado 258

1. O futuro é agora	258
2. Internacionalização da economia capitalista ..	259
3. Efeitos da internacionalização da economia ..	262
4. Rapidez da informação	263
5. Violência em escala global	265
6. Invasões estadunidenses no Afeganistão e no Iraque	267
7. A política externa de Barack Obama	269
8. Protestos, revoluções e terrorismo	270
9. Discussões e ações em escala global	271

Capítulo 14 – Os governos da redemocratização no Brasil 276

1. Sarney no lugar de Tancredo (1985-1990) ..	276
2. Governo Fernando Collor (1990-1992)	279
3. Itamar Franco e as novas tentativas de combate à inflação (1992-1995)	282
4. Os dois mandatos de FHC (1995-2002)	283
5. Os dois mandatos de Lula (2003-2010)	286
6. Os dois mandatos de Dilma	289

Referências 295

Referências do livro do 9º ano

REFERÊNCIAS

- AGGIO, Alberto. **Democracia e socialismo**: a experiência chilena. São Paulo: Unesp, 1993.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ARENDET, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AZEVEDO, Antonio Carlos A. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1998.
- BERTOLLI FILHO, Cláudio. **A República Velha e a Revolução de 1930**. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. **De Getúlio a Juscelino**: 1945-1961. São Paulo: Ática, 2003.
- BERTONHA, João Fábio. **Fascismo, nazismo e integralismo**. São Paulo: Ática, 2000.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.
- BORGES, Fernando Tadeu de Miranda; PERARO, Maria Adenir (Org.). **Sonhos e pesadelos na História**. Cuiabá: Carlini & Caniato: EdUFMT, 2006.
- BOTELHO, Angela Vianna; REIS, Liana Maria. **Dicionário histórico Brasil**: Colônia e Império. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRANDÃO, Antonio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos culturais da juventude**. São Paulo: Moderna, 1990.
- BRENER, Jayme. **A Segunda Guerra Mundial**: o planeta em chamas. São Paulo: Ática, 1999.
- BRIGAGÃO, Clóvis; RODRIGUES, Gilberto M. A. **Globalização a olho nu**: o mundo conectado. São Paulo: Moderna, 2004.
- CANO, Wilson. **Introdução à economia**: uma abordagem crítica. São Paulo: Unesp, 2006.
- CAPELATO, Maria Helena. **Multidões em cena**: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.
- CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- _____. (Org.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. **Holocausto**: crime contra a humanidade. São Paulo: Ática, 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- CERRI, Luís Fernando (Org.). **Ensino de História e Educação**: olhares em convergência. Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- CROUZET, Maurice (Ed.). **História geral das civilizações**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1996. 17v.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.
- FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**: da morte de Vargas aos dias atuais. São Paulo: Contexto, 2015.
- FILGUEIRAS, Luiz. **História do Plano Real**: fundamentos, impactos e contradições. São Paulo: Boitempo, 2000.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1997.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário; CHACON, Paulo Pan. **História econômica geral**. São Paulo: Atlas, 1999.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1997. 7v.
- KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: Edusc, 2002.

- MACIEL, José Fabio Rodrigues; AGUIAR, Renan. **História do Direito**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Rio de Janeiro: Global, 2006.
- NAPOLITANO, Marcos. **Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980)**. São Paulo: Contexto, 2001.
- NOVAES, Adauto (Org.). **Brasil 500 anos: a descoberta do homem e do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- NOVAIS, Fernando. **Aproximações: estudos de História e historiografia**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- OLIC, Nelson Bacic; CANEPA, Beatriz. **Geopolítica na América Latina**. São Paulo: Moderna, 2004.
- PECEQUILLO, Cristina Soreanu. **Manual de política internacional**. Brasília: Funag, 2012.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A estratégia das ilusões: a Revolução mundial e o Brasil (1922-1935)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____; PINSKY, Carla (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2014.
- PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Brasil indígena: 500 anos de resistência**. São Paulo: FTD, 2000.
- PRIORE, Mary del; VENANCIO, Renato Pinto. **Ancetraais: uma introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- SAID, Edward. **Orientalismo: Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SCHWARCZ, Lilia M. (Org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. **A corrida para o século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. (Org.). **História da vida privada no Brasil – República: da Belle Époque à era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, Kalina Vanderlei; MACIEL, Henrique Silva. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- TALBOTT, Strobe; CHANDA, Nayan (Org.). **A era do terror: o mundo depois de 11 de setembro**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- TOTA, Antonio Pedro. **O Imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANOTAÇÕES