

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ELENICE MARIA CAIXETA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL: A
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS ACERCA DA INFLUÊNCIA
CULTURAL ÁRABE NO BRASIL**

**Alfenas/MG
2019**

ELENICE MARIA CAIXETA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL: A
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS ACERCA DA INFLUÊNCIA
CULTURAL ÁRABE NO BRASIL**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em História Ibérica pelo Programa de Pós-Graduação em História Ibérica, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Alfenas, Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana de Oliveira.

**Alfenas/MG
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema
de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

Caixeta, Elenice Maria.
C138e O ensino-aprendizagem de história ibérica medieval: a consciência
histórica dos alunos acerca da influência cultural árabe no Brasil / Elenice
Maria Caixeta -- Alfenas/MG, 2019.
208 f.: il. --

Orientador: Fabiana de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade
Federal de Alfenas, 2019.
Bibliografia.

1. História (Ensino médio). 2. Iberica, Península (Espanha e Portugal).
3. Consciência - História. 4. Influência cultural árabe no Brasil. I. Oliveira,
Fabiana de. II. Título.

CDD-946

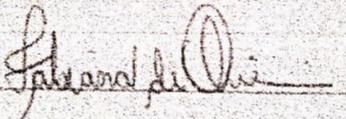
ELENICE MARIA CAIXETA

**"O ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL: A
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS ACERCA DA INFLUÊNCIA
CULTURAL ÁRABE NO BRASIL".**

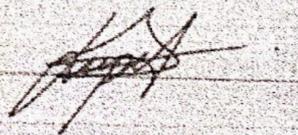
A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
História Ibérica pela Universidade Federal de
Alenas. Área de concentração: Ensino e
Pesquisa de História Ibérica.

Aprovado em: 30/07/2018

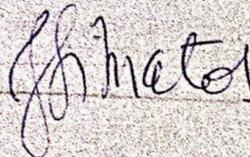
Profa. Dra. Fabiana de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Alenas
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profa. Dra. Guadalupe Romero Sánchez
Instituição: Universidad de Granada

Assinatura: 

Profa. Dra. Julia Silveira Matos
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande
FURG

Assinatura: 

Dedico em especial a Deus pela graças de ter alcançado mais este objetivo. E a meu esposo Gabriel que me apoiou nesta trajetória e acreditou em minha capacidade de superar desafios, compreendendo minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Alfenas, em especial ao Programa de Pós-Graduação em História Ibérica, pela oportunidade ofertada.

À minha orientadora Dr.^a Fabiana de Oliveira pela dedicação e ensinamentos no decorrer da construção deste trabalho.

À Coordenação do Curso de Pós-Graduação em História Ibérica na pessoa do Prof.^o Dr.^o Adailson José Rui e aos professores do PPGHI pela grande contribuição na construção deste aprendizado.

À minha família, em especial meu pai Pedro Caixeta e minha mãe Maria Glória Caixeta sempre preocupados com meus estudos.

À direção da escola campo de Patos de Minas e aos professores das turmas pesquisadas por viabilizarem a realização das atividades com os alunos.

Aos alunos participantes da pesquisa, sem estes não seria possível à realização deste trabalho.

Aos meus colegas do mestrado pelos bons momentos de convívio, apesar da curta caminhada.

Agradeço também aos professores Dr.^o Marcos Edilson de Araújo Clemente e Dr.^a Márcia Pereira da Silva, membros da banca de Qualificação pelas colocações e sugestões a fim de contribuir para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também as professoras Dr.^a Maria Guadalupe e Júlia Matos, membros da banca de Defesa.

Aos demais familiares e amigos que, de alguma forma, participaram da trajetória dessa conquista.

Agradeço o apoio da FAPEMIG.

RESUMO

Os árabes que adentraram a Península Ibérica em 711 permaneceram na região ao longo de oito séculos trazendo consigo sua cultura, que será incorporada pelos povos da região. Os povos árabes possuíam grande habilidade técnica e conhecimentos científicos e artísticos. Assim, introduziram no ocidente diversas práticas e produtos provenientes do oriente, originando uma síntese entre civilização cristã e islâmica. A formação da Península Ibérica deriva do contato com o mundo muçulmano, que não foi apenas sinônimo de lutas, conflitos e desejo de domínio sobre o “outro”. Além das histórias de guerras e movimentos expansionistas de muçulmanos e cristãos encontram-se testemunhos de um passado conjunto que envolve troca de saberes, alianças, influências e intercâmbios entre os dois mundos diferentes. Com relação à presença árabe no Brasil, há o registro de dois movimentos marcantes, o primeiro é através do colonizador português e espanhol e mais tarde, no final do século XIX, com a chegada de imigrantes sírios e libaneses. Nessa perspectiva, considerou-se importante refletir a respeito de uma influência cultural árabe no Brasil, desta forma, nossa pesquisa tem como objetivo analisar a consciência histórica dos alunos acerca da influência cultural árabe no Brasil. Para isto a pesquisa está organizada em duas etapas: a primeira etapa é uma revisão de literatura e a segunda é uma pesquisa de campo (estudo de caso) com a aplicação de questionários, História a Completar (H-C) e a realização de grupos focais. Posteriormente foi feita uma análise qualitativa dos dados obtidos por meio das atividades realizadas, observando o conhecimento que os alunos têm a respeito da História Ibérica medieval e da influência cultural árabe no Brasil e qual tipologia de consciência histórica (tradicional, exemplar, crítica ou genética), segundo perspectiva teórica-metodológica de Jörn Rüsen, os alunos apresentam. Foi possível notar que o ensino de História Ibérica tem avançado pouco nas escolas e que maior parte das narrativas dos alunos vai em direção a uma consciência histórica tradicional - o que não seria incomum entre alunos desta faixa etária, já que Rüsen aponta que os tipos tradicional e exemplar são os mais encontrados no ambiente escolar – no entanto, foi verificada uma percepção mais refinada por parte de alguns alunos ao atribuírem sentido para os conhecimentos históricos aprendidos para analisar o presente e construírem percepções para o futuro, e ao enfatizar a importância de se estudar mais sobre a História Ibérica e sobre a influência cultural árabe no Brasil. Nas narrativas dos alunos percebemos que a consciência histórica expressa também é produzida no meio social e não somente nas instituições escolares. Contudo, como demonstram as narrativas, ainda é preciso muito trabalho para que o conhecimento acerca da História Ibérica e da cultura árabe esteja presente de forma efetiva no

livro didático e dentro das salas de aula. A partir dos resultados desta pesquisa foi criado o recurso pedagógico digital por meio do software *exerlearning*, para ser trabalhado por professores e alunos em sala de aula, a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizado de História Ibérica.

Palavras-chave: Ensino de História Ibérica. Península Ibérica. Consciência histórica. Influência cultural árabe no Brasil.

ASBTRACT

The Arabians has been known to develop great technical, scientific and artistic skills. In the line time, they started to occupy the Iberian Peninsula from the year 711, after that they remained in the region for eight centuries introducing new practices, products, beliefs and customs. Consequently, the Iberians incorporated many aspects of the Arab culture and the result is a synthesis between Christianity and Islam. On the one hand, the contact with the Muslim world seem a synonym of wars, conflicts and desire to dominate the other. On the other hand, the History testimonies reveals that that relationship between two different worlds involves since war alliances until knowledge exchange. About the Arab presence in Brazil, there are two notable movements: the first is through the Portuguese and Spanish colonization and the second is the Syrian and Lebanese immigrant's arrival in the end of 19th century. This is why it is important to think about Arabian cultural influence in Brazil. Therefore, our research have as objective to analyze the student's historical awareness of the Arab cultural influence in Brazil and the research is organized in two stages: the first stage is a literature review and the second is a field research (case study) with the application of questionnaires, History to Complete (H-C) and the realization of focus groups. After, a qualitative analysis of data obtained through the practical activities, observing the students' knowledge about medieval Iberian history and Arab cultural influence in Brazil and which typology of historical consciousness (traditional, exemplary, critical or genetic), according to Jörn Rüsen's theoretical-methodological perceptions the students presents. It was possible to perceive that the teaching of Iberian History has advanced a little in the schools. In addition, the most of the narratives of the students goes towards a traditional historical consciousness, which would be common among students of this age. Since Rüsen points the traditional types and exemplary are the most, found in the school environment. However, a more refined perception by some students has been found to make sense of the historical knowledge learned to analyze the present and to construct perceptive ones for the future, and to emphasize the importance of to study more about Iberian History and about the Arab cultural influence in Brazil. In the student's narratives, we realize the expressed historical consciousness is also produced in the social environment and not only in school institutions. However, as the narratives demonstrate, much work still need to be done. So that knowledge about Iberian History and Arab culture is effectively, present in the textbook and inside the classrooms. From the results of this research, the digital pedagogical resource was created using the software *exerlearning* to be handled by

teachers and students in the classroom in order to contribute to the teaching-learning process of Iberian History.

Key words: Instruction of Iberian History. Iberian Peninsula. Historical consciousness. Cultural influence in Brazil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO11
2	ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA DA HISTÓRIA DA PENÍNSULA IBÉRICA MEDIEVAL E DA INFLUÊNCIA CULTURAL ÁRABE NO BRASIL	19
2.1	Relações de alteridade e tolerância na Península Ibérica Medieval a partir do século VIII: mulçumanos, cristãos e judeus	19
2.1.1	<i>Relações culturais no processo de colonização brasileira</i>	29
2.2	O Estado da Arte das pesquisas acerca da cultura árabe na Península Ibérica e no Brasil	32
2.2.1	<i>Os achados: Trajetória Metodológica</i>	35
2.2.2	<i>A Imigração árabe no Brasil</i>	42
2.2.3	<i>Cultura árabe no Brasil</i>	47
2.2.4	<i>Conclusões</i>	52
3	REFERENCIAL TEÓRICO: CONCEITOS QUE NORTEARAM A PESQUISA	54
3.1	O conceito de Consciência Histórica segundo Jörn Rüsen e demais autores	54
3.2	Os quatro tipos de Consciência da História	59
3.3	Relações entre consciência histórica, didática da história, aprendizagem histórica e narrativa histórica	63
4	METODOLOGIA	71
4.1	Construção Metodológica da Pesquisa	71
4.1.1	<i>Seleção das turmas a serem pesquisadas</i>	73
4.1.2	<i>Discussões teóricas sobre os instrumentos de pesquisa</i>	74
4.2	Sétimo ano do Ensino Fundamental II: coleta de dados	76
4.3	Segundo ano do Ensino Médio: coleta de dados	80
4.4	Modos de análise dos dados	83
5	ANÁLISE DE DADOS: QUESTIONÁRIO E HISTÓRIA A COMPLETAR (H-C)	86
5.1	Dados e análises do questionário do sétimo ano do ensino fundamental II e do segundo ano do ensino médio: suas relações	87

5.2	História a Completar (H -C): narrativas dos alunos e suas perspectivas de consciência histórica sobre a Península Ibérica e a cultura árabe	116
5.2.1	<i>História a completar (H-C) dos alunos do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental</i>	116
5.2.2	<i>História a completar (H-C) dos alunos do segundo ano do ensino médio.....</i>	119
6	GRUPOS FOCAIS: ANÁLISE DAS NARRATIVAS	126
6.1	Análise das narrativas: grupos focais do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e do segundo ano do ensino médio	126
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
8	A INFLUÊNCIA CULTURAL ÁRABE NA PENÍNSULA IBÉRICA MEDIEVAL E NO BRASIL EXPRESSA NO SOFTWARE <i>EXELEARNING</i> ...	154
8.1	Introdução e justificativa	154
8.2	Objetivos	157
8.2.1	<i>Objetivo Geral</i>	157
8.2.2	<i>Objetivos específicos</i>	157
8.3	Referencial teórico	157
8.4	Desenvolvimento do material	162
8.5	Proposta de utilização	165
8.6	Proposta de avaliação/análise	167
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICES	179
	ANEXOS	205

1 INTRODUÇÃO

Ao estudar sobre *O ensino-aprendizagem de História Ibérica Medieval: a consciência histórica dos alunos acerca da influência cultural árabe no Brasil* pretende-se compatibilizar duas preocupações: trazer à luz a consciência histórica que os alunos têm acerca da História da Península Ibérica Medieval e da influência cultural árabe no Brasil. Diante disso, a discussão partiu dos seguintes pontos: como as produções científicas têm abordado o tema da influência cultural árabe na Península Ibérica Medieval e no Brasil? Os alunos tem conhecimento sobre a história da Península Ibérica medieval? Os alunos tem conhecimento acerca da cultura árabe presente na Península Ibérica e posteriormente presente no Brasil, por meio do processo de colonização? Qual a consciência histórica dos alunos com relação a este assunto? Por meio destes questionamentos pretendemos dar conta de responder a questão central que norteia este trabalho.

A educação é um direito público subjetivo e é assegurada aos indivíduos por meio da Constituição Federal (CF 1988) e regulamentada pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que em seu artigo 22 ressalta as finalidades da Educação Básica que é: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. No que se refere a desenvolver o educando para o exercício da cidadania podemos citar à disciplina de História que visa o desenvolvimento do raciocínio histórico que

[...] supõe a ampliação das capacidades de leitura e interpretação de informações de diferentes fontes históricas, a identificação de fatos principais, o estabelecimento de relações entre fatores, a construção de argumentações com base em dados e interpretações históricas diversas, a elaboração de ideias-síntese, assim como aprender a lidar com diferentes dimensões da temporalidade histórica. O desenvolvimento dessas capacidades requer dos professores um trabalho cuidadoso, sistemático, muita sensibilidade às diferenças de ritmo de aprendizagem dos seus alunos (BRASIL: SEE/MG, p. 19, 2007).

Com relação ao ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula, a história da Península Ibérica é um conteúdo muito rico, assim necessita de uma atenção especial por parte de professores e alunos. Partindo desta perspectiva, para a construção de uma aprendizagem tendo como base nossas heranças culturais ibéricas, será necessário desconstruir uma história hegemônica, que parte do eixo França, Inglaterra, Alemanha e Itália, isto é o que afirma José Rivair Macedo, especificamente falando do contexto da Idade Média:

[...] repensar o ensino da Idade Média implica, em primeiro lugar, na reflexão sobre a propriedade de continuarmos a transferir conhecimentos relativos a uma Europa que, na verdade, se restringe à parte ocidental (França, Inglaterra, Alemanha, Itália) daquele continente, mantendo em segundo plano os dados relativos ao Norte (países escandinavos), o Leste (países eslavos) e a Península Ibérica (Portugal e Espanha). Para nós, faz muito sentido compreender a formação dos povos ibéricos, pois isso nos permite compreender melhor nossas características herdadas, parte de nosso modo de ser e de pensar. Tendo isso em mente, aliás, o ensino de História Medieval ganha outra dimensão (MACEDO, 2009, p. 115-116).

Algumas temáticas são priorizadas devido à ideia de protagonismo na história. Estas temáticas têm papel central nos livros didáticos e em sala de aula, Circe Bittencourt afirma que “o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (BITTENCOURT, 2008, p. 73). Com relação à História da Península Ibérica, Lima ressalta que a abordagem da História da Península Ibérica é ainda marginalizada quando comparada a abordagem histórica de outras regiões, e isto se reflete nos livros didáticos.

Apesar das mudanças dos últimos anos, é ainda essa relativa marginalidade de referências à Península Ibérica Medieval que tem predominado no conjunto da produção de conhecimentos históricos veiculados pelo ensino de História. Como parte desse processo, os livros didáticos também são influenciados por uma dupla limitação, ora representando a Península Ibérica como uma região deslocada e ignorada, ora sendo englobada e interpretada à luz de outras regiões consideradas um padrão modelar e recorrente de Idade Média (LIMA, 2012, p. 168).

Ainda com relação ao livro didático, estes não tratam efetivamente deste assunto, pois, Avelino (2017, p. 7) ressalta que no que

se referem aos conteúdos sobre a Península Ibérica notou-se uma abordagem simplificada e correlacionada com o processo histórico de outras regiões da Europa como: a França, a Inglaterra e a Alemanha. [...] As referências à Península Ibérica são ainda problemáticas, pois incluem vários estereótipos genéricos sobre o medieval, deixando de ressaltar essa região.

Ademais, conforme observamos em nossa pesquisa a História Ibérica é carente de produção. Há um silêncio do tema e uma lacuna a referências de uma influência cultural árabe em nossas raízes e um dos motivos deste silêncio é o viés historiográfico adotado por pesquisadores, sendo necessário descolonizar o ensino de história, que seria abordar a história por outro viés que não seja pela história europeia, enfatizando, por exemplo, a História Ibérica e construindo uma consciência histórica com relação a nossas raízes culturais que é na Península Ibérica. Outro fator que corrobora com o silêncio da História Ibérica é o fato dos docentes da educação básica terem pouco conhecimento sobre o assunto, porque é algo que

pouco se estudaram na academia.

Através destas conclusões chegamos à hipótese que novas pesquisas no âmbito acadêmico enfatizando a importância desta história podem ser uma importante forma de avanço do conhecimento sobre a História Ibérica. Desta forma, analisar a consciência histórica dos alunos acerca da influência cultural árabe no Brasil é enfatizar o estudo da Península Ibérica Medieval e conseqüentemente contribuir para o avanço do conhecimento histórico sobre a mesma. Neste sentido, o valor da nossa temática de pesquisa é ampliar as discussões sobre o assunto e agregar conhecimento aos leitores. Tendo em mente que

somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p. 44).

Avançar na aprendizagem sobre a História Ibérica é determinante para a construção de uma consciência histórica relacionada à nossas raízes históricas. Com relação à História Ibérica o domínio muçulmano na Península Ibérica medieval deixou influências de diversas formas, por meio da permanência por cerca de oito séculos dos árabes na Península Ibérica que deixaria marcas definitivas no ocidente, como traços de sua cultura que mais tarde viria para a América portuguesa. Discussões sobre a História da Península Ibérica no ensino de História do Brasil é importante visto que Portugal e Espanha tiveram influência na História da América Latina. Com relação a uma cultura árabe, não é possível falar de uma influência cultural árabe no Brasil sem mencionar a influência de um Portugal medieval em nossa cultura.

A presença de uma cultura árabe no Brasil é notada de diversas formas. Partido da perspectiva de que aspectos culturais presente na formação do homem brasileiro têm suas raízes em Portugal buscamos observar qual a consciência histórica que os alunos, participante da pesquisa, têm com relação a uma influência cultural árabe na Península Ibérica e no Brasil. A influência árabe tornou-se visível em vários aspectos da sociedade Ibérica como na arquitetura, na arte, na medicina, na química, na astronomia, na ciência, na culinária, na religião, na formação da língua portuguesa, entre outras formas de presença, sendo que esta herança moura¹ deixada na Península Ibérica, posteriormente é trazida para a América

¹“O termo mouro, utilizado em um sentido amplo para definir os invasores da península Ibérica, refere-se, a povos de várias origens, mas, sobretudo, aos habitantes islâmicos do norte da África” (ALVES, 2010, p. 14). “Mouros são afinal, com alguma consistência, as populações muçulmanas: os dominadores árabes, os berberes islamizados, os muçulmanos que se conservam na península depois da conquista cristã ou os que os navegadores

Portuguesa na memória de portugueses e espanhóis. No entanto, são estes elementos da cultura árabe que buscamos investigar se os alunos tem consciência de sua presença em sua construção cultural.

Há o registro de dois movimentos marcantes da presença árabe no Brasil, o primeiro é através do colonizador português e espanhol e mais tarde, no final do século XIX, com a chegada de imigrantes sírios e libaneses. A presença da cultura árabe – não só no Brasil como em toda a América – antecede o final do século XIX, pois

antes disso, ela esteve presente desde o início da colonização portuguesa, manifesta na língua, na música, na culinária, na arquitetura e decoração, nas técnicas agrícolas e de irrigação, na farmacologia e na medicina. É que os árabes dominaram por quase oito séculos a Península Ibérica, assinalando uma presença inolvidável em nossos colonizadores (TRUZZI, 2007, p. 360).

Graça a convivência entre árabes e a população da Península Ibérica ocorreram às trocas culturais, visto que a cultura árabe foi assimilada por estas populações peninsular e posteriormente recebemos toda esta cultura de forma indireta, pela obra colonizadora portuguesa e espanhola. Conforme Truzzi (2007), entre os aspectos culturais que vieram para o Brasil podemos destacar: a influência na língua portuguesa, os algarismos arábicos, o jogo de xadrez, a arte caligráfica, na culinária o uso do café, de doces próprios e produtos de pastelaria, o azeite, temperos como o açafrão, a noz moscada, o cravo, a canela, pimenta, entre outros condimentos, na música a influência em diversos instrumentos, influências em técnicas construtivas, na arquitetura e na decoração presente até os dias atuais, a religião islâmica, a dança do ventre, entre outras expressões culturais. Neste mesmo sentido, Gilberto Freyre (2006, p. 294) ressalta que

os árabes trouxeram também à Europa o algodão, a laranjeira, a sericultura, o cultivo do arroz e da cana-de-açúcar, esta tão fundamental à obra inicial de nossa colonização. E a aridez dos solos desérticos capacitou-os como mestres nas técnicas agrícolas e de irrigação, importando à Europa o moinho d'água, avô do engenho colonial brasileiro.

Quando falamos de Portugal e respectivamente de suas colônias há uma miscigenação de seus povos. O português além de seu sangue europeu é composto também por sangue árabe, originando uma hibridização cultural. Assim, o Brasil não é puramente português, pois, conforme Freyre,

vão reencontrar, a partir do século XV, nas suas expedições em África e Ásia” (MOREIRA, 2005, p. 79 apud ALVES, 2010, p. 15).

[...] o ponto a destacar é a presença, não esporádica porém farta, de descendentes de moçárabes (...) entre os povoadores e primeiros colonizadores do Brasil. Através desse elemento moçárabe é que tantos traços de cultura moura e mourisca se transmitiram ao Brasil. Traços de cultura moral e material. (FREYRE, 2006, p. 298).

Desta forma, diversas pesquisas ressaltam distintas presenças culturais árabes no Brasil vindas anteriormente ao grande fluxo migratório do final do século XIX. Visto que as relações culturais ocorridas na Península Ibérica no decorrer de oito séculos de presença árabe são visíveis na construção de uma identidade nacional brasileira. Assim não se pode referir apenas a uma influência árabe a partir da segunda metade do século XIX com a chegada da leva de imigrantes, principalmente de sírios e libaneses.

Além da revisão de literatura utilizamos como metodologia de pesquisa o estudo de caso - a partir de uma análise qualitativa e quantitativa - que constitui de uma pesquisa de campo em uma escola estadual dos anos finais do ensino fundamental e médio na cidade de Patos de Minas - MG. A pesquisa de campo constituiu em aplicação de questionários, História a Completa (H-C) e realização de Grupos Focais com alunos de uma turma do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e alunos de uma turma do segundo ano do ensino médio. A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo, tomando como aporte metodológico Laurence Bardin (1977).

Com relação ao referencial teórico utilizamos alguns conceitos de Jörn Rüsen e de demais autores presentes na literatura especializada. Rüsen expõe uma notável contribuição aos estudos acerca da consciência histórica, aprendizado histórico, didática da história e narrativa histórica. Para ele, didática da história vai bem além da concepção pedagógica tradicional, tecnicista, de recepção e reprodução do conhecimento cientificamente produzido. Ao contrário, Rüsen colocará em evidência a estrutura e as funções práticas do conhecimento histórico. Desta forma a didática da história deixa de ser uma disciplina pedagógica e passa a ser relacionada à ciência da história.

A didática da história é a ciência do aprendizado histórico, e este aprendizado faz parte da construção de uma consciência histórica. Assim, didática da história e consciência histórica são conceitos relacionados. No entanto, é a consciência histórica quem propicia a interpretação complexa do passado, para compreender o presente e se projetar para o futuro. Percepção essencial para historiadores, professores de história e alunos, fazendo com que estes percebam a importância da história, da compreensão do passado para o cotidiano vivenciado. Segundo Rüsen a consciência histórica

é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experimenta o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada (RÜSEN, 2011, p. 36).

Desse modo, a consciência histórica pode ser compreendida como uma orientação no tempo, em que se faz um “passeio”, partindo do presente ao encontro do passado, para que se ilumine o futuro. Assim,

a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções e agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSEN, 2001, p. 59).

A reflexão em torno da abordagem do tema “O ensino-aprendizagem de História Ibérica Medieval” insere-se na Linha de Pesquisa “Cultura, Poder e Religião” do Programa de Pós-Graduação em História Ibérica. Pois, propõe-se como eixo da análise, a consciência histórica dos alunos acerca da influência cultural árabe no Brasil. E esta proposta se encaixa nas tendências atuais do ensino de História, quando propõe a descolonização do ensino de História por meio da transformação da Península Ibérica em uma espécie de “núcleo gerador de consciência histórica” (MACEDO, 2009, p. 116).

A questão central que norteia este trabalho é: qual a consciência histórica dos alunos acerca da influência cultural árabe no Brasil, consciência histórica construída por meio do ensino-aprendizagem de História no livro didático, em sala de aula da educação básica e em ambientes extraescolares? Propomos analisar a consciência histórica dos alunos com relação à influência cultural árabe no Brasil como um todo, ou seja, seus aspectos religiosos, culturais, políticos e institucionais.

Para responder a esse questionamento, foi proposto como objetivo geral observar, analisar e compreender a consciência histórica dos alunos acerca da influência cultural árabe no Brasil, através das fontes construídas por meio das atividades propostas na pesquisa de campo. Os objetivos específicos buscam: a) compreender a consciência histórica dos alunos com relação ao conhecimento sobre a história da Península Ibérica Medieval; b) investigar a consciência histórica dos alunos com relação à influência cultural árabe no Brasil c) verificar as reflexões de determinados pesquisadores a respeito da influência cultural árabe na Península Ibérica e no Brasil, bem como investigar em quais temáticas as pesquisas científicas

brasileiras têm se concentrado com relação ao tema: cultura árabe na Península Ibérica Medieval e no Brasil.

A dissertação está estruturada em oito seções, contando com a Introdução/Apresentação e as Considerações Finais. A segunda seção constitui-se de dois tópicos, o primeiro é uma revisão bibliográfica acerca da relação cultural entre árabes e cristãos na Península Ibérica Medieval, observando como alguns autores tratam da vinda de uma influência cultural árabe para o Brasil através do processo de colonização. O segundo tópico é uma síntese do conhecimento já construído sobre a cultura árabe na Península Ibérica Medieval e no Brasil, com base na análise das dissertações e teses disponibilizadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Já a terceira seção objetivou como tarefa principal uma reflexão teórica acerca dos conceitos de consciência histórica, aprendizado histórico, didática da história e narrativa histórica. Conceitos discutidos por Jörn Rüsen e demais autores presentes na literatura especializada. Conceitos que irão iluminar as fontes produzidas na pesquisa de campo.

A quarta seção apresentou os princípios metodológicos e os métodos que foram utilizados na pesquisa de campo junto à escola e as turmas selecionadas para realização da pesquisa empírica. Desta forma, a quarta seção tratou de toda a explicitação e a fundamentação, referindo-se às opções metodológicas e ao processo heurístico do tema proposto.

A quinta seção constituiu-se de um estudo analítico com a finalidade de problematizar as fontes construídas nas atividades propostas no primeiro momento do estudo de caso. Pois, partiu-se de uma análise do questionário respondido pelos alunos do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e dos alunos do segundo ano do ensino médio. E posteriormente foi feita a análise da História a Completar (H-C) respondida pelos mesmos alunos, a fim de investigar a consciência histórica destes alunos com relação ao ensino-aprendizagem de História Ibérica Medieval e da influência cultural árabe no Brasil.

Não muito diferente da quinta seção, a sexta seção tem como objetivo compreender, até o momento da pesquisa, qual o tipo de consciência histórica expressa nas narrativas dos alunos participantes dos Grupos focais acerca da História da Península Ibérica medieval e da influência cultural árabe presente no Brasil.

Finalizando, a oitava seção constituiu-se de um projeto destinado à apresentação do Objeto de Aprendizagem, com vistas na sua aplicação em sala de aula, pelo professor de História da Educação Básica. Assim, esse objeto de aprendizagem, um dos requisitos do Mestrado Profissional em História Ibérica da UNIFAL-MG, consistiu na elaboração de um

recurso pedagógico virtual, relacionado aos resultados desta pesquisa, cujo tema é a influência cultural árabe na Península Ibérica Medieval e no Brasil.

2 ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA DA HISTÓRIA DA PENÍNSULA IBÉRICA MEDIEVAL E DA INFLUÊNCIA CULTURAL ÁRABE NO BRASIL

A princípio a seção objetiva fazer uma revisão bibliográfica acerca da relação cultural entre árabes e cristãos² na Península Ibérica Medieval, bem como observar como alguns autores tratam da vinda de uma influência cultural árabe para o Brasil através do processo de colonização. Como forma de compreender as relações culturais na Península Ibérica medieval nesta revisão bibliográfica observamos a questão de alteridade e tolerância nas relações entre os povos que adentraram a Península Ibérica, em 711, com os povos que já viviam ali.

Em um segundo momento, buscamos fazer uma síntese do conhecimento já construído sobre a cultura árabe na Península Ibérica Medieval e no Brasil, com base na análise das dissertações e teses disponibilizadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³. As pesquisas denominadas por “estado da arte” possibilitam a efetivação de um balanço das pesquisas de determinada área de estudo. Desta forma, este estudo sobre o estado da arte tem como propósito fazer um balanço e um mapeamento do conhecimento já elaborado sobre a cultura árabe na Península Ibérica Medieval e no Brasil, bem como apontar os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.

2.1 Relações de alteridade e tolerância na Península Ibérica Medieval a partir do século VIII: mulçumanos, cristãos e judeus

Com relação à alteridade, a princípio e de forma sintética podemos dizer que alteridade são as relações com as diferenças. Relações que podem ser de conflitos ou de aceitação. A lógica da alteridade é reduzir o outro ao “mesmo”, ou seja, a si mesmo.

Quando nos encontramos diante das diferenças ocorre à compreensão de si mesmo. Em outras palavras, para definir o que somos é preciso saber o que não somos, e isto ocorre a partir do contato com o outro. Construimos nossa identidade por meio da figura do “outro”.

² Observamos que alguns autores tratam também da presença de judeus na Península Ibérica Medieval.

³ A página na internet da BDTD afirma que “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. O IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) das teses e dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa. Dessa forma, a qualidade dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem”. A BDTD foi lançada oficialmente final do ano de 2002. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Neste sentido Agnolin cita Marc Augé (1995, p. 162-3), que trata de uma alteridade múltipla. Para ele

[...] alteridade completa, a do estrangeiro ao qual são atribuídas, se for necessário, todas as taras cuja presença é negada no próprio país: no estrangeiro, que está além das fronteiras, são eventualmente projetados os fantasmas de ferocidade, de canibalismo, de não-humanidade. [...] Existe a alteridade interna, a alteridade social, que a bem dizer é consubstancial ao social definido como sistema de diferenças instituídas: o sexo, a filiação, a posição na ordem dos nascimentos, a idade... [...]. Existe, enfim, a alteridade [...] ‘íntima’ porque atravessa a pessoa de cada indivíduo. [...] O indivíduo é por definição heterogêneo. A relação está no coração da identidade. A alteridade e a identidade não são concebíveis uma sem a outra (AUGÉ apud AGNOLIN, 2005, p. 182).

A partir de Agnolin (2005) compreendemos que a identidade é “inventada” com a relação com o outro. Identidade e alteridade se dão ao mesmo momento. No entanto, a identidade se dá com o diferente, somos aquilo que não somos, o “eu” se define perante o “outro”. Como exemplos podemos dizer que o cristão se define como cristão perante o muçulmano, bem como o muçulmano se define como tal perante o cristão. E esta relação do “eu” e do “outro” se deu desde a antiguidade, passando pelo medievo, modernidade e está presente na contemporaneidade.

O contato entre diferentes é passível de uma compreensão ou de uma rejeição. Assim, o encontro entre muçulmanos, cristãos e judeus na Península Ibérica⁴ a partir do século VIII não foi diferente. A compreensão ocorre apenas quando se reconhece o outro enquanto completamente distinto do eu que o concebe, o que implica, não apenas no reconhecimento da alteridade, mas do respeito a ela. Para que ocorra compreensão não pode haver hierarquização entre os sujeitos que são distintos e que coexistem no mesmo plano.

Com relação à expansão muçulmana, no fim do século VI iniciou-se por meio de uma grande ampliação dos domínios árabes, impulsionada principalmente pela religião islâmica professada pelo profeta Muhammad ibn Abdallah, Maomé. Após a morte deste em 632 d. C., os domínios árabes expandiram-se por toda a Península Arábica⁵ e em 645 o califado árabe já dominava a Síria, a Palestina, o Egito e a Líbia. Estendendo no fim do século VII por toda a

⁴ Com relação aos povos que adentraram a Península Ibérica Medieval não a uma denominação que possua um consenso. Câmara Cascudo ressalta que “não dizíamos árabe ou sarraceno, mas mouro, o nome mais constante na península Ibérica, lembrando os berberes, mouros históricos, reinando na Espanha, vivos na recordação lusitana” (CÂMERA CASCUDO, 1967, p. 17). José Rivair Macedo afirma que “em Portugal, Espanha e América luso-espanhola não se diz “cristãos e muçulmanos” nem “cristãos ou islâmicos”, mas “cristãos e mouros”, ou “cristãos e turcos” [...]” (MACEDO, 2004, p. 132). O que revela uma diversidade de caráter étnico, e não apenas de cunho religioso, entre os povos que habitavam a Península Ibérica entre os séculos VIII - XV.

⁵ A Arábia é uma península da Ásia Ocidental, próxima da África, que se limita a noroeste com a Palestina, ao sul com o oceano Índico, a leste com o golfo Pérsico e a oeste com o mar Vermelho.

África do Norte. Os árabes levaram pouco mais de cem anos para estender sua religião, língua e domínio político. Neste sentido Macedo afirma que

[...] a expansão político-religiosa iniciada no século VII da era cristã pelos califas muçulmanos da dinastia omíada levou o credo corânico dos confins do deserto da Arábia até os limites meridionais do continente europeu. Entre 630 e 640 os adeptos da pregação de Maomé incorporaram territórios situados no Iraque, Irã, Pérsia e parte do Império Bizantino. Depois da conquista da Síria e Mesopotâmia, alargaram suas conquistas rumo ao Ocidente através do Norte da África, incorporando Alexandria, Trípoli, e depois as tribos de berberes dos atuais Tunísia e Marrocos (MACEDO, 2004, p. 132).

É a religião islâmica que promove a unificação entre os primeiros grupos tribais da Arábia, bem como garantem ao longo do tempo a sua expansão e hegemonia sobre os povos conquistados. Neste sentido, Eduardo Manzano Moreno afirma que

los miembros del ejército conquistador estaban unidos por una fuerte conciencia de etnicidad común y por saberse los recipiendarios de un mensaje salvacional que les había permitido conquistar medio mundo. Esse mensaje incitaba a someterse y a adorar al Dios único y verdadero, pero estaba lejos de instigar a la subversión del orden social (MORENO, 2011, p. 115).

Por meio destes ideais, no princípio do século VIII um pequeno exército composto de árabes, orientais e berberes, chefiado pelo general Tariq Ibn Ziad cruzou o estreito de Gibraltar, no Norte da África, chegando a Península Ibérica vencendo Rodrigo (último rei da Espanha Visigoda) na Batalha de Guadalete. Em pouco tempo as tropas de Tariq cercavam Córdova, assim “mouros e árabes ocupam a Península Ibérica em uma extensão até então desconhecida: surge Al-Andalus” (NOGUEIRA, 2001, p. 279).

Como fator facilitador do avanço mulçumano na Península Ibérica pode-se ressaltar o traçado das vias romanas e a atitude de aceitação dos povos visigodos perante o domínio árabe. Outro fator que favoreceu a presença árabe na Península Ibérica foi à crise político-religiosa da monarquia visigoda. Costa (2006) ressalta a condição da população Hispânica frente à dominação visigótica.

A Hispânia visigótica vivia envolta em lutas dinásticas e revoltas populares. As degradantes condições sociais e econômicas a que o povo estava sujeito, fomentavam um clima de opressão e desigualdades crescentes. No plano religioso, professava-se um Cristianismo de pendor arianista, hostil às concepções trinitárias do rito e liturgia romana. Por outro lado, a minoria judaica era vítima de grande hostilidade e perseguições. Compreende-se, por isso, a aceitação por parte da população de um novo poder político (COSTA, 2006, p. 2).

No entanto, na Península Ibérica medieval, por um período de oito séculos (VIII-XV) observam-se períodos de harmonia e tolerância, intercalados por períodos de tensão e intolerância religiosa. As relações entre as diferentes comunidades eram regidas por alianças e acordos. Com relação aos muçulmanos, a princípio era uma sociedade que governavam uma maioria não muçulmana que

[...] foi se transformando numa sociedade em que a maior parte da população aceitava a religião e a língua dos governantes, e um poder que governava a princípio de um modo descentralizado foi se tornando, por manipulação política, um poder poderosamente centralizado, governando mediante o controle burocrático (HOURANI, 2006, p. 69).

Controle burocrático por meio da cobrança de tributos, um exemplo são as populações cristãs mais resistentes do norte, populações que para garantir sua autonomia viam-se obrigadas ao pagamento de tributos para conservarem as suas terras e bens, o chamado *kharaj*, e para manterem a sua religião era necessário o pagamento da *jizya*. E os que aceitam sujeitar-se à dominação islâmica, mas continuavam a professar a sua fé cristã, denominavam-se por moçárabe (COSTA, 2006, p. 2-3). Com relação a esta população do norte Rucquoi (1995, p. 75) afirma que “no decorrer da segunda metade do século IX, numerosos cristãos emigraram para o Norte enquanto outros se fundiam cada vez mais na sociedade, adaptando os trajes, a língua dos muçulmanos e, por vezes, até sua religião”.

Neste sentido, Silveira (2009) afirma que a diversidade cultural europeia pode ser fundamentada desde a Idade Média através do convívio e trocas culturais entre cristão, judeus e muçulmanos. No entanto, Silveira afirma que a divisão da Península Ibérica em duas partes (uma cristã ao Norte e uma muçulmana ao sul) não pode servir como única explicação para a formação cultural desta região.

As trocas culturais na Península Ibérica - e na região mediterrânica em geral - foram tão intensas que a categorização e a identificação de elementos culturais próprios de uma determinada cultura dificilmente serão absolutas. A convivência entre muçulmanos espanhóis e norte-africanos em Andaluzia não consistiu na dominância da cultura andaluza no Magreb, bem como não evidencia a supremacia dos ensinamentos almorávidas. Trata-se, neste caso, de um tipo de entrelaçamento, que deu origem a um novo desenvolvimento e ao surgimento de espaços de liberdade e de conflitos (SILVEIRA, 2009, p. 651).

Desta forma, não se consegue definir a realidade das trocas culturais nas regiões mediterrâneas, devido essas trocas terem ocorrido em diversos sentidos e direções. A autora fala no surgimento na Península Ibérica de novos sistemas em um período de longa duração e

não de um processo de importação ou exportação de elementos culturais. Em oposição à ideia de uma unidade no espaço cultural evidenciou-se o intercâmbio cultural, as trocas culturais dentro da Península no período medieval. Com relação à diferença e a diversidade, a Península Ibérica Medieval teria sido constituída através das relações entre os seguidores das três religiões monoteístas: cristianismo, judaísmo e islamismo.

Pois, em nenhum lugar da Europa viveram tantos muçulmanos, judeus e cristãos juntos e, exatamente por este motivo, a Península nos apresenta tantos exemplos de contradição, como tolerância e rechaço, cooperação e perseguição, respeito e desprezo, alianças e guerras, testemunhos claros da diversidade europeia (SILVEIRA, 2009, p. 654).

Silveira apresenta como resultado do contato destas três culturas monoteístas: “entrelaçamento, apropriação, concorrência e, em consequência disso, a diferenciação perante o outro, ou seja, a construção de identidades” (SILVEIRA, 2009, p. 654). Desta forma, o cristianismo, o judaísmo e o islã contribuíram para a construção dos valores e da cultura europeia. Observando que a cultura está em constante movimento, o qual é impulsionado pelos processos de troca culturais, sejam estas trocas pacíficas ou conflituosas. E este contato cultural deu origem a uma intelectualidade única. Neste sentido, com relação ao mundo mulçumano, Rucquoi (1995, p. 108) afirma que

[...] se a adversidade está na origem das perturbações que puseram mais de uma vez a sua unidade política em perigo antes de levar a sua divisão em reinos de taifas, ela é igualmente a origem de uma vida intelectual sem igual, em que os membros das três grandes comunidades religiosas e linguísticas prosseguiram ou criaram uma obra filosófica, artística, literária e científica de que a Europa setentrional dos séculos XII e XIII iria beneficiar.

Ainda com relação a uma cultura árabe presente na Península Ibérica medieval efetivamente do século VIII ao século XV, Alfonso-Goldfarb ressalta o trabalho de pesquisa, estudos e debates praticados por árabes em bibliotecas. A tradução de manuscritos clássicos nestas bibliotecas era uma forma de pesquisa para os árabes na Europa após o século VIII. Observa-se que este trabalho de pesquisa deu origem a importantes trabalhos que tratam do conhecimento de música, medicina, filosofia, alquimia, química, entre outros que foram desenvolvidos por árabes durante a Idade Média, assim

[...] a cultura e a ciência árabes não se constituíam de meras traduções clássicas, desconexas e empilhadas em velhas bibliotecas-arquivo, nos dão prova os manuscritos sobre essências (perfumes e venenos) de Al-Kindi; a Canon médico

de Avicena: a alquimia de Al-Razes; a ótica geométrica de alhazen e a astronomia de al-Biruni, para dar somente uma pequena amostra da quase infindável constelação do saber islâmico. Para um ângulo mais prático são também encontráveis tratados sobre agricultura, irrigação e metalurgia, bem como a constatação da existência de boas instalações hospitalares e de banhos públicos por quase todo mundo árabe (ALFONSO-GOLDFARB, 1991, p. 34).

Apesar de toda efervescência cultural emergindo na Península Ibérica medieval ocorre à deterioração do califado de Córdoba, a partir do ano de 1008, ocorrendo assim um enfraquecimento do mundo muçulmano. Lutas de sucessão dinástica e a manifestação de diferentes interesses regionais fez com que ocorresse à fragmentação do território em diversos reinos politicamente independentes entre si, eram os chamados reinos de taifas.

O Estado cordovês perdeu sua estabilidade no princípio do século XI. O último governante de prestígio foi o general Abu Amir Mohammed ibn Zbi Amir, mais conhecido pelo nome de al-Mansur “o vitorioso”. Depois dele, as lutas de sucessão dinástica e as divergências internas entre lideranças “sírias”, bérberes e os escravões deram origem a uma torrente de rebeliões locais responsáveis pela desagregação do Estado unitário e pelo aparecimento de dezenas de reinos autônomos, os *muluk al-tawaif* (reinos de taifas), chefiados por bérberes no sul, eslavos no Leste e por andaluzes (MACEDO, 2011, p. 133, grifo do autor).

Estes reinos de taifas originaram conflitos entre si e com os reinos cristãos. Neste período dá-se início ao lento processo de Reconquista, tendo como liderança os reinos cristãos: Castela, Leão, Navarra e Portugal. No entanto, a Reconquista total dos territórios dominados pelos muçulmanos só ocorreu em 1492, quando a força militar da união dos reinos de Castela e Aragão anexou Granada a seus territórios. Costa afirma que este período foi politicamente frágil, mas rico artístico e cientificamente, verificando-se uma multiplicação dos centros de poder e de cultura (COSTA, 2006, p. 3).

No processo de reconquista ocorre que quando os reinos de Castela e Leão conquistavam territórios muçulmanos era interessante manter-se uma relação econômica entre os mesmos - as chamadas parias⁶. Devido ao fato de que os reinos cristãos inicialmente não tinham a condição de conquista plena daqueles reinos muçulmanos. Com o domínio cristão, os reinos faziam concessões aos vencidos. Era lhes garantindo o direito de manterem seus usos, costumes, língua, religião dentro das cidades retomadas, semelhante o que foi feito pelos muçulmanos anteriormente. Processo que dará origem as aljamas⁷. Contudo, não havia uma

⁶ Parias é um projeto político e de conquista dos reinos muçulmanos na Península Ibérica durante o processo de Reconquista. As parias “consistiam em tributos pagos em ouro pelos reis muçulmanos dos taifas (pequenos reinos muçulmanos localizados no sul da Península Ibérica) aos reinos cristãos do norte para que as relações pacíficas fossem mantidas” (SILVEIRA, 2009, p. 647).

⁷ Aljamas são comunidades islâmicas sob domínio cristão, e os integrantes receberam o nome de mudéjares (muçulmanos que viviam em terras sob o domínio cristão). Neste período além dos mudéjares temos também

união entre cristãos e muçulmanos, havia era um pagamento de tributos dos muçulmanos para com os cristãos.

Com a retomada de Toledo pelo rei Afonso VI (1065-1109) de Leão e Castela os reinos taifas estabelecem um tratado com os almorávidas (que governavam Marrocos) contra os reinos cristãos. Nogueira (2001) ressalta que após a invasão fundamentalista dos almorávidas, os enfrentamentos entre cristãos e muçulmanos se radicalizam, tomando o sentido de “cruzada” para os cristãos e Jihâd “guerra santa” para os muçulmanos. No entanto, os almorávidas são “falsos aliados” das taifas, pois se posicionam como conquistadores não respeitando as taifas, e às incorporando a seus territórios. Diante desta situação as taifas se aproximam dos reinos cristãos.

Os Cristãos tentavam enfraquecer os reinos muçulmanos através da celebração de acordos, com os quais impunham o pagamento de tributos. Tanto al-Muzaffar, como al-Mutamid, tiveram de pagar a Afonso VI de Castela para manterem a paz. Isto não impediu os reis cristãos de continuarem a atacar os seus territórios. Para os enfrentar, al-Mutamid vê-se obrigado a pedir auxílio a Yûsuf Ibn Tâshfin, emir almorávida no Norte de África. Este desloca-se à península, e acaba mesmo por vencer o rei de Leão e Castela. Mais tarde, o medo que o crescente poder de Yûsuf Tâshfin inspira nos soberanos das taifas, leva a que estes tentem fazer uma aliança com Afonso VI (COSTA, 2006, p. 4).

Com relação à chegada dos almorávidas em Andaluzia, Silveira (2009, p. 649-650) ressalta que

o povo almorávida era constituído pelo conjunto de tribos berberes nômades, unidas pelos rigorosos ensinamentos sunitas de Abdalah Ibn Yasin, de influência maliquita. Estas tribos conquistaram o norte da África e grande parte da Península Ibérica, chegando à Espanha a pedido do rei muçulmano de Sevilha que, por ocasião da tomada de Toledo pelos cristãos sob a liderança de Afonso VI (1085), vê no apoio das tropas muçulmanas africanas a única alternativa de resistência aos cristãos. Os almorávidas chegaram em campanha de guerra contra Afonso VI em 1086, derrotando os cristãos na Batalha de Sagranjas [...]. Os almorávidas não pretendiam, porém, voltar à África. Assim, em um curto espaço de tempo (até 1092), consolidaram seu poder no sul da Península Ibérica através da anexação dos reinos-taifas. A relação entre berberes almorávidas e andaluzes não se configurou de forma pacífica. Os norte-africanos passaram de convidados a indesejados senhores. Nas fontes andaluzas, os almorávidas são descritos como analfabetos incultos e rudes criadores de gado. Autores evidenciam que a rigorosidade dos ensinamentos impostos pelos almorávidas conduziu as cidades andaluzas ao protesto e à resistência, chegando a afirmarem que esta rigorosidade destruiu a antiga cultura oriental que vinha sendo resguardada desde o Califado de Córdoba.

Muladis: cristãos convertidos ao islamismo. Moçárabes: cristãos que viviam em terras sob o domínio muçulmano. Mouriscos: o mesmo que mudéjares. Conversos: judeus ou muçulmanos convertidos ao cristianismo.

Havia um contraste entre os almorávidas quando comparados aos muçulmanos da “*Hispania*” sendo que a hostilidade de cristãos contra estes contribuíram para o sentimento de cruzada na Reconquista.

Os almorávidas (1042-1145) impuseram um clima de intensa intolerância religiosa, de forma que estes exerceram pressões nas minorias religiosas por razões: ideológicas, políticas e econômicas. O período de dominação almorávida foi frágil e curto. “Entre 1091 e 1117, várias campanhas militares permitiram a tomada de Sevilha, Lisboa, Badajoz, Santarém e de importantes posições em torno de Coimbra, naquilo que foi a derradeira tentativa de expansão para Ocidente desta dinastia” (COSTA, 2006, p. 5). A unificação dos almorávidas incrementou a circulação monetária e uma intensa atividade econômica nos portos do Gharb, em contrapartida, as populações sujeitas a pesados impostos alimentaram um estado de rebelião, levando aos almorávidas a repararem e reforçarem suas muralhas, além de concessões feitas por parte do emir. “A progressão da reconquista cristã foi um sinal claro da decadência desta dinastia. Por volta de 1143, apareceram novos reinos independentes, que ficariam conhecidos pelas segundas taifas” (COSTA, 2006, p. 5).

Divergências entre os almorávidas faz com que estes solicitem ajuda aos almóadas. Estes que acabaram de substituírem os almorávidas no Norte da África. Os almóadas (1145-1262) em Al-Andalus impuseram sua intransigência e rigidez religiosa, bem como buscaram seguir os impulsos expansionistas dos almorávidas através da militarização da sociedade. Os almóadas conquistam várias cidades, contudo, sua derrota em Navas de Tolosa, no ano de 1212, marcou o avanço final dos reinos cristãos sobre o Alentejo e Algarve. Desta forma, a dominação muçulmana do território que hoje é Portugal começou no século VIII e perdurou até o século XIII, quando os cristãos, em processo de Reconquista, ou de uma conquista, dominaram o Algarve. Dois séculos mais tarde os muçulmanos e judeus serão forçados à conversão ou expulsos pelo rei Manuel, que em dezembro de 1496

assina um decreto em que colocam Muçulmanos e Judeus perante a alternativa da expulsão ou conversão. Os Muçulmanos que aceitam a conversão passam a designar-se por Mouriscos. Muitos continuam a praticar o Islão na clandestinidade mas, a partir do reinado de D. João III, serão vítimas da Inquisição. Ao longo dos séculos seguintes, a sua presença em Portugal foi rareando, até deixar de existir relatos sobre a sua existência (COSTA, 2006, p. 10).

Neste sentido, clérigos e soberanos empregaram grande ofensiva contra os reinos muçulmanos, depois contra os seguidores do Islã e por fim contra todos os credos e culturas não cristãs. Com relação à reconquista, o mouro fora expulso do Algarve duzentos e

cinquenta anos antes da vinda portuguesa para o Brasil. E, na Espanha, a saída dos muçulmanos levou mais tempo, até 1492, mesmo ano em que Colombo daria início a sua jornada em direção ao Novo Mundo. A descoberta do Novo Mundo pode ser tida como uma continuação da “reconquista cristã”. Pois, a legitimidade da conquista da América é afirmada como uma continuação da Reconquista dos territórios espanhóis ocupados (ZIEBELL, 2002, p. 19).

Ainda falando do processo de reconquista, alguns autores afirmam que esta se mantém na ideia de um retomar de um território que teria uma identidade própria cristã e que havia sido invadido pelos muçulmanos, mas na verdade esta identidade cristã já há muito tempo não existia. Os cristãos afirmam que o processo de reconquista está na herança visigótica. E após a conquista de Toledo, em 1085, os reinos de Leão e Castela passam a se apresentar como restauradores da herança visigótica, um desejo de hegemonia ibérica, por meio da reivindicação de uma autoridade transmitida pelo legado dos godos. Ou seja, era uma forma de legitimação da reconquista.

Cria-se assim na Península Ibérica o mito de uma terra cristã ocupada pelos muçulmanos que deveria ser recuperada, ser reconquistada.

A ideia que a Espanha formava uma real unidade, unidade conquistada pelos godos e sancionada pela *ordo* eclesiástica, com o prestígio especial dos vários Concílios de Toledo, portanto, uma legítima unidade que foi usurpada pelo muçulmano invasor, vai ser lentamente elaborada e testada até constituir, no final do século XIII uma realidade incontestável, que garantia aos cristãos, em especial aos castelhanos, o direito sagrado e historicamente legítimo de possuir e usufruir da Península e no limite, dela expulsar estrangeiros e infiéis (NOGUEIRA, 2001, p. 280, grifo do autor).

As narrativas revelam muito mais nosso tipo de sociedade do que dos sujeitos que estão sendo relatados. As narrativas são reveladoras do sujeito que fala, da sociedade que fala, e não de quem se fala. Falar do outro é um pretexto para falar de nós mesmo. Assim, quando se fala que os muçulmanos invadiram a Península e usurparam uma unidade cristã, na verdade é isto que os cristãos estariam fazendo, invadindo um território que tinham, até certo ponto, uma unidade religiosa e política.

Outro viés empregado ao processo de reconquista é a chegada dos muçulmanos na Península Ibérica medieval vista como uma ideia de castigo pelos pecados dos povos cristãos. “Desde a época medieval que a explicação oficial foi a de uma ‘crise moral’, e 711 tornou-se uma data emblemática, a do ‘castigo’ de um reino em virtude dos ‘pecados’ dos seus governantes” (RUCQUOI, 1995, p. 60).

No entanto, os conflitos entre muçulmanos e cristãos fizeram parte do processo de Reconquista Cristã. Mas, para além dos conflitos ocorridos é certo que a história de Portugal e Espanha está marcada pela contribuição do mouro à sua cultura. E “a redução drástica da distância horizontal ocorrida nesse processo de assimilação da alteridade faz com que esses outros não sejam mais totalmente outros” (AGNOLIN, 2005, p. 188). Contudo, a uma tentativa de fugir ou subestimar esta herança cultural árabe presente na Península Ibérica, mas

[...] jamais poderão se apagar das paredes centenárias de Sintra a marca indelével da cultura mourisca. Jamais poderão desfigurar a arquitetura popular do Algarve, ou fender os monumentos mais célebres de Portugal, todos eles marcados pelas mãos dos artífices mouriscos ou mesmo pôr abaixo aquela Torre de Belém, onde o mourisco se funde ao atlântico-português, como um símbolo das núpcias estilísticas (ORNELLAS apud PORTUGAL, 2011, p. 11).

A dificuldade que se tem em aceitar a influência da cultura árabe é reafirmada com a necessidade de se negar “o outro”, negar a influência de outras culturas, de uma possibilidade de trocas e enriquecimento cultural. Mas, pode-se falar que em Al-Andalus houve até certo ponto uma aceitação do “outro”, uma tolerância demonstrada por parte de governantes na época do califado, visto na amena convivência e mestiçagem entre as várias culturas e religiões.

Em relação às trocas culturais ocorridas na Península Ibérica medieval, Silveira (2013) discute o conceito de tolerância na Idade Média numa Europa que coexistia muçulmanos, cristãos e judeus. Silveira ressalta a convivência destes destacando as relações entre estas culturas na corte de Afonso X no século XIII.

Sua corte ficou conhecida pela reunião, convivência e colaboração de intelectuais oriundos de diferentes lugares e credos. Principalmente, nas traduções do árabe para o castelhano, trabalhavam juntos judeus, mouros e cristãos, a construir um reconhecido espaço de trocas culturais na corte afonsina. Neste ambiente cortês, as trocas forma pacíficas e incentivadas pelo monarca patrono das artes. No entanto, esta realidade harmônica poucas vezes atravessou os muros dos castelos e o contato entre cristãos, muçulmanos e judeus foi restringido, em algumas circunstâncias, rechaçado, mesmo que, na maioria das vezes, inevitável (SILVEIRA, 2013, p. 129).

Na Península Ibérica Medieval

observa-se, diferentes atitudes frente à mutua influência advinda da coexistência das culturas na forma de confrontação, resistência, aceitação, bem como do entrelaçamento cultural. Influenciar e perceber a influência do “outro” naquilo que reconhecemos como o “nosso” conduz-nos ao sentimento de perda de identidade e de orientação, no entanto, adaptações, fusões e reconstruções são processos inevitáveis nas zonas de fronteira, sejam elas espaciais ou culturais. Ali, onde a separação entre o “nosso” e o “d’outro” são exigidas, emergem também questões à

volta do reconhecimento, da aceitação ou do rechaço e, finalmente, a questão das fronteiras da tolerância (SILVEIRA, 2013, p. 132).

Fatores importantes para a convivência de diferentes culturas é o reconhecimento do outro e a tolerância. Com relação à prática da tolerância na Península Ibérica muçulmana e cristã, Silveira (2013, p. 136) ressalta que foi “uma tolerância medieval, praticada com pragmatismo para evitar um mal maior, mas que não exclui a possibilidade de reconhecimento do outro como elemento que faz parte de um todo maior, seja nas dimensões do reino ou do monoteísmo”.

A interação cultural, a migração e as trocas culturais na Península Ibérica medieval foram tão intensas entre povos “(íberos, romanos, visigodos, judeus, muçulmanos africanos, muçulmanos ibéricos, moçárabes, mudéjares e cristãos de outras partes) o que a categorização e a identificação de elementos culturais próprios de uma determinada cultura dificilmente podem ser absolutas” (SILVEIRA, 2013, p.137).

No entanto, não podemos ter uma percepção de convivência romântica deste período, as relações ali estabelecidas eram frutos de sua época, atendendo os anseios culturais ali existentes para manter a ordem nos espaços e se enquadrar nas condições de vida da época. Não que a convivência entre diferentes culturas na Península Ibérica medieval tenha sido sinônimo de igualdade, ao contrário, é a da distinção, do reconhecimento à diferença. Desta forma, o processo de tolerância abrange os conceitos de construção e desconstrução de identidades dos povos deste período.

2.1.1 Relações culturais no processo de colonização brasileira

Para compreendermos a origem da cultura brasileira é necessário voltar ao processo de colonização, e como exemplo de estudiosos da sociedade brasileira que buscavam no passado, no processo de colonização do Brasil explicações para as características da sociedade brasileira, podemos citar Gilberto Freyre⁸ autor de *Casa Grande & Senzala* e Sérgio Buarque de Holanda autor de *Raízes do Brasil*, ambos os livros publicados na década de 1930.

Freyre atribui o sucesso da colonização brasileira ao fato da

“bicontinentalidade” dos portugueses, tanto cultural quanto étnica; o fato de já terem experiência na colonização de territórios tropicais; a sua mobilidade; a sua

⁸ Com relação a Freyre, José Carlos Reis (1999) afirma que na escrita deste é possível observar afinidades com a sociologia compreensiva de Weber e também de uma vertente alemã, por meio do contato com seu orientador Franz Boas.

miscibilidade, resultante da sua falta de orgulho de raça, por sua vez consequência do fato de já serem um “povo-mistura” de Europa e África; a sua aclimatibilidade, resultante do fato de as condições físicas de solo e de temperatura de Portugal serem mais parecidas com as da África do que com as da Europa (SANTOS, 2007, p. 4).

Já Buarque de Holanda ressalta que da Península Ibérica “veio a forma atual de nossa cultura; o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma.” (BUARQUE DE HOLANDA, 2003, p. 40). Buarque de Holanda ao fazer uma análise de “nossas raízes” observa a importância que a colonização portuguesa teve para a formação da cultura brasileira. Certamente que tais influências não foram às únicas, cabendo ao índio e ao negro papel importantíssimo. A formação de nossa cultura foi uma mistura dessas três raças. Só que os portugueses tinham características próprias e influências culturais diversas, como a influência dos povos árabes, por meio da convivência que tiveram por séculos na Península Ibérica. Estas relações foram responsáveis pela formação cultural e política do Brasil.

No entanto, com relação às heranças culturais brasileiras, Franco Júnior faz uma crítica ao livro *Raízes do Brasil* de Buarque de Holanda, pois, para Franco Júnior, Buarque de Holanda não fez jus ao título da obra, pois não foi a fundo nas raízes do Brasil, que são anteriores a 1500, e apenas se ateu aos acontecimentos pós “descobrimento”. Assim o autor diz: “o grande historiador não levou na devida conta, a nosso ver, sua própria metáfora. As raízes do Brasil evidentemente antecedem o Brasil. Elas são anteriores a 1500. Elas encontram-se no período que há muito se convencionou chamar de Idade Média” (FRANCO JÚNIOR, 2008, p. 82). Franco Júnior (2008, p.82) ainda enfatiza que “mais do que na civilização portuguesa moderna, as raízes do Brasil deverão se procurar, portanto, na Europa medieval”.

Franco Júnior também questiona a exaltação da figura de um lusitano patriarca e aventureiro (figura também existente no Brasil colônia) que Buarque de Holanda ressalta sem, porém fazer a ligação destas características com o seu caráter medieval e peninsular. O autor questiona se o motivo para se deixar de lado a contribuição medieval para a formação do Brasil seria o preconceito arraigado com relação à Idade Média. Contudo, como hipótese para esta abordagem de Buarque de Holanda esteja o paradigma da historiografia brasileira que ressalta um Brasil herdeiro da cultura dos vencedores.

Como uma das raízes do Brasil podemos citar os 800 anos de presença árabe na Península Ibérica que ocorreram na Idade Média, pois esta presença deixou marcas em portugueses e espanhóis que posteriormente deixará marcas em suas colônias, entre elas o Brasil. Desta forma, a permanência do árabe por tanto tempo na Península Ibérica deixou

marcas de sua cultura no imaginário europeu, e muitos elementos medievais foram transportados de Portugal para a América Portuguesa, e ainda hoje permanece traços desta cultura.

Ainda a respeito das “raízes do Brasil”, Gilberto Freyre ressalta uma miscigenação entre os portugueses colonizadores do Brasil,

homens morenos de cabelo louro. Esses mestiços com duas cores de pelo é que formaram ao nosso ver, a maioria dos portugueses colonizadores do Brasil, nos séculos XVI e XVII, e não nenhuma elite loura ou nórdica, branca pura: nem gente toda morena e de cabelo preto (FREYRE, 2006, p. 281).

Gilberto Freyre afirma uma presença árabe no cotidiano brasileiro, presença vinda com os colonizadores que conviveram com a cultura árabe na Península Ibérica por oito séculos.

O que a cultura peninsular, no largo trecho em que se exerceu o domínio árabe ou mouro [...] guardou da cultura dos invasores é o que hoje mais diferencia e individualiza esta parte da Europa. Conservados em grande parte pelos vencidos a religião e o direito civil, nas demais esferas da vida econômica e social a influência, árabe em certos trechos, em outros moura, foi profunda e intensa. O grosso da população hispano-romano-goda, excluída somente irreduzível minoria refugiada em Astúrias, deixou-se impregnar nos seus gostos mais íntimos da influência árabe ou moura. Quando essa maioria acomodativa refluíu à Europa cristã, sob a forma de moçárabe, foi para constituir em Portugal o substrato mesmo da nacionalidade. [...] Quando aquela população socialmente móvel, mobilíssima mesmo, voltou à Europa cristã, foi trazendo consigo uma espessa camada de cultura e uma enérgica infusão de sangue mouro e negro que persistiriam até hoje no povo português e no seu caráter. Sangue e cultura que viriam ao Brasil; que explicam muito do que no brasileiro não é europeu, nem indígena, nem resultado do contato direto com a África negra através dos escravos. Que explicam o muito de mouro que persistiu na vida íntima do brasileiro através dos tempos coloniais. Que ainda hoje persiste até mesmo no tipo físico (FREYRE, 2006, p. 287-288).

Desta forma, a presença da cultura árabe é notada de diversas formas na Península Ibérica e posteriormente no Brasil. Esta presença é notada principalmente na culinária, religião, língua, arquitetura, técnicas agrícolas, etc.

Como ressalta Macedo o mouro viajou na memória dos europeus rumo ao Novo Mundo. Macedo resgatando Câmara Cascudo (1943, p. 17-52) diz:

a interferência das tradições concernentes aos mouros em nossas origens não se limitou ao ritual. As trocas estabelecidas já na península Ibérica entre as populações afro-muçulmanas e luso-espanholas parecem ter sido mais profundas do que se pode pensar. O convívio secular fez com que certos traços sociais mouros penetrassem nas formas culturais ibéricas, perpassando os hábitos e costumes transportados ao Brasil. Tais traços podem ser verificados em nosso vocabulário, indumentária, em

nossa tradição oral e criações literárias eruditas, em nossa gestualidade e em certos aspectos de nosso comportamento coletivo (MACEDO, 2004, p. 145).

Neste mesmo sentido Portugal conclui que:

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, grande parte da influência oriental, impregnada em seus hábitos, foi trazida para cá. Devido às diferentes condições de vida que o português encontrou aqui, essas influências orientais muitas vezes passaram por adaptações e readaptações, sendo que nem tudo foi assimilado. Podemos concluir que os hábitos e técnicas árabes aqui adotados, mesmo que não em toda a sua plenitude, tem grande representatividade (PORTUGAL, 2011, p.18).

Portanto, entre as diferentes contribuições árabes para a formação cultural do Brasil, aspectos relacionados à arquitetura, culinária, vocabulário, religião, técnicas agrícolas, entre outras, estiveram presentes e ainda permanece presente na construção da identidade brasileira. Isto foi o que percebemos por meio da leitura de pesquisa de historiadores, antropólogos e sociólogos que pesquisam essa temática. No entanto, os estudos que focalizam esta questão de maneira aprofundada ainda são escassos, o que fortalece a concepção de uma constituição étnica e cultural brasileira a partir dos portugueses cristãos, dos indígenas nativo e dos africanos, ficando a contribuição árabe relegada a um segundo plano. Diante disso iremos tratar do “estado da arte” das pesquisas acerca da cultura árabe na Península Ibérica medieval e no Brasil.

2.2 O Estado da Arte das pesquisas acerca da cultura árabe na Península Ibérica medieval e no Brasil

Ens e Romanowski (2006) afirma que os estudos de “estado da arte” auxiliam compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área do conhecimento em teses de doutorado, dissertação de mestrado, artigos de periódico e demais publicações. E por meio destas análises é possível observar as ênfases e temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores, as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores, entre outras observações. “Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ENS; ROMANOWSKI, 2006, p. 39).

Os estudos de estado da arte se justificam

por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na

área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ENS; ROMANOWSKI, 2006, p. 41).

Segundo Ens e Romanowski (2006, p. 43) para as pesquisas de estado da arte são necessários os seguintes procedimentos:

definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares.

Os dados coletados em estudos do tipo estado da arte indicam a atenção que os pesquisadores dão à temática, além de apontar para que aspectos de uma área de estudo voltam-se a preocupação dos pesquisadores. Apontam também os temas, subtemas e conteúdos priorizados em pesquisas e mostram a necessidade de algumas temáticas a serem pesquisadas (ENS; ROMANOWSKI, 2006, p. 45).

Ainda segundo Ens e Romanowski (2006, p. 45) os estudos de estado da arte possibilita mapear os tipos de pesquisa utilizados nas investigações, se são pesquisas apoiadas na análise de depoimento, nos estudos de um caso, nos estudos de caso do tipo etnográfico, nos estudos descritivos exploratórios, nos estudos de pesquisa-ação, pesquisa ação-colaborativa, nos estudos que fazem a análise da prática pedagógica, a história de vida, a autobiografia, análise das práticas discursivas, pesquisa teórica, pesquisa bibliográfica entre outras. Com este estudo é possível também à identificação das técnicas mais utilizadas nas pesquisas, se são “entrevistas, análise de documentos, observação, questionário, diário ou uma combinação delas, ou se os dados foram coletados por meio de videografia, grupo de discussão, grupo focal ou outra técnica” (ENS; ROMANOWSKI, 2006, p. 45).

Ens e Romanowski (2006, p. 40) ressalta que o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. Neste sentido, este capítulo seria uma análise do “estado do conhecimento” porque será analisado apenas as dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No entanto, não muito diferente do estado da arte, Morosini e Fernandes (2014, p. 155) ressaltam que “estado do conhecimento” “é identificação, registro,

categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Com esta conceituação o estado da arte e o estado do conhecimento são métodos de pesquisa que tem os mesmos princípios. Ambas têm uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica” (FERREIRA, 2002, p. 259). Ou seja, tem como objetivo obter levantamentos do que se conhece sobre uma determinada temática a partir de pesquisas já realizadas.

Neste sentido, Ferreira (2002, p. 258) afirma que “estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica, no intuito de responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congresso e de seminários.

É certo que as pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm suas limitações. Como as fontes utilizadas, os formatos dos resumos de teses e dissertações, entre outras. Com relação aos resumos, alguns são sucintos, outros confusos e/ou incompletos, sem informações básicas, como a metodologia e procedimentos de pesquisa.

No entanto, o nosso propósito de mapear os estudos sobre as pesquisas com relação à cultura árabe na Península Ibérica Medieval e no Brasil foram parciais em termos de fontes investigadas, até porque estudos abrangentes dessa natureza requerem equipes e financiamento.

A fonte de referência para realizar o levantamento dos dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que forneceu a produção acadêmica com relação à cultura árabe. Os dados fornecidos contém a instituição, os resumos, as palavras chave, a indicação do autor e orientador, o ano de defesa do trabalho, grau do trabalho, o endereço para download do trabalho completo, entre outras informações.

Com relação à cultura árabe presente na Península Ibérica Medieval e no Brasil faltam estudos que fazem um balanço da produção já elaborada e que aponte os temas mais pesquisados e as lacunas ainda existentes. Assim esta seção se justifica pelo fato que

o interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros” (ENS; ROMANOWSKI, 2006, p. 38-39).

2.2.1 Os achados: *Trajetória Metodológica*

O estudo desenvolvido se situa na perspectiva da pesquisa qualitativa, e para atender os objetivos fizemos um levantamento bibliográfico da produção científica brasileira voltada para as discussões envolvendo a cultura árabe na Península Ibérica Medieval e no Brasil.

Etapas da Pesquisa:

Como anunciado anteriormente à pesquisa se ocupou do levantamento e análise dos trabalhos que tratam da cultura árabe na Península Ibérica Medieval e no Brasil, disponibilizados pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e optamos por centrar o estudo no período de 2000 a 2016. O critério para a escolha da base de dados da BDTD foi o fato de estarem disponibilizadas teses e dissertações de instituições públicas e privadas de todas as regiões do país.

O levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2017. Este levantamento bibliográfico foi realizado através da utilização dos descritores apresentados a seguir.

Em um primeiro momento da pesquisa das dissertações e teses utilizamos o descritor “cultura árabe” obtendo um resultado de 103 trabalhos no total e apenas 18 trabalhos foram selecionados para a pesquisa. Seleção feita através da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave, introdução e considerações finais, sendo possível perceber se o trabalho relacionava com a temática de pesquisa.

No segundo momento o descritor utilizado foi “cultura árabe no Brasil”, resultando em um total de 27 trabalhos, em que apenas nove foram selecionados. Porém, desses nove trabalhos selecionados com tal descritor, os nove já haviam sido selecionados na busca do primeiro momento.

O terceiro momento da busca foi com o descritor “cultura árabe na Península Ibérica”, resultando em um total de 2 trabalhos dos quais podemos selecionar os dois para a pesquisa. No entanto, os 2 trabalhos selecionados já constavam nas seleções anteriores.

No entanto, entre o total dos 103 trabalhos selecionados através do descritor “cultura árabe” tinham diferentes objetos de pesquisa, sendo os mais recorrentes: língua árabe, poesia árabe, islamismo, política, mídia, gênero, mobilidade urbana, comércio, alimentação, presença cultural árabe na literatura brasileira, literatura de cordel, escrita árabe, história da Síria do século XXI, a figura feminina na sociedade muçulmana, personagem árabe como Averróis,

imigrantes Palestinos no Brasil, trabalhos sobre Egito e Líbano, a construção da identidade palestina, cultura árabe muçulmana em romances históricos, análises e tradução de obras árabes, relações entre judeus e palestinos, memória e cultura árabe presente no Brasil por meio da imigração, trabalhos relacionados aos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, entre outros.

Observamos também a presença de diversos trabalhos relacionados ao café arábico (plantio, manejo, cultivo, etc.), trabalhos que apareceram com o descritor “cultura árabe” devido ao termo “cultura do café arábica”. Outro fator importante a ser retratado é a presença de trabalhos que tratavam de temáticas não relacionadas à cultura árabe em meio aos 103 trabalhos selecionados pelo controle de busca da base de dados da BDTD. Como exemplo podemos citar os seguintes trabalhos: Hospitalidade e comensalidade nas feiras de rua da cidade de São Paulo: feira Kantuta e cultura boliviana, da autora Graziela Arabe Milanese e O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil, da autora Sandra Fagionato Ruffino.

Ou seja, boa parte dos trabalhos trata de elementos árabes, no entanto, que não possuem relação direta com nosso objeto de pesquisa, desta forma não constituem fonte de análise para nossa pesquisa. Desta forma, após análises dos 103 trabalhos selecionados a princípio, apenas dezoito trabalhos constituem fonte de pesquisa para nosso objeto de investigação. Pois, estes dezoito trabalhos seus objetos de análise tem relação direta ao nosso objeto de estudo.

A partir disso, organizamos o material por meio de leituras e fichamentos. Estes fichamentos contêm os apontamentos das categorias que foram sendo encontradas nos documentos, de forma que dividimos os trabalhos em duas categorias. As categorias de análise foram estabelecidas a partir de um princípio único de classificação por meio dos assuntos recorrentes nos trabalhos considerando que nenhum trabalho fosse colocado em mais de uma categoria.

O desenvolvimento da análise documental seguiu o seguinte percurso: realização do levantamento bibliográfico (qualitativo considerando os assuntos recorrentes), organização do material (leitura e fichamentos) e seleção de variáveis ou termos-chave. Para a análise dos dados foram feitas análise de conteúdo que segundo Bardin (1977) é “entendido como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem como objeto as mensagens (comunicação) e como objetivo a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse

conteúdo) com vistas à inferência sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (ALVES, 2006, p. 65-66).

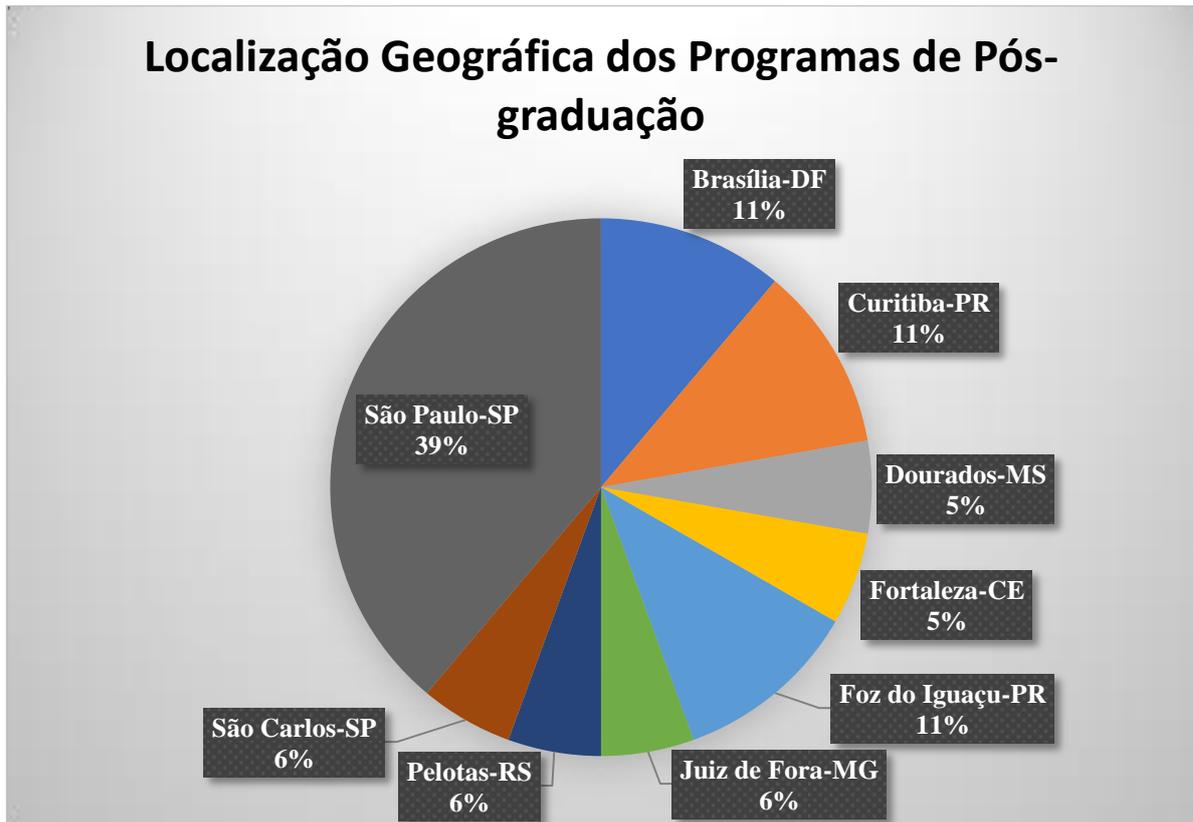
Para uma melhor visualização organizamos os trabalhos, com suas principais informações no quadro (Quadro 1) que se encontra no apêndice A. E a seguir especificamos os 18 trabalhos por instituição e grau de pesquisas, possibilitando uma percepção de quais regiões do país mais se tem trabalhado com as temáticas relacionadas à cultura árabe, e em qual grau há uma maior quantidade de trabalhos.

Quadro 2 - Instituição e grau de pesquisas

INSTITUIÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL
USP	3	2	
PUC-SP	2		
UFPR	2		
UFC	1		
UFPEL	1		
UNB	1	1	
UNIOESTE	2		
UFGD	1		
UFJF		1	
UFSCar		1	
TOTAL GERAL	13	5	18

Fonte: Da autora

Gráfico 1- Localização Geográfica dos Programas de Pós-graduação.

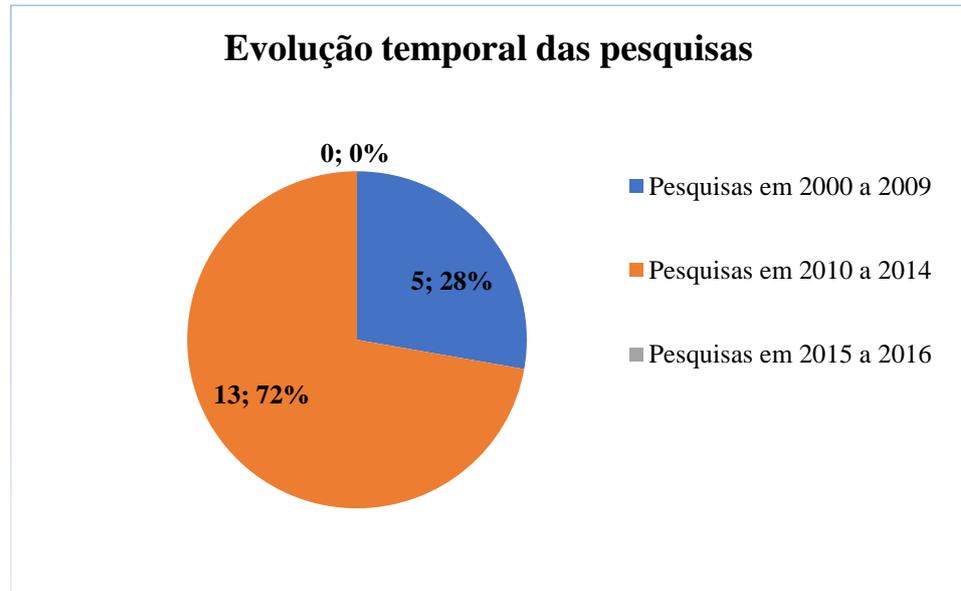


Fonte: Da autora

Observando o quadro 2 e o gráfico 1, percebe-se que a uma maior concentração de trabalhos nas regiões sudeste e sul, é certo que nesta regiões a uma maior concentração de imigrantes sírios e libaneses. No entanto, este fato não a relação direta com as pesquisas apresentadas. Pois, a maior quantidade de trabalho nestas regiões se justifica pelo fato de ser na região sul e sudeste onde se localiza maior número de universidades públicas federais, bem como instituições privadas de ensino superior, conseqüentemente abriga maior número de programas de pós-graduação, programas com variedades de temáticas de pesquisas que abrange diversas áreas do conhecimento.

Já com relação à evolução temporal das pesquisas, observa-se que no período de 2000 a 2009 houve uma pequena produção de dissertações e teses relacionadas à temática da cultura árabe, e entre 2010 a 2014 houve uma maior produção de trabalhos, já de 2015 a 2016 houve uma queda na produção, pois neste período não houve nenhuma pesquisa relacionada à temática, dentre os trabalhos analisados. Isto é o que percebemos através do gráfico 2.

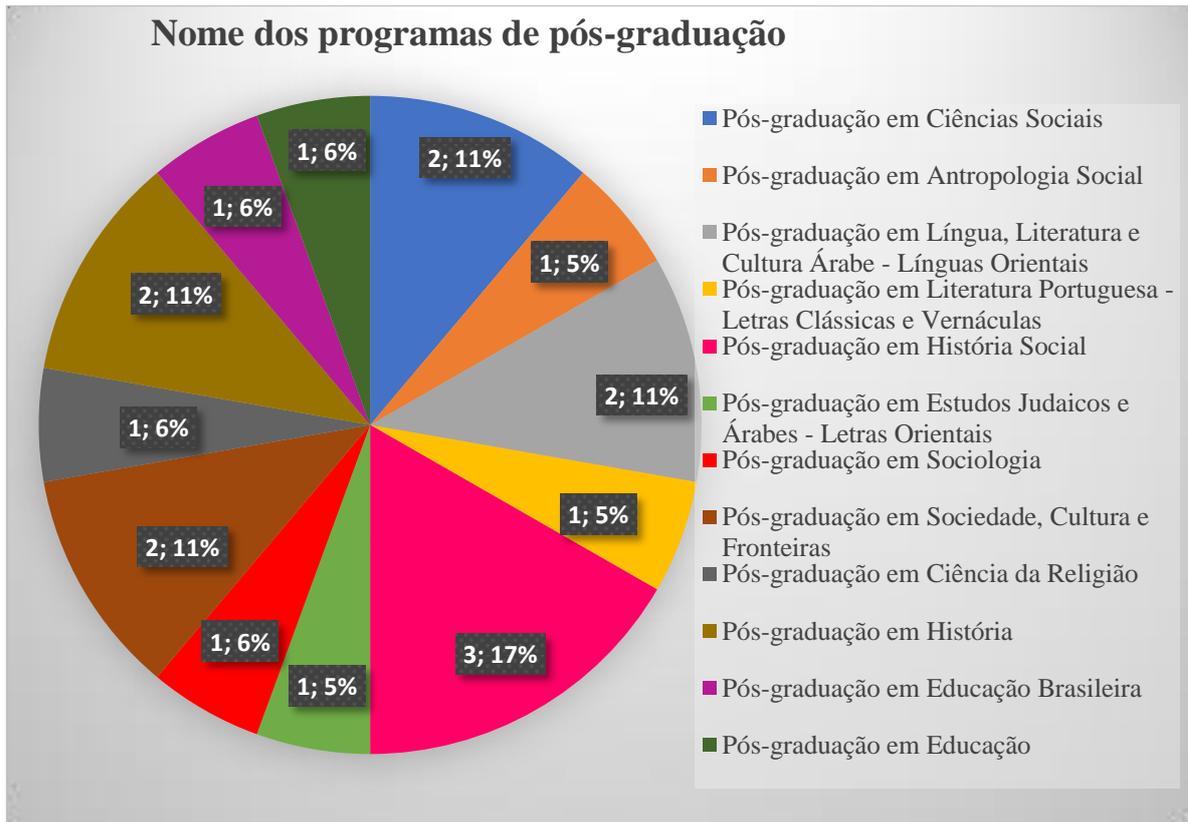
Gráfico 2 - Evolução temporal das pesquisas.



Fonte: Da autora

Dentre os dezoito trabalhos analisados alguns dados se mostraram relevantes como o nome dos programas de pós-graduação das pesquisas analisadas (Gráfico 3). Observando este dado percebe-se que a cultura árabe não é abordada apenas por pesquisas históricas, mas também por outras áreas do conhecimento, como pela antropologia, sociologia, ciências sociais, ciência da religião, educação, estudos relacionados à língua e a literatura, entre outras áreas. Por meio da leitura dos trabalhos observa-se que a alguns programas de pós-graduação que trabalha com linhas de pesquisas específicas relacionadas à sociedade, cultura e fronteiras, estudos em língua, literatura e cultura árabe, entre outros, que levam a investigações relacionadas à temática da cultura árabe. O que possibilita uma ampla interpretação das práticas sociais desta cultura.

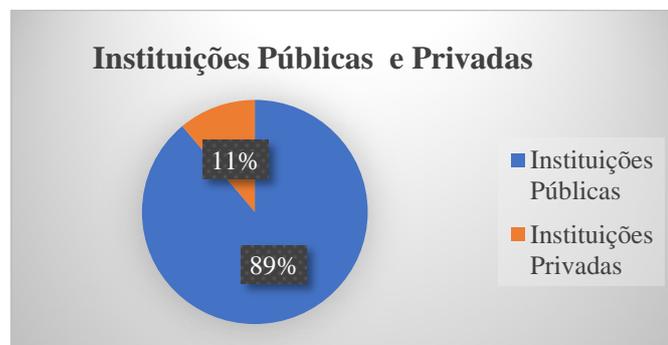
Gráfico 3 - Área de concentração dos programas de pós-graduação.



Fonte: Da autora.

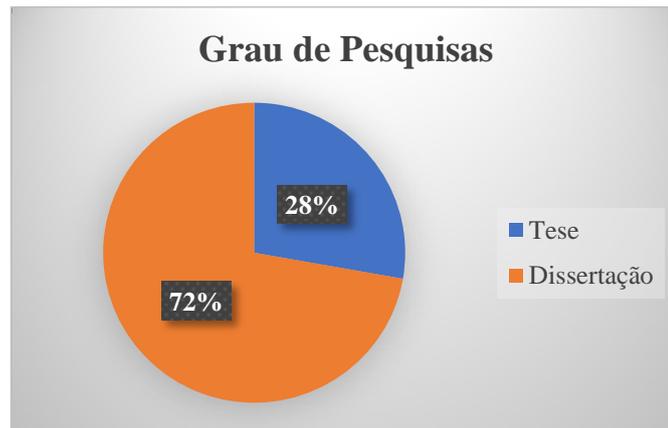
Observa-se que a um maior número de dissertações de mestrado, em comparação ao número de teses de doutorado (Gráfico 5). E que a maioria dos trabalhos são apresentados por instituições federais públicas (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Instituições Públicas e Privadas.



Fonte: Da autora

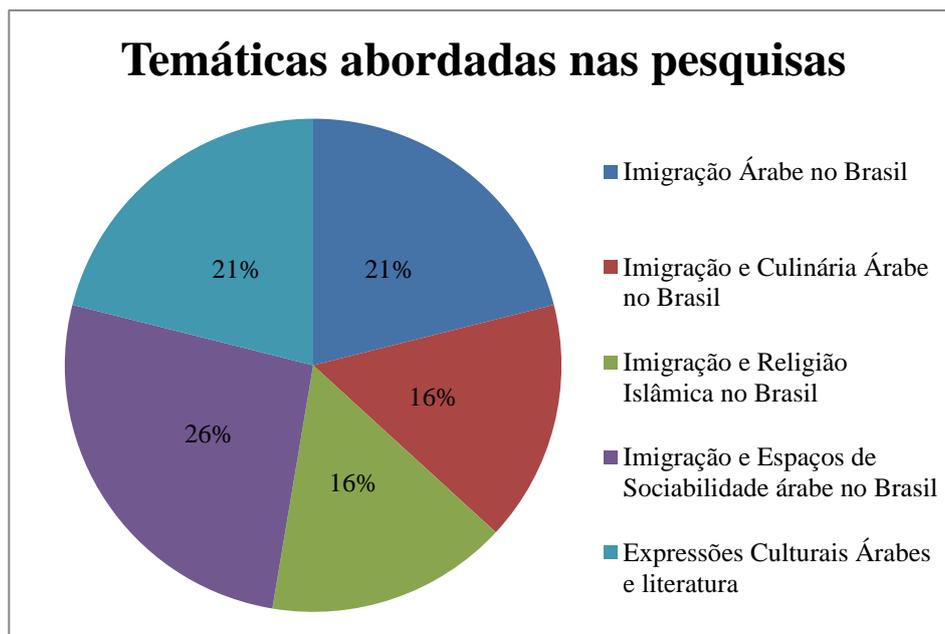
Gráfico 5 - Grau de Pesquisas.



Fonte: Da autora

A partir dos documentos analisados e das temáticas abordadas nas pesquisas (Gráfico 6) encontramos as seguintes categorias de análise: A Imigração árabe no Brasil; Cultura árabe no Brasil.

Gráfico 6 - Temáticas abordadas nas pesquisas.



Fonte: Da autora

A primeira categoria denominamos de *A Imigração árabe no Brasil*, que são trabalhos relacionados à imigração de sírios e libaneses a partir da segunda metade do século XIX, imigração para regiões específicas do Brasil. Os trabalhos, em linhas gerais, tratam do

processo de interação cultural ocorrido entre árabes, descendentes e brasileiros. Trata também da influência cultural árabe no cenário brasileiro, pela via da imigração, e das formas de preservação cultural por parte de árabes e de seus descendentes.

Já a segunda categoria, *Cultura árabe no Brasil*, os trabalhos tratam do período que os árabes estiveram na Península Ibérica (e as relações culturais lá ocorridas neste período) e sua relação com o Brasil, trata da figura do mouro na literatura e de algumas expressões culturais árabes presente no cotidiano brasileiro, que não são tratadas especificamente relacionadas ao processo de imigração, como a dança, a culinária, a religião islâmica, etc.

2.2.2 A Imigração árabe no Brasil

Dentro da categoria de análise - A Imigração árabe no Brasil - enquadram-se as dissertações D1, D3, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D13 apresentadas no quadro 1 (Apêndice A).

A análise dos trabalhos nos permite perceber que a imigração de árabes no Brasil é tratada pelos autores no sentido de demonstrar as formas de inserção da cultura árabe na sociedade brasileira, bem como as relações estabelecidas com a população local e a interação com os membros de sua comunidade árabe, no intuito de preservação de uma cultura árabe.

Neste sentido, D1 tem como tema de pesquisa tratar da história da Escola Islâmica do Paraná, localizada em Curitiba, fundada em 1969 por imigrantes árabes muçulmanos. A escola foi à primeira instituição educacional de origem islâmica no estado do Paraná, fundada pela Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná e funcionava como mantenedora de valores e costumes árabes muçulmanos trazidos por antepassados. Na Escola Islâmica do Paraná,

são refletidas em sua filosofia as influências do ideário cultural e religioso de seus fundadores. A doutrina islâmica fundamenta o ensino, guiando a estrutura e o espaço ao qual a escola pertence. Para a comunidade estudada a escola seria, e ainda é, um local que vai além do processo ensino-aprendizagem. Caracteriza-se por um instrumento de agregação de valores árabe muçulmanos, sendo um desejo de retomada da história dessa comunidade na cidade. O que ocorreu nos quatro anos de funcionamento da escola foram tentativas, erros e acertos, na educação, colocando acima de tudo a comunidade árabe muçulmana que passou a residir na cidade de Curitiba. Sonhos, desejos e decepções marcaram essa “primeira” etapa de adaptação do grupo em uma terra estranha (STORTI, 2011, p. 85).

Em D1, a autora busca os traços da cultura árabe presente no sistema de ensino escolar, no sentido de observar os valores e costumes culturais árabes transmitidos a seus alunos, como o ensino da língua e da religião fortalecendo a presença cultural árabe na região.

Como é um trabalho de pesquisa em uma determinada localidade, podemos perguntar se as demais regiões que não tiveram e não tem um contato direto com imigrantes e descendentes árabes tem o mesmo acesso ao conhecimento desta cultura? Como hipótese ressaltamos que a forma mais comum de contato com o conhecimento da cultura árabe seja através do ensino-aprendizagem e através dos meios de comunicação.

Também como objeto de estudo a educação na D6 é apresentada a Escola Árabe Brasileira enquanto um espaço de valorização e (re) construção de identidade da comunidade árabe em Foz do Iguaçu. A autora ressalta o papel da escola como espaço de sociabilidade e de reforço dos laços de pertencimento a uma cultura árabe.

A escola é um importante espaço de sociabilidade, ou seja, de interação para a comunidade árabe muçulmana de Foz do Iguaçu. E que, através de suas práticas tanto internas como externas, procura manter-se presente na sociedade local. Ainda demonstra o intuito de formar sujeitos preparados para atuarem no mundo agindo e interagindo nele, sem deixar de lado sua cultura e religião, consideradas, pela comunidade escolar, a essência da família árabe-muçulmana (FERNANDES, 2014, p. 122).

Desta forma o trabalho ressalta que a Escola Árabe de Foz do Iguaçu tem como objetivo fortalecer o pertencimento a uma cultura árabe, no sentido que tradições e valores não sejam perdidos em meio à cultura da nova sociedade a qual estão inseridos.

Com relação às formas de inserção da cultura árabe na sociedade brasileira a dissertação D3 ressalta que o encontro entre árabes e a população da cidade de Floriano-PI proporcionou aprendizado e ensinamentos, modificando hábitos e costumes, levando a cidade a uma distinta posição no cenário piauiense, contribuindo para o crescimento da cidade (PROCÓPIO, 2006, p. 77). O contato entre duas culturas diferentes proporciona uma troca cultural que resultará em aprendizagem e enriquecimento para ambas, que influenciará a sociedades em suas diferentes esferas. Em D3, o autor mostra a importância da cultura árabe no sentido de trazer uma prosperidade econômica para o local o qual eles chegaram, pois, uma característica da cultura árabe é o gosto pelo comércio, pelos negócios, uma forma de negociar diferente da dos piauienses. No entanto, junto com esta forma de comércio própria do árabe, veio sua arquitetura, culinária, religião e demais expressões culturais que inseriram na sociedade contribuindo para a diversidade da cultura local.

Quando se fala no processo de imigração nem sempre o processo de inserção na sociedade a qual chega é fácil. Neste sentido, a D5 fala dos desafios enfrentados por árabes muçulmanos imigrantes, seus filhos e netos com relação à preservação da tradição árabe:

A partir do momento em que os muçulmanos foram introduzidos num ambiente sociocultural diferente, negociações tornaram-se obrigatórias para permitir o contato com a alteridade. Neste processo, aspectos da cultura originária foram abandonados, outros manifestados de forma ainda mais enfática, como que para marcar a identidade árabe e muçulmana, e novos valores foram assumidos (NASSER FILHO, 2006, p. 142).

Árabes tiveram que abrir mão de certas formas de sua cultura para se fazerem pertencentes à nova sociedade a qual estavam se inserindo, além de conviver com uma população brasileira que pouco sabia sobre sua cultura, ou até mesmo com estereótipo formados com relação aos povos árabes, informações parciais, inverídicas sobre suas crenças, por vez construindo uma imagem falsa da realidade muçulmana. A D5 afirma que a história da migração muçulmana para o Brasil confunde com a história da colonização, uma referência a herança cultural árabe vinda por meio da colonização brasileira e do processo de escravização de negros da África. No entanto, a uma diferença, pois há dois períodos distintos de uma vinda da cultura árabe para o Brasil, primeiramente é com o processo de colonização, em que veio para o Brasil na memória dos colonizadores uma cultura árabe, e a segunda é com os fluxos migratórios que marcou o século XIX.

Ainda no sentido de ressaltar a inserção de imigrantes árabes em terras brasileiras, a D7 trata da inserção de imigrantes árabes a uma cultura pouco conhecida e o êxito desta relação. Corroborando com esta discussão a autora afirmar: “os mascates libaneses tornaram-se comerciantes, industriais e políticos, entre outros. Apesar das eventuais diferenças culturais, conseguiram preservar e transmitir muitos elementos da terra natal. Hoje, a cultura libanesa está inserida na cultura brasileira, como também a de outras etnias” (ELKHOURI, 2011, p. 103). Neste trabalho novamente aparece à atividade comercial tendo um papel definitivo na integração entre imigrantes árabes e a cidade receptora, neste caso São José dos Campos. Além do comércio, os árabes têm um apreço pela eloquência, exercendo papéis importante dentro da sociedade, como liderança política e integrante de associações comerciais. A receptividade do povo brasileiro bem como a disposição de árabes são fatores essenciais para o êxito na inserção destes em terras brasileiras.

Outra passagem em que podemos perceber o processo de inserção por parte dos imigrantes árabes em terras brasileiras aparece em D13:

Em Campo Grande, como em diversas cidades do país fundaram clubes sociais com a finalidade de se integrar e criar espaço próprio para a manutenção de suas tradições, sem deixar de lado a perspectiva da integração com a nova sociedade que os acolheu. Reunir com os patrícios para jogar cartas, conversar, dançar e, relembrar a terra natal, era a função do Clube Libanês de Campo Grande, além de realizarem-se eventos que congregassem autoridades civis, militares, religiosas e políticas. Uma

vez que viviam do comércio, precisavam se apresentar para a sociedade e se tornar conhecidos como um grupo ordeiro, que prezava pela moral e pelos bons costumes. Demonstrando, de igual forma, que a convivência com o diferente podia ser pacífica e amistosa. O clube ficou marcado pelos seus carnavais, além da presença de suas tradições, das lembranças da pátria distante, dos costumes e festejos que lhes são próprios (OLIVEIRA, 2010, p. 178).

Ainda em D13:

Os imigrantes pioneiros sírios e libaneses e seus descendentes tornaram-se culturalmente híbridos, assim como, também, suas identidades. Ser sírio e brasileiro ou libanês e brasileiro não se apresentava como contraditório, mas fazia parte da tradição cultural, de estar em várias fronteiras ao mesmo tempo sem pertencer a nenhuma delas. Observa-se que com o passar do tempo, a integração entre as culturas e as nacionalidades sírio-libanesa e brasileira, levou às hibridações culturais, gerando novas trocas e relações, num desafio constante. Diante disso, destaca-se o papel desempenhado pela mulher sírio-libanesa, ao preservar os costumes familiares, trabalhando com seus maridos no comércio ou abrindo novos negócios (OLIVEIRA, 2010, p. 178).

Nesta passagem a autora trouxe um termo importante “culturalmente híbridos”, o hibridismo cultural é visto tanto por parte de árabes como também pela população de Campo Grande. No sentido que a abertura, a aceitação da cultura do “outro” proporciona um enriquecimento da sua própria cultura. Pois, os estilos de vida e os valores de ambos se alteraram ao longo do tempo. Contudo, a autora ressalta que mesmo com a inserção de sírio-libaneses na sociedade de Campo Grande estes mantiveram a consciência de grupo pertencente a uma nacionalidade árabe, por meio da preservação de uma cultura originária árabe. Não diferente dos imigrantes árabes que chegaram a outros estados brasileiros a partir do final do século XIX, sírios e libaneses em Campo Grande desenvolveram suas atividades comerciais e participaram da vida política local, ocupando espaços significativos na sociedade receptora. Desta forma, souberam manter e mobilizar as identidades étnicas construindo suas relações sociais.

Não diferente dos trabalhos citados anteriormente, a D8 e a D9 trata de imigrantes árabes e descendentes, estes agora nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, em torno de seus locais de atividades comerciais. Ambos os trabalhos se ocupam de lugares de comércio desenvolvidos por árabes e descendentes, e que até hoje são locais de memória e identidade de uma cultura árabe. Logo, a D9 é uma pesquisa de análise interdisciplinar sobre o espaço comercial no centro do Rio de Janeiro chamado Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega, conhecido popularmente como Saara. A pesquisa considera as experiências e práticas sociais que desenvolveram no contexto da Saara. A autora não define a Saara como um mero espaço físico na cidade, e sim como uma territorialidade social e

culturalmente elaborada, que envolve disputas em torno de seus significados. E para cada ocupante da Saara esta territorialidade tem um significado específico. Pois, apesar das mudanças próprias do tempo, para sírios e libaneses e seus descendentes a Saara tem forte referência de suas histórias de vida. Neste sentido a autora ressalta que a Saara

configurou-se uma rede de relações sociais e comerciais tão própria deste grupo que, apesar das mudanças, membros destas comunidades ainda consideram e valorizam a Saara como um espaço de experiências compartilhadas, por membros de um grupo cultural, que realimentam e reelaboram uma memória social do local que, trazidas por depoimentos individuais, expressam a experiência social do grupo do qual fazem parte (RIBEIRO, 2000, p. 213-214).

É importante ressaltar que autora não trata apenas da presença árabe, mas também de judeus. Sendo a Saara reconhecida “como um espaço de relações sociais em convívio e em tensão, lugar com significado e com tradição histórica de ocupação e de referência cultural para imigrantes e filhos de imigrantes árabes e judeus” (RIBEIRO, 2000, p. 214).

Já a D8 se atém aos caminhos percorridos comercial e culturalmente pelos árabes em São Paulo. A autora ressalta que a presença da identidade sírio-libanesa na Rua 25 de março e adjacências faz parte da memória coletiva da população local, evidenciando a mobilidade desenvolvida pela comunidade árabe. Com relação à mobilidade, o primeiro espaço de inserção de imigrantes sírios e libaneses na cidade foi na Rua 25 de Março e suas vias adjacentes, onde trabalhavam e moravam. Mas, a partir de 1910, à medida que progrediam, alguns destes imigrantes transferiram suas moradias para outras regiões dentro do município. “Permanecendo e mudando, a etnia desenhou e está desenhando sua trajetória na cidade, trajetória que consiste tanto na história do grupo quanto na de São Paulo” (KHOURI, 2013, p. 263). É certo que com a chegada de imigrantes sírios e libaneses na cidade de São Paulo estes trouxeram seus costumes que serão incorporados pela comunidade paulista, bem como árabes absorveram especificidades da cultura paulista.

Por fim em D11 é tratado da imigração de mulheres palestinas para a cidade de Brasília. No sentido de demonstrar como estas mulheres palestinas e a primeira geração de descendentes nascidas no Brasil percebem a si mesmas e aos outros, definido desta forma sua identidade perante o outro. A autora afirmar que a identidade da mulher “refugiada” se manteve ao longo do tempo, identidade mantida não somente pelas lembranças vividas na Palestina, mas também devido a um trabalho de enquadramento da memória, reforçado pela comunidade palestina de que fazem parte. Já as descendentes demonstram uma maior adesão aos padrões da sociedade “brasileira”. A autora conclui que as preocupações, sentidos e

conflitos das mulheres palestinas não se devem a nenhum tipo de “caráter” da “cultura árabe”, mas são construídos racionalmente em seus confrontos com alteridades que acionam significados específicos (HAMID, 2007, p. 156).

Destarte, o que estes trabalhos afirmam é a presença de uma cultura árabe na sociedade brasileira através do processo de imigração do final do século XIX. De forma que a população brasileira tem o contato com esta cultura árabe de forma direta e indiretamente.

2.2.3 Cultura árabe no Brasil

Dentro desta categoria de análise enquadram-se as dissertações D2, D4, D10, D12, e as teses T1, T2, T3, T4 e T5 apresentadas no quadro 1 (Apêndice A).

A análise dos trabalhos nos permite perceber que os autores buscaram mostrar a presença de uma cultura árabe na Península Ibérica e no Brasil. Bem como discutem acerca da presença cultural árabe no cotidiano brasileiro, presença cultural trazida e mantida pelos colonizadores e por árabes, mas que também é difundida por brasileiros, como o caso da culinária, da dança, da religião islâmica, e de outras expressões culturais.

A D4 e a T1 trata da alimentação como processo de integração da comunidade árabe no Brasil e também da alimentação como uma influência na construção de identidades árabes na sociedade e na cultura brasileira. Assim, evidencia as relações sociais que giram em torno da alimentação, a preservação dos hábitos alimentares de origem árabe, bem como os modos como as cidades e as pessoas brasileiras incorpora essa rica culinária, dando origem a um sincretismo cultural.

Observando como a relação passado-presente fortalece as indagações em torno de uma provável construção de identidade, a T1 além de tratar das intersecções entre alimentação e sociabilidade trata também da presença cultural árabe na Península Ibérica e posteriormente no Brasil. Assim, a autora afirmar a existência de múltiplas presenças árabes no Brasil, presenças atribuídas a duas nascentes distintas, porém não excludentes. A primeira é a herança islâmica dos povos ibéricos, arraigada em nossa cultura, e a segunda, a convivência com imigrantes árabes, em sua maioria, sírios e libaneses que começou na última década do século XIX e se estende até os dias atuais (EL-MOOR, 2014, p. 25).

Neste sentido a T1 afirma que

Os árabes fazem parte de um grupo de povos que aportaram no Brasil ao longo dos séculos, trazendo diversas culturas estrangeiras e contribuindo para a construção da identidade nacional. Geralmente, quando no país se fala sobre a cultura árabe, é comum fazer referência aos imigrantes (em sua grande maioria, mas não apenas,

sírios e libaneses) – que aqui desembarcaram a partir da segunda metade do século XIX. Mas também, e não raro, reconhece-se uma herança cultural que se instalou na forma de hábitos e costumes em portugueses e espanhóis, após quase oito séculos de influência islâmica na Península Ibérica (EL-MOOR, 2014, p. 16).

Na D4 a autora ressalta que a cozinha árabe é uma arte da combinação, do intercâmbio cultural no Brasil e além dele. A adaptação dos pratos é facilitada pela multiculturalidade da cidade de Foz do Iguaçu. Tradição e criação compõem um cruzamento de histórias através dos pratos, temperos, religião e cultura, dentre outros, onde a relação entre o passado e o presente fortalece a construção de uma identidade flexível e negociada, e demonstra que dentre as etnias presentes na cidade, à cultura árabe demarca com evidência o seu espaço social. Ainda conforme Santos, além da identidade alimentar há outros aspectos da presença cultural árabe inserida na sociedade local de Foz do Iguaçu, como a escrita, o nome dos pratos, nome de ruas, casas de comércio, mesquita, reuniões religiosas e confraternizações.

Corroborando com a discussão a D2 e a T2 ressalta a cultura árabe retratada pela literatura. Sendo que a D2 chama atenção para a contribuição da cultura muçulmana na construção do conhecimento em diversas áreas na nação espanhola e posteriormente em outras nações.

São incontáveis os fragmentos do universo andaluz que podem ser vistos no nosso universo, e alguns deles têm conexões palpáveis com as realizações culturais extraordinárias que outrora adornavam seu universo nosso universo (MENOCAL, 2004, p. 271 apud SILVA, 2010, p. 8).

Neste sentido, o romance histórico “Sombras da Romãzeira”

procura mostrar a face da cultura muçulmana que destoa da maioria das obras expostas nas livrarias do mundo: a extraordinária organização das cidades espanholas sob domínio muçulmano, a grande contribuição desse povo em todos os segmentos epistemológicos e as perdas inimagináveis ocorridas com o desmembramento político do califado, presença da descontinuidade civil de séculos, da política instável, da fragmentação religiosa e étnica, da disputa pela superioridade entre as taifas, sem contar com o desgaste militar e social que favoreceram a recuperação territorial por parte dos cristãos (SILVA, 2010, p. 81).

Silva (2010) ressalta a visão negativa construída boa parte pelos meios de comunicação acerca do mundo muçulmano, estes retratam os países muçulmanos sob dois prismas, a saber:

De um lado, o estigma de que todos os muçulmanos são atrasados, violentos, suprimem os direitos das mulheres, têm governos tiranos, são desprovidos de cultura que, se estudada séria e adequadamente, suscitaria maior entendimento e, como consequência, maior respeito e tolerância; por outro, são considerados exóticos, carregam lembranças e paisagens encantadas, experiências extraordinárias, habitam ilhas da fantasia, não fazendo, desse modo, parte do contexto “geopolítico contemporâneo” (SILVA, 2010, p. 81).

O discurso estigmatizado com relação aos árabes ganhou ênfase após os ataques de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, após este episódio não é incomum ouvir dos ocidentais os árabes serem chamados de terroristas.

A T2 contribui com a discussão mostrando o elemento mouro na cultura portuguesa. Por meio da análise da literatura herculiana a autora evidencia o processo de “aculturação” ocorrido em Portugal entre cristãos e mouros, processo que colaborou para a cultura atual do país. No sentido de se pensar a importância do invasor, o mouro dito como “elemento bárbaro”, é peça fundamental para se refletir sobre a própria imanência cultural portuguesa, pois, na literatura percebe-se uma caracterização bárbara dos próprios portugueses, ou daquilo que é considerado civilizado por estes. “O chamado bárbaro mouro desencadeia, assim, considerações referentes à barbárie prevalente no interior da cultura ou da civilização” (ALVES, 2010, p. 213). Logo,

as relações amigáveis, que tão frequentemente se estabelecem entre os chefes cristãos e muçulmanos, as usanças, os costumes e ainda as instituições que têm passado de uma sociedade para outra mostram-nos que, apesar da oposição das crenças, da emulação do domínio, dos rios de sangue vertido, as duas raças se modificaram ao contato uma da outra, e que no estudo da posterior história de qualquer delas é necessário não esquecer a ação da sociedade rival para avaliar e entender devidamente as perspectivas condições de existência (HERCULANO, s.d., p. 18 apud ALVES, 2010, p. 214).

Desta forma, a literatura analisada pela autora é permeada pelas relações de alteridade entre mouros e a população portuguesa, estando presente, às vezes, a visão mítica e lendária de mouros que se distânciam dos fatos históricos. Alves (2010) ressalta que não apenas a história e a literatura confluem no âmbito narrativo, mas também o que ela chama de “ficção histórica pós-moderna” que promoveria uma revisão do passado, uma narrativa que pode valer-se de nuances históricas e de um passado lendário e mítico.

Observando por outro viés a presença da cultura árabe no Brasil, alguns trabalhos tratam especificamente da religião islâmica presente no cenário brasileiro. De fato, a presença do islamismo no Brasil faz parte de uma presença árabe na sociedade brasileira, presença vinda com o processo de colonização e também com o fluxo migratório do século XIX. Nesse

sentido, de acordo com os dados apresentados na D12⁹, houve uma presença do Islamismo na Península Ibérica e entre os negros escravizados no Brasil no período colonial, o que segundo o autor demonstra que nossa relação com o Islam vai além do que se pode supor.

Abordo a presença muçulmana de quase oito séculos na península ibérica, berço de nossos colonizadores. Essa presença trouxe diversos benefícios à região. Seus conhecimentos técnicos contribuíram até mesmo com os engenhos brasileiros, da mesma forma que sua dedicação às ciências contribuiu para a preservação do conhecimento dos antigos gregos e para o desenvolvimento de instrumentos de navegação, o que favoreceu as grandes empreitadas ibéricas pelos oceanos do mundo (NAKASHIMA, 2012, p. 24).

Para o autor a presença muçulmana na Península Ibérica é significativa para os brasileiros, pois,

por cerca de 800 anos permaneceram na região, e, ainda que tenham sido expulsos, diversos saberes permaneceram e chegaram até nós por meio da colonização lusa nas terras brasileiras. Obviamente, não se trata de uma técnica, um costume ou uma prática que permaneceu incólume perante as vicissitudes do tempo – afinal, mais de uma vez foi registado aqui quão dinâmica é a cultura -, mas mesmo depois de tanto tempo, ainda é possível identificar alguns elementos (NAKASHIMA, 2012, p. 124-125).

Ainda com relação à influência islâmica na Península Ibérica e no Brasil Nakashima relata que

mesmo abafada por diversas medidas de repressão católica, e tanto tempo depois, [...] medicina, higiene, matemáticas, arquitetura, artes decorativas, etc – sobreviveu e alcançou o novo mundo. Se nesse caso não se trata de uma relação direta entre o Brasil e o islamismo, pode-se dizer que ela foi possibilitada devido a esses povos islamizados (NAKASHIMA, 2012, p. 71-72).

Com relação a esta cultura árabe no Brasil, Nakashima (2012) ressalta a construção de mesquitas em locais estratégicos ao cotidiano dos árabes em São Paulo, como próximos a seus comércios e a suas propriedades, uma forma de manter-se próximo a seus grupos, visando preservar seus costumes e manter a comunidade próxima, a fim de minimizar o impacto proporcionado pelas diferenças culturais. Mas “foi inevitável que fossem fortemente influenciados pelos hábitos locais especialmente quando nasceram as novas gerações”

⁹ A D12 poderia também se enquadrar na categoria: A Imigração árabe no Brasil, por investigar o processo pelo qual uma das práticas religiosas de imigrantes, o Islamismo, de Sírios, Libaneses, palestinos e outras nacionalidades, a partir da segunda metade do século XX, passou para se adaptar a cidade de São Paulo. Mas optamos por relaciona-la a categoria: Cultura árabe no Brasil, por enfatiza a presença do Islamismo na Península Ibérica e posteriormente sua relação com o Brasil.

(NAKASHIMA, 2012, p. 123-124). Dinâmicas e trocas culturais faz parte do contexto social dos indivíduos, dando origem a uma sociedade híbrida.

No entanto, além de imigrantes árabes e descendentes serem adeptos a religião islâmica no Brasil, percebe-se a conversão de brasileiros a esta religião. Sena (2013), em T3, observa que uma tendência à universalização do islamismo vem se difundido na sociedade brasileira, devido em grande parte a reconfiguração a partir da conversão de brasileiros que mesmo sem ascendência muçulmana têm aderido a esta religião. A conversão destes a religião islâmica no entorno das comunidades muçulmanas localizadas em Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Bernardo do Campo dão origem a comunidades mistas e não mais étnicas, surtindo um dilema de identidade, pois este brasileiro adere à religião muçulmana e não a todas as expressões culturais árabes. Logo,

os motivos da conversão vão desde posturas políticas e curiosidades sobre a religião à divulgação da religião na mídia. [...] há uma busca por uma identidade pelos membros desses grupos. Acredito que a busca por uma identidade religiosa pode ser visto, como um símbolo não só de uma religiosidade, mas de reconhecimento social, e pessoal (SENA, 2013, p. 168).

Segundo Sena a uma busca por uma identidade religiosa, e

as tensões e subdivisões no interior dos grupos [...] não abalaram a forma e o comportamento dos indivíduos e sua adesão ao sistema de crenças, pois o fator de maior importância e o elemento aglutinador na busca por uma identidade religiosa é o seguimento da doutrina e a vivência da fé de forma que esta vivência possa demonstrar o pertencimento e a coerência da escolha pessoal (SENA, 2013, p. 169).

Outra passagem que mostra a presença da religião islâmica no Brasil está presente na T5:

A religião islâmica constitui hoje um elemento fundamental de unificação dos imigrantes árabes muçulmanos e seus descendentes no país, funcionando como o principal instrumento auferidor e, ao mesmo tempo, preservador de sua identidade. E apesar do número crescente de convertidos, o Islã continua sendo no Brasil uma religião especialmente atrelada a um grupo étnico que se reconhece e é reconhecido pelos demais como “árabes” (CASTRO, 2007, p.1).

Desta forma, a religião islâmica no Brasil pode ser vista sob dois vieses: primeiro como forma de preservação de uma etnia árabe, e a outra, como uma forma da população brasileira inserir nesta cultura religiosa alheia a sua realidade ocidental.

Ainda corroborando com as discussões acerca da cultura árabe no Brasil, a T4 apresenta a cultural árabe retratada na telenovela *O Clone*¹⁰. Segundo o autor a telenovela

funcionou como um instrumento didático para as audiências, oferecendo informações da cultura e religião islâmica em um momento em que essa tradição cultural era bastante estigmatizada. A novela, apesar de reiterar algumas caricaturas e de generalizações decorrentes acima de tudo de sua natureza folhetinesca-melodramática, ofereceu representações positivas oportunizando uma leitura mais humanizada do Outro muçulmano (PORTO, 2012, p. 6).

Neste sentido a telenovela foi propagadora de conhecimento acerca da cultura árabe, sendo que a telenovela “incorporou uma base concreta histórica, bastante verossímil, tendo sido envolvido por uma atmosfera de forte apelo imaginativo” (PORTO, 2012, p. 32). Como uma expressão da cultura árabe a telenovela enfatizava a dança do ventre, dança que a D10 afirma ser entendida como arte e tradição da cultura árabe, mas que é praticada também fora de seus locais de origem e apresenta como adeptos pessoas de variadas etnias e culturas (OLIVEIRA, 2011, p. 6).

A cultura árabe presente na Península Ibérica Medieval e posteriormente no Brasil é percebida no nosso cotidiano de diversas formas. No entanto, em muitas situações ela faz parte de nossas vidas sem ao menos percebermos, de forma que esta cultura já está introjetada em nossas vidas.

2.2.4 Conclusões

A partir do estado da arte desenvolvido neste trabalho, estamos escrevendo uma das possíveis histórias acerca da cultural árabe, construída a partir dos trabalhos analisados. Pois, “a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las (FERREIRA, 2002, p.269). No entanto, a

compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1987, p. 3).

Por meio do estado da arte desenvolvido, observamos que os trabalhos tiveram como principais tipos de pesquisas utilizados nas investigações: análise de depoimentos (história

¹⁰ Novela que foi ao ar logo após os ataques de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos.

oral), estudos de um caso, estudo de caso do tipo etnográfico, estudos descritivos exploratórios e pesquisa bibliográfica. E as técnicas mais utilizadas nas pesquisas foram: entrevistas, análise de documentos, análise do discurso, observação participante, questionários e análise de fotografias. Trabalhando com os conceitos de memória, religião, tradição alimentar, identidade, cultura, fronteiras, imigração, entre outros.

Observamos que boa parte das pesquisas trata de temáticas relacionadas à imigração de sírios e libaneses para o Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Da interação cultural de árabes e brasileiros, das formas de preservação cultural árabe, como a preservação de práticas alimentares, religião, comércio, dança, etc. E trabalhos relacionados à influência cultural árabe no Brasil, influência vinda com os colonizadores brasileiros são poucos. Esta influência cultural árabe quando aparece nos trabalhos é tratada de forma secundária, como uma contextualização para outras abordagens. Neste sentido, observamos como laguna nas pesquisas analisadas trabalhos que tratem especificamente da influência cultural árabe vinda para o Brasil por meio da colonização portuguesa e espanhola.

Como hipótese para esta conclusão percebemos que pouco se fala e pesquisa sobre a História Ibérica Medieval. A uma carência de medievalistas quando comparado ao número de outras especializações, como pesquisadores que se dedicam a pesquisas de História Moderna, Contemporânea, ou até mesmo de História do Brasil. Desta forma, grande maioria dos programas de pós-graduação são voltados para estas temáticas, o que conseqüentemente levam a continuidade e permanência de objetos de pesquisa nestas áreas de concentração. Outro fator que podemos ressaltar é que pouco se aprende na educação básica e nos cursos de licenciatura em História sobre a História Ibérica Medieval, o que faz com que este assunto vai se perdendo. Assim, há dificuldade de se encontrar fontes sobre esta temática, porque estas fontes não são produzidas ou há a dificuldade do contato com as fontes existentes, por estas estarem em grande parte fora do Brasil, reduzindo assim o número de trabalhos em torno da História Ibérica Medieval. Ao encontro desta carência o Programa de Pós-Graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL vem para amenizar a deficiência de pesquisas entorno da História Ibérica.

Após chegarmos a esta conclusão e hipótese iremos traçar o quadro teórico que irá nortear esta pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: CONCEITOS QUE NORTEARAM A PESQUISA

Nesta seção estão destacados os temas considerados norteadores para construção desta pesquisa. De acordo com o aprofundamento da bibliografia consultada, somado aos resultados da pesquisa exploratória realizada na etapa de levantamento de dados, indicou a importância em debruçarmos sobre a temática da consciência histórica dos alunos com relação à história da Península Ibérica Medieval e da influência cultural árabe no Brasil. Pois, falar sobre herança cultural árabe na Península Ibérica e no Brasil é tratar de uma consciência histórica.

Diante dessa constatação, as informações levantadas apontaram de forma incisiva para alguns temas que, posteriormente, se mostrariam correlacionados ao conceito de consciência histórica:

- a) Aprendizagem histórica ou aprendizado histórico;
- b) Didática da História;
- c) Narrativa Histórica.

Fizemos uma discussão e revisão teórica sobre o conceito de consciência histórica, didática da história, aprendizagem histórica e narrativa histórica para compreender os dados levantados na pesquisa exploratória. Desta forma, como referencial teórico, fundamentamos nos estudos de Rüsen e de demais autores que discutem estes conceitos.

3.1 O Conceito de Consciência Histórica segundo Jörn Rüsen e demais autores.

Atualmente no Brasil o nome de Jörn Rüsen é conhecido devido as suas pesquisas sobre os temas: teoria da história, historiografia e ensino de história. Importantes são as contribuições de Rüsen a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI. A tradução de suas principais obras e textos oportunizou ao público brasileiro o acesso ao montante de suas reflexões.

Começaremos apresentando o autor. Jörn Rüsen (1938-) nasceu em Duisburg, hoje atual Estado da Renânia do Norte/Westfália, e estudou história, filosofia, pedagogia e literatura alemã na Universidade de Colônia, na Alemanha. Em 1966 obteve o título de doutor com a tese sobre a teoria da história de Johann Gustav Droysen (1808-1884)¹¹. Rüsen

¹¹ Johann Gustav Droysen além de teórico da história foi também filólogo, tradutor e historiador, vinculado ao historicismo alemão. Um dos maiores historiadores do século XIX de origem Alemã, porém, pouco lembrado

professor emérito da Universidade de Witten / Herdecke (Alemanha), foi professor nas Universidades de Braunschweig, Berlim, Bochum e Bielefeld. Presidiu o Instituto de Estudos Avançados (KWI) de Essen, de 1997 a 2007 (MARTINS, 2011, p. 7). Rüsen é autor de obras importantes nos campos da teoria, da metodologia e da didática da História, assim como da história dos direitos humanos e das ciências da cultura.¹² A obra de Rüsen encontra eco internacional no Brasil, Portugal, Espanha, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra e na África do Sul. Por fim é professor e conferencista visitante em diversas universidades alemãs e internacionais, no Brasil, podemos ressaltar sua presença em universidades das cidades de Brasília, Curitiba, Goiânia, Rio de Janeiro e São Paulo.

Rüsen é um dos mais importantes expoentes contemporâneos da tradição de reflexão sobre as ciências humanas associadas ao nome de Droysen, partindo do pensamento originado por Droysen no século XIX, porém se reportando ao ambiente contemporâneo.

As preocupações com o ensino de história tidas por Rüsen são reflexos de uma perspectiva social e cultural, que visa uma educação humanitária a caminho de uma transformação pessoal e social. Questões culturais contemporâneas são evidenciadas nos trabalhos de Rüsen, pois ele considera as problemáticas relacionadas à cultura histórica, a constituição de sentido, a alteridade e o trauma das duas guerras mundiais.

Com relação à consciência histórica Rüsen ressalta três pontos que considera mais importantes com relação à consciência histórica, o primeiro é que

a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro (RÜSEN, 2011, p. 36).

Neste sentido, o autor afirma que a consciência história é uma apreensão do passado a fim de compreender o presente e orientar o futuro. O segundo ponto importante da consciência histórica que Rüsen defende é que “a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento

pelos estudiosos Brasileiros. Seu maior contributo é em relação ao método histórico e a uma fundamentação teórica, que eleva a autonomia da história como ciência.

¹² Tem como principais obras a trilogia, que é composta por: Volume I – RÜSEN, J. **Razão Histórica**. (1986). Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2010. Volume II – **Reconstrução do passado**. (1986). Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2010. Volume III – **História Viva**. (1986). Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2010.

histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2011. p. 37). Assim, a consciência histórica é uma constituição histórica de sentido.

Já o terceiro ponto importante que Rüsen defende é que

através da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos *insights* para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática. Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos (RÜSEN, 2011. p. 38, grifo do autor).

Observando as falas de Rüsen a consciência histórica tem como princípio a orientação da vida prática através da estrutura do tempo. Luis Fernando Cerri ressalta que a consciência histórica “às vezes [...] é relacionada a realidades muito diferentes ou mesmo excludentes entre si” (CERRI, 2011, p. 23). Em específico Cerri destaca Raymond Aron, na contra mão de boa parte dos autores, relaciona a consciência histórica como consciência política (CERRI, 2011, p. 23). No entanto Cerri busca, juntamente com outros autores, pensar

uma perspectiva de compreensão do fenômeno da consciência histórica, entendida como uma das expressões principais da existência humana, que não é necessariamente mediada por uma preparação intelectual específica, por uma filosofia ou uma teoria da história complexamente elaborada e sistematicamente aprendida (CERRI, 2011, p. 23-24).

Cerri ressalta o questionamento desenvolvido por alguns estudiosos, sobre ter ou não se ter consciência histórica. Hans-Georg Gadamer defende a ideia de uma tomada de consciência histórica por parte de uma parcela da população:

O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. [...] A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior. [...] Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião (GADAMER apud CERRI, 2011, p. 24).

Nesta perceptiva de Gadamer apenas parte da população carregaria o fardo da consciência histórica, que seria o homem contemporâneo, o homem moderno e não o homem em geral. Phillipe Ariès também fala em tomada de consciência da história:

Essa tomada de consciência histórica é entendida no sentido de que o indivíduo passa a aperceber-se da sua condição de determinado pela história, e não apenas de

agente dela, relativizando a ideia de liberdade individual e, ao mesmo tempo, possibilitando o surgimento de uma “curiosidade da história como de um prolongamento de si mesmo, de uma parte de seu ser” (ARIÈS apud CERRI, 2011, p. 27).

Ou seja, para Ariès a consciência histórica não existia, ela surge de forma particular. Cerri afirma que Ariès e Gadamer chegam a um ponto parecido com relação à ideia de consciência histórica,

que é a ideia de que a consciência histórica é um estágio ao qual se chega, principalmente por conta de um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana, mas principalmente o âmbito cultural, o âmbito do pensamento, através de um rompimento com a dimensão tradicional (CERRI, 2011, p. 27).

Diferente de Aron, Ariès e Gadamer, Rüsen e Agnes Heller defendem a ideia que “a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral” (CERRI, 2011, p. 27-28). Ou seja, ela é inerente à vida prática dos indivíduos.

Neste sentido, com relação à consciência histórica Rüsen afirma que

a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001, p. 78).

Já para Heller a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo e é composta de diversos estágios: “A resposta à pergunta – ‘De onde viemos, o que somos e para onde vamos?’ – será chamada ‘consciência histórica’ e as múltiplas respostas a ela, diferentes em substância e estrutura, serão ditos estágios da *consciência histórica*”¹³ (HELLER, 1993, p. 15, grifo da autora).

De acordo com Cerri “mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a

¹³ Na primeira parte da obra Teoria da História, intitulada Historicidade, Heller especifica os seis estágios da consciência histórica: Primeiro Estágio: a generalidade não refletida: a gênese; Segundo Estágio: a consciência de generalidade refletida em particularidade. A consciência de história; Terceiro Estágio: a consciência da universalidade não refletida; Quarto Estágio: a consciência da particularidade refletida em generalidade; Quinto Estágio: Consciência da universalidade refletida ou consciência do mundo histórico; Sexto Estágio: a confusão da consciência histórica: a consciência de generalidade refletida enquanto tarefa.

transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente” (CERRI, 2011, p. 28). É a ação dos indivíduos guiada pela atribuição de sentido ao tempo.

Cerri afirma que segundo Rüsen “o homem tem que agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se o interpretar e interpretar a si mesmo de acordo com as intenções de sua ação e de sua paixão” (CERRI, 2011, p. 28). Assim, consciência histórica não é algo que as pessoas possam ter ou não, ela é universal a todos os homens, devido à intencionalidade da vida prática do ser humano. Neste sentido,

tanto Heller quanto Rüsen advogam que o pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana. Com isso pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice, são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem (CERRI, 2011, p. 29).

Nesse sentido Heller ressalta que “a consciência de história é principalmente a consciência da mudança. Não apenas “naquele tempo” se confronta com “agora” e “aqui”, mas ontem e anteontem se confrontam com hoje” (HELLER, 1993, p. 19).

Não diferente da definição de Rüsen e de Heller, Leda e Robson Potier (2013, p. 7) definem consciência histórica como o “conjunto de experiências cognitivas, aquisições de conhecimentos, operações de memória, que levam ao indivíduo compreender-se como sujeito histórico e compreender a sociedade à sua volta”. Ainda segundo Leda e Robson Potier (2013, p. 7):

Ora, se todos os indivíduos desenvolvem consciência Histórica independentemente de grupo social, tempo histórico ou condição socioeconômica a qual pertençam, podemos supor que a Consciência Histórica pode (até) ser desenvolvida a partir da aprendizagem histórica promovida pela escola, porém, no cotidiano extraescolar, o contato com informações advindas da educação familiar, televisão, música, cinema, jornais, internet, também podem desenvolver significativos patamares de Consciência Histórica junto aos indivíduos.

Os autores corroboram com a afirmação de que a consciência histórica não só se desenvolve no âmbito escolar, mas também no cotidiano de forma geral. Diante desta afirmação, podemos ressaltar que a consciência histórica é construída por meio de múltiplas representações. Silva Júnior e Fonseca (2011, p. 2) ressaltam que segundo Pais (1999) “o estudo das formas de consciência histórica é uma forma de conhecimento que nos possibilita descobrir como os indivíduos vivem com os “fantasmas” do passado e, ao mesmo tempo, os

utilizam como forma de conhecimento”. Ou seja, a consciência histórica reporta-se ao passado, sendo uma convocação permanente do passado ao presente.

Pais (1999) afirma que sem consciência histórica do passado não perceberíamos quem somos, e que a identidade emerge no terreno das memórias históricas partilhadas. Neste sentido, “o sentimento de identidade, entendido no sentido de imagem de si, para si e para os outros, está associado à consciência histórica” (SILVA JÚNIOR; FONSECA, 2011, p. 3). Desta forma, consciência histórica e identidade são construções simbólicas que dão origem a quem somos.

Por sua vez, Schmidt e Garcia (2005, p. 301) tendo como base a teoria de Rüsen afirmam que a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. Para Rüsen,

que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (RÜSEN, 2001, p. 79).

Rüsen sistematizou um conceito de “tipologia do pensamento histórico”, por meio da teoria do desenvolvimento ontogenético da consciência histórica, em que expõem a existência de quatro categorias de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. No entanto, segundo Rüsen (2011) existem seis elementos e fatores da consciência histórica os quais podem identificar esses tipos de consciência histórica: 1) seu conteúdo, ou seja, a experiência dominante do tempo, trazida desde o passado; 2) as formas de significação histórica, ou as formas de totalidades temporais; 3) o modo de orientação externa, especialmente em relação às formas comunicativas da vida social; 4) o modo de orientação interna, particularmente, referente à identidade histórica; 5) a relação de orientação histórica com os valores morais; 6) sua relação com a razão moral.

Abaixo trazemos o quadro tipológico da consciência histórica proposto por Rüsen.

3.2 Os quatro tipos de Consciência da História

Quadro 3 – Os quatro tipos de Consciência da História de acordo com Jörn Rüsen.

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedades de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores	Desvios de problematizado-res dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role playing</i>	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança nas refutações de obrigações externas – <i>role playing</i>	Mudanças e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável	A moralidade é a generalidade de obrigação dos valores e dos sistema de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação da validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Fonte: RÜSEN, 2011, p. 63.

Para o autor, o homem desenvolve suas argumentações na vida prática através destas categorias de consciência histórica. Com relação ao tipo tradicional,

as tradições são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, e sua negação total conduz a um sentimento de desorientação massiva. A consciência histórica funciona em parte para manter vivas essas tradições (RÜSEN, 2011, p. 62).

Ainda conforme a consciência histórica de tipo tradicional,

as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações. As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática (RÜSEN, 2011, p. 45).

Neste tipo de consciência, o passado é retomado no presente sem ser problematizado conforme as conjecturas atuais. Já com relação à consciência histórica exemplar, Rösen ressalta que

se constrói a competência de regra em relação à experiência histórica; os conteúdos da experiência serão interpretados como caso de regras gerais, e formam-se, na interação entre generalizações de regras e isolamento de casos, como condição necessária para um emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo (RUSEN, 2011, p. 46).

Categoria exemplar que segundo Marrera e Souza (2013, p. 1076), “o indivíduo pretende explicar o seu mundo através de exemplos do passado, de referências sobre situações que experienciou, não tentando inserir o passado no presente, mas explicar o presente pelo passado”. Ou seja, o tipo exemplar tem a forma de regras atemporais, assim

a história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae*¹⁴ é uma máxima tradicional na tradição historiográfica ocidental (RÜSEN, 2011, p. 64).

Já na consciência do tipo crítica “(...) as experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos” (RÜSEN, 2011, p. 46). Neste mesmo sentido, nas análises de Marrera e Souza (2013, p. 1076), na consciência do tipo crítica

o indivíduo nega alguns valores ratificados pela sociedade, num processo que ocorre quando ele se percebe inserido num presente concatenado ao passado, mas que por sua vez não dita mais as ordens, pois as estruturas estão em constantes mudanças, e tentar inserir o passado ou legitimar o presente somente através de seus exemplos não seria possível. Afinal, o presente segue uma constante de rupturas e continuidades.

E a consciência genética possibilita aos indivíduos considerarem

¹⁴ Ver sobre *historiae vitae maestrae* em: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas/Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006 [original: 1979].

sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática (RÜSEN, 2010, p. 46).

Marrera e Souza (2013, p. 1076-1077), explicam a definição da consciência histórica genética proposta por Rösen da seguinte forma:

A consciência do tipo genética ocorre quando o indivíduo está totalmente consciente do seu presente e de que está inserido em um mundo, onde seu presente é um reflexo parcial do que ocorreu no passado, de tal forma que o que passou não voltará a passar, mas que algumas continuidades permanecem, de modo que, nesse processo de conscientização, o indivíduo não nega totalmente o passado (como propõe a consciência crítica), nem tenta inserir ou legitimar o presente através do mesmo (conforme propõe a consciência tradicional e exemplar), mas estabelece uma síntese entre ambos.

Neste sentido, na consciência histórica genética “a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações ‘modernas’ mais positivas” (RÜSEN, 2011, p. 69). Ainda com relação às quatro categorias de consciência histórica Paulo Feldhues, com embasamento teórico de Rösen, ressalta resumidamente as principais características das quatro tipologias da consciência história.

(A) tradicional. A moral aparece como a própria tradição, expressando uma estabilidade sem questionamento do modo de viver e de modelos culturais, tidos para além das vicissitudes do tempo. A vida prática se orienta em termos de tradições, que sustentam a obrigação moral dos valores. As experiências, portanto, são processadas em tradições que possibilitam e conduzem as ações no presente. (B) exemplar. As experiências são interpretadas como casos gerais que representam regras para a conduta humana. A moralidade de um sistema de valores, culturalmente materializado, é mostrada através da capacidade de generalização de casos que permitem orientar a vida prática, estendendo-se para além de seu tempo. (C) crítica. A experiência temporal é usada para anular o uso prático de sua interpretação. Apresenta uma contranarração visando desprestigiar a narrativa previamente estabelecida; nega orientações temporais predefinidas; força uma identidade pela negação. Valores morais estabelecidos são confrontados com evidências históricas de suas origens e ainda de suas consequências imorais. (D) genético. A experiência histórica é considerada em sua dinâmica temporal, levando a concepção de identidade como processo de desenvolvimento. A orientação temporal emprega produtivamente a assimetria entre o entendimento do passado e a expectativa de futuro. Aceita o passado reconhecendo que o presente apresenta novas circunstâncias e exige nova postura. Permite que a história faça parte do passado, mas lhe oferece novo futuro. Entende a vida social em sua complexidade de temporalidades (FELDHUES, 2017, p. 469).

Os dois primeiros tipos de consciência histórica dizem respeito a uma aceitação passiva de quem recebe o conhecimento histórico, já os dois últimos tipos de consciência histórica os sujeitos se colocam de forma ativa, questionadora e participante do processo de conhecimento histórico.

Contudo, a definição de consciência histórica proposta por Rüsen é inerente ao estar no mundo e viver e sociedade, pois, segundo Rüsen, o agir humano é histórico e a interpretação histórica dada pelo indivíduo acerca do mundo é respaldada nas quatro tipologias citadas acima. Assim, a consciência histórica é intrínseca ao homem e possui relação com a didática da história, a aprendizagem histórica e a narrativa histórica.

3.3 Relações entre consciência histórica, didática da história, aprendizagem histórica e narrativa histórica

A orientação para a vida prática e para a construção de uma identidade, alcançada através do saber histórico, saber este adquirido por meio da ciência e da interpretação social, como também de si próprio é o interesse dos processos de formação e conseqüentemente, função da didática da história. Rüsen ressalta que a didática da história se relaciona diretamente com o âmbito acadêmico, voltando-se para os problemas dos processos de ensino e aprendizagem de história. No entanto, para o autor “a didática da história trata de todas as formas da consciência histórica e, em especial, daquelas formas que se desenvolvem através de processos formais de ensino-aprendizagem” (RÜSEN, 2010, p. 182).¹⁵ E o aprendizado histórico é também um processo de interpretação de experiências vivenciadas, orientadas no tempo e no espaço, originando a construção de uma consciência histórica.

Quando a didática da história põe-se a refletir sobre a constituição da consciência histórica, ela “busca compreender [...] como, na consciência histórica, a interpretação do passado (*Vergangenheitsdeutung*) conecta-se com a compreensão do presente (*Selbstverständnis der Gegenwart*) e com a perspectiva de futuro (*Perspektive der Zukunft*)” (SADDI, 2012, p. 215, grifo do autor), palavras de Jeismann (1977, p. 14) que não são diferentes das de Rüsen.

Nesse sentido, Rüsen ressalta que a consciência histórica é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática

¹⁵ Entrevista com o Prof. Dr. Jörn Rüsen realizada no Kulturwissenschaftliches Institut- NRW, em Essen, na Alemanha em 20.2.2008. Conduzida pelo prof. Dr. Luiz Sérgio Duarte Da Silva/UFG.

no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). A consciência histórica está ligada à prática, a um fenômeno vital dos indivíduos.

Quando se fala em didática da história e consciência histórica não há um consenso com relação a sua conceituação. Cada autor, de acordo com suas perspectivas as descrevem de diferentes formas. Não que isto seja um problema, contudo, é importante refletir sobre estas diferentes concepções.

Para Rüsen, a didática da história vai bem além dos conceitos pedagógicos, possuindo ligações com as funções práticas do conhecimento histórico, ou seja, com a formação histórica dos indivíduos e dos grupos sociais, envolvendo processos de experiência, interpretação, socialização e individuação ligados à formação de uma identidade histórica (RÜSEN, 2010, p. 87). Desta forma, a didática da história não se reduz a uma metodologia de ensino, pois, o ensino de história não pode ser apenas transmitido, pelo simples fato que não se transmite a consciência história, ao contrário, ela é um processo em contínua formação.

Com efeito, Bergmann (1989-90) dividiu a didática da história em três tarefas: empírica, reflexiva e normativa. Cada uma com diferentes características. Explicando-as de forma resumida, a tarefa empírica da didática da história seria investigar o que é aprendido no processo de ensino e aprendizagem da história. A tarefa reflexiva resume-se em investigar o que pode ser aprendido. E a tarefa normativa investigaria o que deveria ser aprendido. Assim, a didática da história pesquisa a elaboração e a recepção da história. Para o autor, esta ação dá origem à formação de uma consciência histórica.

Não podemos subestimar o ensino escolar da história, nem colocá-lo como principal meio de aprendizagem histórica. Ele faz parte das preocupações da didática da história, mas esta não se reduz a ele. Pois, a consciência histórica é também produzida no meio social e não somente nas instituições escolares. Para Oldimar Cardoso, a didática da história “não trata apenas da História escolar, mas de todas as elaborações da História sem forma científica” (CARDOSO, 2008, p. 153). Tratando da história científica, cabe um questionamento, pois para Saddi (2012), Bergmann (1889-1990) e Rüsen (2011) a didática da história trata da história regulada e disciplinada cientificamente. Pois a didática da história é uma reflexão da própria ciência histórica, que lida com a aprendizagem de conteúdos históricos que são validados pela ciência da história.

Em contrapartida ao ensino escolar da história (história científica) está os usos públicos da história ou, como diz Saddi “didática da história pública” esta “se dedica aos elementos extracientíficos e extraescolares da consciência histórica” (SADDI, 2012, p. 31), com especial atenção a abordagem histórica feita pelos meios de comunicação de massa, no

meio político, religioso e cultural. Estas abordagens têm relação com a cultura histórica e é absorvida pelos diferentes segmentos da sociedade. Bergmann afirma que os usos públicos da história faz parte da tarefa normativa da didática da história, assim, a didática da história “trata também, [...] da exposição/representação da História feita pelos *mass-media* e meios de comunicação de massa, como, p. ex., filme, televisão, vídeo, rádio e imprensa” (BERGMANN, 1989-1990, p. 31, grifo do autor). Os usos públicos da história tem grande projeção, possuindo a função de produtora de identidades, assim é área de atuação da didática da história.

Desta forma, Cardoso afirma que a didática da história vai além da realidade escolar, ela estuda todas as expressões de cultura e da consciência histórica na sociedade (CARDOSO, 2008, p. 158). Neste mesmo sentido, Saddi relata que o objeto de investigação da didática da história é a consciência histórica, e que

a didática da história, como subdisciplina da Ciência Histórica que investiga a consciência histórica predominante em uma sociedade, não se reduz nem ao ensino escolar da História nem às elaborações da história sem forma científica. Ao se colocar na tarefa de estabelecimento da ‘Morfologia’, da ‘Gênese’ e da ‘Função’ da consciência histórica, e, em sua tarefa normativa, atuar como uma ‘Pragmática’ da didática da história, ela desenvolve sua investigação em três áreas fundamentais: a) o ensino escolar da história, em que atua como uma didática do ensino de história; b) o uso público da história, em que se estabelece como uma didática da história pública; e c) a ciência história, em que age como uma didática da ciência histórica ou uma instância de autorreflexão dos historiadores (SADDI, 2012, p. 215-216).

Assim, a didática da história nos anos de 1970 “juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral” (RÜSEN, 2011, p. 32). Já Bergmann afirma que “o interesse fundamental da Didática da História consiste na investigação do significado da História no contexto social” (BERGMANN, 1989-1990, p. 31).

Concluindo, a consciência histórica tem como perceptiva orientar os sujeitos no tempo e no espaço por meio do conhecimento histórico, este construído no âmbito escolar ou por meio dos usos públicos da história. A consciência histórica tem como perspectiva atribuir sentido ao tempo, assim, os sujeitos voltam ao passado para compreender o presente e terem uma perceptiva de futuro, ou seja, o passado é resgatado no presente conforme os anseios vividos cotidianamente. E a didática da história lida com as formas de consciência histórica. No entanto, a didática da história está ligada a funções práticas do conhecimento histórico, e não relacionada a uma metodologia de ensino.

No que diz respeito ao aprendizado histórico, Rüsen afirma que o objeto de pesquisa da didática da história é o aprendizado histórico, e

o aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história. Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel (RUSEN, 2010, p. 91).

No entanto, o aprendizado histórico é impulsionado pelas necessidades de orientar-se no tempo e também voltar os olhos para o futuro – é uma gramática dos tempos. A aprendizagem histórica

pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (RUSEN, 2011, p. 51).

A partir destas reflexões cabe a seguinte pergunta: Onde se encontra a teoria da história dentro deste contexto? Rüsen aponta que a teoria da história e a didática da história são processos imbricados, que possuem o mesmo ponto de partida: a consciência histórica. Porém, é necessário o cuidado para a não subordinação e funcionalização entre ambas, pois, cada uma relaciona de forma distinta, no sentido que “a teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 93). Ou seja, o “aprender” analisado pela didática da história se fundamenta em uma teoria da história.

Assim, Rüsen (2010, p. 89-90) afirma que a aprendizagem histórica possui dois polos: “o da aquisição da experiência, por um lado, e o da descoberta de si mesmo nos movimentos mentais da consciência histórica, por outro”. Desta forma, quanto Rüsen se refere à aprendizagem, esta não se restringe apenas ao ensino escolar, mas também se refere às demais formas de aprendizado histórico extraescolar. O aprendizado extraescolar vai ao encontro com a tradição dos indivíduos, tradição esta que necessita ser desconstruída para tornar o passado consciente.

A orientação realizada pela consciência histórica após a aprendizagem histórica é feita através das narrativas. Como apontado por Martins (2011, p. 9), uma das facetas do pensamento de Rüsen é a afirmação que o processo de formação da consciência histórica se

dá através do aprendizado, e esta consciência histórica se mostra através de narrativas. Sobretudo, este aprendizado histórico é alcançado através de duas experiências: uma, o contato com as diversas ações humanas em seu cotidiano, o que se denomina História. A segunda, a experiência no âmbito escolar, porém, em ambas ocorre à troca de experiências, um intercâmbio cultural. Desta forma, a narrativa exerce um papel fundamental dentro da ciência histórica.

Para Rüsen (2011, p. 95) narrativa histórica é o “processo de constituição de sentido da experiência do tempo”, ou, “é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica”. A narrativa tem como propriedade dar sentido ao passado, por meio da rememoração. Neste caso, a narrativa histórica dá forma à consciência histórica ao mesmo tempo em que constitui sentido e orienta as pessoas no tempo. A narração histórica pode ser tida “como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 37).

Neste mesmo sentido com relação à narrativa, Silva Júnior e Fonseca (2011, p. 3) ressalta que segundo Rüsen (1992)

a competência narrativa pode ser definida como uma habilidade da consciência humana em levar adiante procedimentos que dão sentido ao passado, permitindo uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada (SILVA JÚNIOR; FONSECA, 2011, p. 23).

E esta competência narrativa da consciência histórica, conforme Rüsen (2011) pode ser definida em três elementos: conteúdo, forma e função. Com relação ao conteúdo fala-se em “competência para a experiência histórica”, com relação à forma fala-se de “competência para a interpretação histórica”, e com relação à função fala-se em “competência para a orientação histórica”.

Neste sentido, segundo Rüsen (2011, p. 59-60), a consciência histórica se caracteriza pela “competência de experiência”, que supõe uma habilidade para ter experiências temporais. Implica a capacidade de aprender a olhar o passado e a resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente. A consciência histórica se caracteriza posteriormente pela “competência de interpretação”, que é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarca todas as dimensões de tempo. E por fim, a consciência histórica caracteriza-se pela “competência de orientação”, que supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida.

Com relação ao conceito de experiência Walter Benjamin se atém a este conceito em alguns dos seus trabalhos. A princípio, em 1913, ele critica a experiência evocada pelos adultos como sinônimo de conhecimento e sabedoria em comparação aos jovens, tidos como “sem experiência” devido a sua pouca idade. O conceito de experiência para Benjamin em 1933 não coincide com os anteriores, no entanto, não os contradizem. Pois, no seu texto do ano de 1933 “Experiência e Pobreza” “o termo experiência (*Erfahrung*) é o representante do conhecimento transmitido entre gerações [...] ‘experiência’ denota o conhecimento acumulado por gerações que é transmitido em geral por meios das fábulas, histórias, parábolas ou provérbios.” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 462, grifo do autor). A experiência que está no espaço e no tempo é “um ‘símbolo único’ de tudo o que formou o conhecimento cuja estruturação é linguística” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 461).

A experiência comunitária (primitiva), segundo Benjamin, relaciona-se com a memória, com aquilo que é passado de geração em geração, aquilo que tem o peso da tradição e que, por se situar no âmbito da transmissão geracional, nos permite relacionar seu conceito com a educação dos indivíduos. Neste sentido, a experiência pode ser vista como aquilo que pode ser transmitido de geração em geração, assim os conhecimentos podem ser transmitidos no intuito de formar os indivíduos. Assim, segundo Benjamin, “a estrutura da experiência se encontra na do conhecimento e só se desenvolve a partir dele” (MATOS, 1999, p. 132).

A experiência é a transmissão de histórias pela narração, sendo que

ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos (BENJAMIN, 2012, p. 123).

Benjamin faz uma relação entre experiência, narrativa e modernidade, expressando uma decadência na arte de narrar como expressão da pobreza da modernidade. Para o autor

o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se 'dar conselhos' parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação) (BENJAMIN, 1987, p. 200).

No entanto, Benjamin ressalta a experiência como o conhecimento tradicional, passado de geração em geração, que vem se definindo com a modernidade.

Ao contrário das sociedades tradicionais, que preservavam suas tradições nos épicos e narrativas, a sociedade moderna se caracteriza pelo declínio de um passado comum a ser transmitido. O homem moderno, na visão de Benjamin, ainda que não inteiramente desprovido da lembrança da existência dessa transmissão, não era mais capaz de dar continuidade a essa experiência, não podia mais comunicá-la ou tampouco invocar o peso contido no saber da tradição (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 462).

A experiência é transmitida pela própria história e não por meio do contador de história. Para Benjamin a técnica das guerras, se referindo a 1ª Guerra Mundial e ao capitalismo industrial porão fim ao tear narrativo, ao espírito do narrador tradicional e, por conseguinte a “experiência”. “Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (BENJAMIN, 1994, p. 103).

Desta forma, em Benjamin, falar de experiência, antes de tudo, significa falar de uma experiência com o mundo moderno e suas transformações constantes. O que havia ocorrido para a mudança na qualidade da experiência? A modernidade! Benjamin crítica o desenvolvimento da técnica ao afirma que por meio dela se atinge “uma forma completamente nova de miséria” (BENJAMIN, 2012, p. 124). Pois, para o autor existe um processo de decadência da experiência, assim ele crítica o processo de estreitamento da experiência na modernidade, para ele a experiência é diminuída, os indivíduos modernos não mais se pautam no coletivo, a experiência passada de geração para geração já não tem mais sentido em uma sociedade estruturada em função da técnica. Por fim, Benjamin fala da experiência pobre da modernidade chamada de vivência (*Erlebnis*). Vivência de um indivíduo isolado em sua história individual, voltado à vida prática, ao cotidiano.

A teoria benjaminiana crítica um aniquilamento da experiência, da memória e da tradição em favor de uma modernidade imediatista, individualista que age em nome da busca pela felicidade humana. A teoria de Benjamin se assemelha a de Rüsen quando defende a experiência como forma de transmissão das tradições de geração para geração por meio da narrativa.

Portanto, analisando as reflexões de Rüsen e de demais autores conseguimos chegar a algumas percepções, entre elas que a história não existe somente pelo simples fato de existir, ela tem uma função prática na vida das pessoas. Neste mesmo sentido, quando Rüsen define os conceitos de didática da história, consciência histórica, narrativa histórica e aprendizado histórico preocupa-se em construir uma teoria da história como orientação para a vida prática

e constituição de sentido por meio da história. Desta forma, o ensino de história é um dos meios de construção de sentido da vida dos indivíduos, sentido este que é orientação cultural para o meio social.

De acordo com estas perspectivas pautaremos a investigação das fontes construídas no estudo de caso através dos conceitos de didática da história, consciência histórica, narrativa histórica e aprendizado histórico a fim de compreender o processo de ensino-aprendizagem de História Ibérica Medieval e a consciência histórica dos alunos acerca da influência cultural árabe no Brasil.

Depois de feita esta abordagem teórica, com a qual propomos dar conta do nosso problema de pesquisa, trazemos o caminho metodológico percorrido na pesquisa exploratória - etapa de levantamento de dados.

4 METODOLOGIA

Essa seção foi estruturada de modo a apresentar o caminho percorrido no Estudo de Caso realizado com os alunos participantes da pesquisa, em que foram apresentados os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, justificando os respectivos usos com base em referenciais teóricos. Esses dados estiveram em constante interlocução com a seção 3 desta dissertação, que constituiu em uma reflexão teórica sobre o problema da pesquisa e seus objetivos.

4.1 Construção Metodológica da Pesquisa

Nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, no entanto aponta dados de cunho quantitativo ao expressar em gráficos números com relação às narrativas dos participantes da pesquisa. Com relação à pesquisa qualitativa Robert Stake (1983, p. 20) ressalta que é “caracterizada por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis”. Godoy (1995, p. 61) afirma que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. No entanto,

os pesquisadores qualitativos não partem de hipóteses estabelecidas a priori, não se preocupam em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições. Partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. Quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina (GODOY, 1995, p. 63).

Já Duarte (2002, p. 152) afirma que o método qualitativo fornece dados significativos, densos e difíceis de analisarem, assim para que a pesquisa empírica tenha confiabilidade e legitimidade o pesquisador precisa articular teoria e empiria em torno do objeto, ou seja, “incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar [...]”.

Focamos nosso olhar para um caso específico. Nesse sentido, em campo, o levantamento dos dados foi feito por meio do estudo de caso. E este trabalho teve como procedimentos de pesquisa: observação, aplicação de questionário e de história a completar (H-C), grupo focal, registros, análise e interpretações de dados.

Para Godoy o estudo de caso “caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular” (GODOY, 1995, p. 21). No estudo de caso o propósito é analisar intensivamente uma unidade social. Buscando responder questões “como” e “por quê” certos fenômenos do contexto da vida real ocorrem. O pesquisador deverá estar aberto às descobertas de novos elementos ou dimensões que pode surgir no decorrer da pesquisa, bem como mostrar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, pois a realidade é complexa.

Diante do objetivo de observar, analisar e compreender a consciência histórica dos alunos acerca da influência cultural árabe no Brasil, consciência histórica construída por meio do ensino-aprendizagem de História no livro didático, em sala de aula da educação básica e em ambientes extraescolares houve o acompanhamento de uma turma do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e de uma turma do segundo ano do ensino médio, em uma escola campo de pesquisa, na cidade de Patos de Minas - MG, de forma que a pesquisadora se inseriu e observou a rotina das duas turmas, no horário da aula de história (50 minutos) por aproximadamente dois meses, e posteriormente realizou as seguintes atividades: aplicação de questionário, atividade de História a Completar (H-C) e grupos focais. Estas observações e atividades foram registradas em caderno de campo, que compôs um rico material no qual há muitas informações sobre diversos acontecimentos cotidianos, sendo uma das técnicas propostas por Stake (1983).

Com a escola campo selecionada, foi feito o contato com a diretora no final de dezembro de 2016. Após conversa, apresentação do projeto, esclarecimentos sobre a pesquisa e discutidas questões para realização das atividades a diretora se mostrou aberta a realização da mesma, a autorizando por meio da assinatura do *Termo de Anuência da Escola*. Em contrapartida, a diretora solicitou um documento da Universidade autorizando / recomendando a pesquisa¹⁶.

Com o envio do *Termo de Anuência da Escola*, juntamente com os demais documentos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a pesquisa foi aprovada na segunda quinzena de fevereiro de 2017. Após aprovação da pesquisa pelo CEP, damos início à pesquisa. A princípio fizemos contato com os professores do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e do segundo ano do ensino médio, da escola campo, na primeira semana

¹⁶ Foi entregue a diretora na segunda quinzena de fevereiro de 2017, o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO A), uma cópia do projeto de pesquisa e uma via do *Termo de Anuência da Escola*.

de março de 2017. Como forma de esclarecer melhor nossa pesquisa foi entregue o projeto de pesquisa para cada um dos professores.

Antes, porém de apresentar o desenvolvimento da pesquisa nas turmas selecionadas, apresentaremos o porquê de sua escolha e também apresentaremos algumas discussões teóricas sobre os instrumentos utilizados na pesquisa.

4.1.1 Seleção das turmas a serem pesquisadas

Por que optamos por trabalhar com o sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e com o segundo ano do ensino médio? Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Conteúdo Básico Comum – História Ensino Fundamental e Médio (CBC – Minas Gerais) observamos que as temáticas relacionadas à diversidade cultural são tratadas no 3º ciclo (sexto e sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental) onde se fala da expansão do Islã pela Península Ibérica Medieval e sua influência cultural neste território.

O PCN – História (1998) propõe o trabalho dos conteúdos por meio de eixos temáticos, e o eixo temático do sétimo ano é: “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”. Este eixo articula-se com temas transversais. Tendo como uma das propostas trabalhar com “as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento dos laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação” (PCN, 1998, p. 48).

Já com relação ao ensino médio as temáticas a respeito da diversidade cultural, conforme as orientações curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias deverão ser trabalhadas na contextualização sociocultural que “situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação” (PCNEM+, 2002, p. 75).

Assim, o PCN+ Ensino Médio ressalta o papel central da História como um alicerce à prática da cidadania, especialmente ao colocar em evidência a diversidade das culturas que integram a história dos povos. E isto é visto nos eixos temáticos do primeiro e segundo ano do ensino médio. Mas optamos por analisar o segundo ano porque temáticas relacionadas à diversidade cultural já terão sido trabalhadas nos anos anteriores e estarão sendo ampliadas no segundo ano, o que possibilitará uma investigação aprofundada acerca desta temática. Outro fator, não menos importante, que justifica a escolha do segundo ano do ensino médio é o fato

de que os alunos já estão em fase final de sua educação básica, de forma que o conteúdo objeto de investigação já foi trabalhado em algum momento de sua vida escolar.

4.1.2 Discussões teóricas sobre os instrumentos de pesquisa

A principal fonte de dados da pesquisa foram os alunos em suas falas captadas nas observações e nos pequenos grupos focais, bem como no questionário e na atividade de História a Completar. Neste sentido, utilizamos como instrumento de pesquisa: questionário, história a completar (H-C) e grupo focal.

O uso do questionário como fonte de investigação se deu devido ao fato de ser uma importante ferramenta de investigação de uma temática em específico. Para Antônio Carlos Gil o questionário é

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121).

O questionário, como outras técnicas de pesquisa, possui vantagens e limitações. Mas,

[...] construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

Com relação ao método de História a Completar (H-C) tivemos como referencial Madeleine B. Thomas (1969). Sendo que este método consiste em uma técnica projetiva advinda da psicologia que constitui em contar uma história para as crianças¹⁷, com a temática que se deseja discutir, e deixar que eles a completem com suas ideias. Este método permite observar a percepção das crianças, que em outros métodos não permite exteriorizá-los. O método proposto por Thomas tem como base a psicanálise, no entanto o utilizaremos com um viés histórico-cultural. Pois, de acordo com Lev Vigotski (2000, p. 24 apud BUCCI, 2016, p. 64) o indivíduo é um ser social e “através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente

¹⁷ Em nossa pesquisa o método foi utilizado com adolescentes.

lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. (...) Isto é: ter sido para os outros, aquilo que agora é para si”.

Portanto, buscar-se-á comunicar com os alunos, mas ao mesmo tempo propor que eles escrevam, deixando-os mais confortáveis para que se expressem abertamente. Pois a utilização da H-C como metodologia de pesquisa pode possibilitar uma aproximação a consciência histórica dos adolescentes ao trazer elementos próximos do seu universo.

Com relação aos grupos focais, foram realizados com os alunos dois grupos focais com cada turma trabalhada, ou seja, dois grupos com os alunos do sétimo ano e dois grupos com os alunos do segundo ano. No entanto, a soma dos participantes dos grupos focais não ultrapassou 30 alunos. A proposta do grupo focal é proporcionar um debate que favoreça a troca de experiências entre os participantes.

Segundo Morgan (1997 apud TRAD, 2009, p. 780), os grupos focais são uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Neste mesmo sentido, Kitzinger (2000 apud TRAD, 2009, p. 780) afirma que

o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

A técnica do grupo focal proporciona um maior envolvimento do grupo e uma diversidade e/ou profundidade nas respostas. Pois possibilita observar os sentimentos, percepções, atitudes e ideias de seus membros. No grupo focal será adotada a técnica da observação participante, onde o pesquisador assumirá o papel de participante como observador. Conforme Trad (2009), o grupo focal difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa, sendo necessário que sua formação obedeça a critérios previamente definidos de acordo com os objetivos da investigação, sendo realizado em um ambiente favorável à discussão, propiciando aos participantes a manifestarem seus pontos de vistas.

O planejamento do grupo focal deve levar em conta um conjunto de elementos que garantam seu desenvolvimento: “recursos necessários, com destaque especial para os moderadores do grupo; definição do número de participantes e de grupos a serem realizados; perfil dos participantes; processo de seleção e tempo de duração” (TRAD, 2009, p. 781).

Com relação ao moderador é necessário que tenha substancial conhecimento da temática a ser discutida, de forma que não induza o grupo a partir de seu ponto de vista, conscientemente ou não. Conforme Scrimshaw e Hurtado (1987, p. 12, apud TRAD, 2009, p. 786) o moderador tem como atribuições:

(a) introduzir a discussão e a manter acesa; (b) enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas; (c) observar os participantes, encorajando a palavra de cada um; (d) buscar as “deixas” da comunidade da própria discussão e fala dos participantes; (e) construir relações com os informantes para aprofundar, individualmente, respostas e comentários considerados relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador; (f) observar as comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate.

Os grupos focais seguiram um roteiro semiestruturado (APÊNDICE D), roteiro com “certos questionamentos básicos, apoiados por teorias e hipóteses relacionadas à pesquisa e que, sequencialmente, oferecem amplo campo de interrogativa [...]” (SANTOS; FERRIANI, 2009, p. 46 apud BUCCI, 2016, p. 56). No entanto,

o roteiro de questões que irá nortear a discussão nos grupos deve conter poucos itens, permitindo certa flexibilidade na condução do grupo focal, com registro de temas não previstos, mas relevantes. Convém estruturar o roteiro de tal modo que as primeiras questões sejam mais gerais e mais “fáceis” de responder. Esta estratégia visa a incentivar a participação imediata de todos. Gradativamente vão sendo inseridos os tópicos mais específicos e polêmicos, bem como questões suscitadas por respostas anteriores (TRAD, 2009, p. 788).

Os grupos focais foram áudios gravados e posteriormente transcritos¹⁸.

4.2 Sétimo ano dos anos finais do Ensino Fundamental: coleta de dados

Em conversa com a professora Angelita¹⁹, informamos a necessidade da realização da pesquisa e explicamos, de forma breve, como ocorreriam às atividades. A mesma indicou com qual turma poderíamos realizar as atividades, alegando que seria uma turma que não haveria objeções por parte dos pais e/ou responsáveis. A professora reforçou também que era uma turma “mediana”, ou seja, que não era a melhor turma, mas que também não era a “pior”

¹⁸ Além do TCLE foi assinado pelos responsáveis o *Termo de Autorização de Utilização de Imagem*, que assegura o uso de imagem dos participantes, no entanto, optamos por não filmar os grupos focais, usando apenas o gravador, como forma de registrar as falas dos participantes. Sendo que no início dos grupos informamos aos participantes que seria usado o gravador, e que este uso está assegurado através dos termos de participação da pesquisa. Mas, conforme ressaltado nos termos, o sigilo quando aos seus nomes seria mantido.

¹⁹ Professora dos sétimos anos dos anos finais do ensino fundamental, no período vespertino. Como forma de manter sigilo todos os nomes usados serão nomes fictícios.

turma do sétimo ano. No entanto, esta “classificação” das turmas não influenciaria em nossa pesquisa, pois buscávamos uma turma que já havia visto o conteúdo a ser investigado e não uma turma considerada “adiantada” ou “atrasada”.

Na turma do sétimo ano, turno vespertino, como a professora Angelita já havia indicado com qual turma realizar a pesquisa, na primeira aula de observação (06/03/2017) a professora concedeu a pesquisadora alguns minutos para que explicasse aos alunos sua trajetória acadêmica, alguns dados da pesquisa e sobre os termos de autorização que os responsáveis teriam que assinar. Os alunos se mostraram abertos a colaborarem com a pesquisa.

Posteriormente, enquanto a turma realizava uma atividade, a professora Angelita conversou com a pesquisadora sobre algumas prioridades da escola com relação ao ensino. Ressaltando que o ensino era de certa forma voltado para preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), priorizando algumas temáticas. Em relação ao tema de pesquisa, ressaltou que os conteúdos sobre a influência cultural árabe na Península Ibérica Medieval tinham sido trabalhados no final do sexto ano por outra professora, e que desta forma ela não trabalhou este conteúdo no princípio do ano letivo, tendo em vista que este conteúdo era o primeiro capítulo do livro didático usado pela turma participante da pesquisa. No entanto, os alunos tinham recebido o livro recente, já com um mês do início do ano letivo.

As aulas de observação do 7º ano foram interrompidas as quartas-feiras, devido à paralização dos professores. Desta forma, foi entregue os termos (*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE*²⁰, *Termo de Autorização de Utilização de Imagem e Termo de Assentimento Esclarecido*) no dia 13/03/2017 para que fossem lidos e assinados pelos responsáveis e que os trouxessem no dia seguinte, dia 14/03/2017. Conforme combinado alguns alunos trouxeram os termos assinados (11 alunos), alguns trouxeram em branco, pois não iriam participar da pesquisa por algum motivo não declarado. E outros disseram que

²⁰ As pesquisas que envolvem seres humanos necessita que seja assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e quando se trata de pesquisa que envolve crianças e/ou adolescentes é necessário que este termo seja assinado por um responsável ou representante legal. Jager et. al. (2013, p. 3) ressalta que “este termo busca descrever os cuidados éticos tomados e oferecer o direito ao participante de exercer sua autonomia frente à participação no estudo. Assim, o TCLE explicita o compromisso que o pesquisador assume em garantir que nenhuma informação prestada será divulgada sem a autorização prévia do participante (confidencialidade) e que todo o material coletado permanecerá sob sigilo profissional (privacidade). Além disso, o TCLE busca esclarecer os objetivos e procedimentos metodológicos adotados, quais os possíveis desconfortos e riscos que a pesquisa poderá ocasionar ao participante e os benefícios esperados. O termo também explicita a liberdade de decisão do indivíduo em colaborar ou não com o estudo e garante a possibilidade de desistência de participar no mesmo. Com a assinatura do TCLE, o participante declara estar ciente das características do estudo, aceita participar voluntariamente e autoriza a utilização das informações prestadas por ele para fins científicos”.

esqueceram os termos em casa e que iria trazê-los na próxima aula, que seria na próxima segunda-feira (20/03/2017)²¹.

Como a professora Angelita tinha programado trabalho e prova com a turma nos dias 20 e 21 de março, resolvemos que as atividades da pesquisa seriam realizadas após esta data. Contudo, os professores da escola campo aderiram à greve que estava sendo articulada pelo sindicato dos professores do estado de Minas Gerais, ficando as aulas suspensas a partir do dia 15 de março, retornado em 17 de abril de 2017.

Devido a este fato nossa pesquisa ficou suspensa, só retornando a escola campo em 18 de abril. Em conversa com a professora foi solicitado que aguardássemos algumas semanas, devido ao tempo sem aulas o conteúdo estava atrasado, bem como o semestre, sendo que os professores precisavam trabalhar conteúdos de provas e conseqüentemente aplicá-las, conforme cronograma da escola campo.

A professora Angelita, no dia 08 de maio, nos informou que na semana seguinte poderíamos realizar as atividades de pesquisa com a turma. Inicialmente iríamos aplicar um questionário (APÊNDICE B), mas levaríamos também a segunda atividade que era a História a Completar (H-C) (APÊNDICE C), pois não sabíamos quanto tempo os alunos levariam para responder o questionário.

No primeiro dia de atividades da pesquisa, chegando à sala de aula a professora reforçou com os alunos que a semana seria destinada a realização da pesquisa com a turma, e que as aulas seriam cedidas à pesquisadora. Sendo entregue posteriormente o questionário aos alunos. Com o questionário em mãos os alunos foram orientados pela pesquisadora que eram 20 questões fechadas, que deveriam marcar apenas uma das alternativas, e uma questão aberta, mas que todas eram para ser respondidas segundo sua opinião e sem consulta aos colegas. Alguns alunos tiveram algumas dúvidas, não sabendo ou não entendendo alguns termos. De forma geral, responderam rápido as questões fechadas, já a última questão que era aberta causou inquietação nos alunos. Muitos disseram que não sabia responder, que não conhecia o conteúdo, e que não havia estudado sobre o assunto²².

Quando todos os alunos devolveram o questionário respondido, entregamos a atividade de História a Completar (H-C). No entanto, diante da atividade de H-C, logo de início os alunos começaram a dizer que não sabiam responder, que não conhecia o assunto,

²¹ Apenas um aluno trouxe os termos posteriormente.

²² O questionário teve como objetivo coletar informações sobre o conhecimento dos alunos acerca do ensino-aprendizagem de História Ibérica Medieval e da influência cultural árabe no Brasil.

entregando a atividade em seguida²³. Por fim, ainda restaram alguns minutos para o fim da aula, e a professora os usou, questionando aos alunos a sua atitude diante da atividade proposta pela pesquisadora. Segundo a professora, preferiram dizer que não sabiam a tentar responder, sendo que era sim conteúdo já visto por eles.

No dia seguinte, dia 16 de maio de 2017, foi realizado o primeiro grupo focal com cinco alunos. Sendo que na turma do sétimo ano foram realizados dois grupos focais, um com cinco alunos e outro com seis alunos. Para a realização dos grupos focais com a turma do sétimo ano, conversamos com a coordenação pedagógica para a indicação de um local para realização da atividade. A coordenadora nos informou que no período vespertino a escola dispõe de uma sala vaga destinada a realização de atividades extraclasse, e que nós poderíamos utilizá-la. Pois conforme Trad (2009, p. 781-782) para a realização dos grupos, devem ser reservados espaços apropriados, de preferência neutros e de fácil acesso, podendo ser uma sala confortável ao número de participantes, protegida de ruídos e interrupções externas.

Nos grupos focais fomos conduzindo a discussão por meio do roteiro semiestruturado, dando abertura para que os alunos expressassem sua opinião a qualquer momento. Além das perguntas do roteiro, de acordo com a fala dos alunos foram surgindo novos questionamentos. O grupo foi uma conversa na qual entre um questionamento e outro colocávamos explicações sobre a cultura árabe na Península Ibérica e no Brasil. Assim, o grupo focal visava um debate aberto e acessível entorno de uma temática específica.

No terceiro dia de atividades, uma aluna que não estava presente nos dias anteriores nos trouxe a documentação assinada, afirmando que queria participar da pesquisa. Ressaltamos que poderia participar do grupo focal, já as atividades realizadas pelos demais alunos (Questionário e História a Completar) não teria como, mas que não teria nenhum problema participar do grupo focal. Desta forma, dos seis alunos que iriam participar do segundo grupo focal, um faltou. No entanto, o grupo teve a participação de seis alunos, devido a esta aluna que trouxe a documentação posteriormente. A literatura traz uma variação entre seis a quinze pessoas como quantidade ideal de participantes nos grupos, sendo que o número de participantes influenciará em sua duração. Entretanto, “o tamanho ótimo para um grupo focal é aquele que permita a participação efetiva dos participantes e a discussão adequada dos temas” (TRAD, 2009, p. 783).

²³ Comportamento que analisaremos na seção de Análise de Dados.

De acordo com o TCLE, caso algum aluno se sentisse incomodado durante o grupo focal, ou não quisesse mais falar teria seu direito garantido. Observamos que nos dois GF alguns alunos falaram mais que os outros. Alguns discutiram praticamente todos os questionamentos, enquanto outros se mantiveram em silêncio, observando as discussões. No Quadro 4 – Grupos focais do sétimo ano - estão os detalhes de cada encontro, bem como a referência utilizada na análise de dados.

Quadro 4 – Grupos focais do Sétimo Ano.

Grupo focal	Alunos	Data	Local	Tempo	Referência
1	Andressa, Luiza, Fernanda, Luciana e João Carlos.	16 de maio/2017	Sala destinada a atividades extraclasse	38 minutos	GF- 1
2	Amanda, Júnia*, Lucas, Felipe, Leticia, Fabrícia e Carolina ¹ .	17 de maio/2017	Sala destinada a atividades extraclasse	39 minutos	GF- 2

Fonte: Da autora

Notas: ¹ Aluna que participou apenas do Grupo focal.

* Júnia não participou deste grupo focal, pois estava ausente no dia.

4.3 Segundo ano do Ensino Médio: coleta de dados

O professor dos segundos anos do ensino Médio, Marcos, nos informou que havia oito turmas de segundo ano no período matutino, nas quais a pesquisadora poderia acompanhar suas aulas para que pudesse escolher a turma a ser trabalhada. Assim foi feito; observando uma aula (50 min.) nos dias 06 e 07 de março/2017 em sete segundos anos²⁴ foi o suficiente para escolha da turma com que seria realizada a pesquisa.

Observamos que todas as sete turmas tinham entorno de 35 alunos, em grande maioria turmas caladas, com participações significativas junto ao professor.

Foi decidido que a pesquisa seria realizada com o 2º B, que, conforme observamos, havia participação efetiva dos alunos. E segundo o professor é uma turma interessada,

²⁴ Nestes dois dias de observação o professor Marcos, no início das aulas, apresentou brevemente a pesquisadora para todas as turmas, informando que já era Licenciada em História, e que estava cursando mestrado em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas e que a observação fazia parte da pesquisa de mestrado.

participativa, faz questionamentos e tem bom comportamento, ou seja, considerada uma das melhores turmas do segundo ano e da escola em geral.

A observação no 2º B iniciou no dia 07 de março, e conforme constatado nas semanas seguintes seria aplicação de prova e posteriormente apresentação de seminários, sendo acordado com o professor Marcos que a realização das atividades da pesquisa com a turma seria após este período. No entanto, foi definido que a pesquisadora iria continuar observando as aulas da turma para que estreitasse o contato entre pesquisadora-aluno de forma que não fosse vista como uma “estranha” em sala, e este sentimento afetasse nos dados da pesquisa. Bucci (2016) fala da relação estabelecida entre crianças e pesquisadores, no sentido que o pesquisador sendo visto como apenas mais um dentro da instituição poderia influenciar os dados das pesquisas. Conclusão que pode ser estendida a adolescentes ou até adultos, de forma que o pesquisador sendo visto como um “estranho” poderá afetar os dados obtidos.

Na segunda aula de observação (10/03/2017) foi concedido a pesquisadora alguns minutos para que explicasse brevemente sua trajetória acadêmica e alguns dados relevantes sobre a pesquisa, bem como sobre os termos de autorização que os responsáveis teriam que assinar para que os alunos pudessem participar da pesquisa. Questionando aos alunos se tiveram alguma dúvida com relação ao exposto sobre a pesquisa, ninguém se manifestou. Assim, observamos o restante da aula, onde o professor passou matéria no quadro e a explicou posteriormente.

Igual aconteceu com a turma do sétimo ano, a pesquisa com a turma do segundo ano também foi interrompida devido à greve dos professores, retornando as atividades da pesquisa somente em maio.

No dia 19 de maio, o professor Marcos nos concedeu alguns minutos para entregarmos os termos aos alunos (*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, Termo de Autorização de Utilização de Imagem e Termo de Assentimento Esclarecido*), para que fossem lidos e assinados pelos responsáveis. Ficando acordado que os alunos os trouxessem na próxima aula²⁵. Na data combinada, inicialmente, recolhemos junto aos alunos os termos de autorização da pesquisa. Alguns alunos entregaram os termos assinados (10 alunos), outros entregaram os termos sem assinatura, pois não iriam participar da pesquisa por algum motivo não declarado. Também ficando alguns alunos de trazer na aula seguinte.

²⁵ No ensino médio são apenas duas aulas de história por semana em cada turma. Já nos anos finais do ensino fundamental são três aulas de história por semana.

Após recolher os termos entregamos aos alunos o questionário²⁶. Todos responderam rapidamente, sem muitos questionamentos. Em seguida entregamos a atividade de História a Completar (H-C). Como era uma atividade que os alunos tinham que completar uma história de acordo com sua opinião, alguns questionaram que estava em dúvida quanto ao que iria responder. Contudo, uma aula foi suficiente para que todos respondessem com calma as duas atividades.

Posteriormente seriam realizados os grupos focais, com relação ao espaço necessário para realização desta atividade, conversamos com a coordenadora pedagógica do período matutino verificando um possível lugar para realização dos grupos. A mesma nos informou que estas atividades extraclasse eram realizadas normalmente no salão (espaço usado pelos professores fazerem uso do data show), sendo necessário deixar agendado com antecedência. Dessa forma, deixamos agendado para os dias 26 e 30 de maio.

No dia 26 de maio nós iríamos realizar o primeiro grupo focal, com a metade dos alunos, os quais os responsáveis haviam autorizado, mas devido a uma festa na cidade a turma praticamente toda faltou, estando presente apenas seis alunos, dos quais apenas um o responsável havia autorizado participar da pesquisa. Desta forma, o grupo focal foi adiado para a próxima aula, dia 30 de maio.

Nos dias 30 de maio e dois de junho realizamos os dois grupos focais. No dia 30 mais quatro alunos trouxeram os termos assinados. Dando um total de 14 alunos a participarem da pesquisa. Assim, os dois grupos focais foram realizados com sete alunos.

O primeiro grupo dos alunos do segundo ano (GF 3) focal foi realizado no salão, já no dia do segundo grupo (GF 4) o salão já estava reservado por outro professor, sendo sugerido pelo professor Marcos que usássemos a biblioteca. Em conversa com a bibliotecária, a mesma nos disse que não teria nenhum problema que usássemos o espaço para realização da atividade. A organização destes grupos focais pode ser conferida no Quadro 5 – Grupos focais do segundo ano.

²⁶ As atividades a serem realizadas com os alunos do segundo ano do ensino médio foram às mesmas aplicadas aos alunos do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 5 – Grupos focais do Segundo Ano.

Grupo focal	Alunos	Data	Local	Tempo	Referência
3	Lorena, Tais, Carlos, Yara, Nayane, Gustavo e Carla.	30 de maio	de Salão	37 minutos	GF- 3
4	Mirela, Jessica, Renata, Gabriel, Viviane, Gabriela e Maria Clara ¹ .	02 de junho	de Biblioteca	36 minutos	GF- 4

Fonte: Da autora

Nota: ¹ Maria Clara estava ausente no dia que foi aplicado o questionário e a atividade de H-C. No dia do grupo focal sugerimos que se ela conseguisse participar das discussões do grupo e responder as atividades paralelamente poderia, ou se preferisse poderia apenas participar das discussões do grupo. No entanto, a mesma respondeu as atividades e participou efetivamente das discussões.

A etapa seguinte é a interpretação e explicação dos dados coletados em campo com a finalidade de responder ao problema e às questões que motivaram a investigação. No entanto, para a análise das fontes escritas (Questionário e História a Completar (H-C)) e dos grupos focais será utilizado o método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (1977).

4.4 Modos de análise dos dados

Após coleta de dados com as turmas selecionadas na escola campo, as etapas seguintes são a codificação e análise. Tendo como pressuposto que a análise qualitativa dos dados obtidos nas atividades realizadas “visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ALVES; SILVA, 1992, p. 61).

No entanto, conforme dito acima, a análise dos dados coletados será realizada por meio da análise de conteúdo, tomando como aporte teórico Laurence Bardin (1977). Para ela, conforme ressalta Godoy, a análise de conteúdo “tem sido uma das técnicas mais utilizadas para esse fim. Pois, consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte” (GODOY, 1995, p. 23).

Com a técnica de análise de conteúdo é possível decifrar qualquer comunicação que possua um conjunto de significações de um emissor para um receptor. Pois a análise de conteúdo parte do pressuposto que por trás de um discurso aparente, simbólico e polissêmico esconde um sentido que convém revelar. Assim, “o esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira” (GODOY, 1995, p. 23).

Neste sentido, para Bardin (apud CAREGNATO; MUTTI, 2006 p. 683) a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens.

A análise de conteúdo trabalha com a análise do conteúdo de comunicações orais e escritas, no entanto, não exclui outras formas de comunicação. Para tanto, a AC pode ser feita por meio do método de dedução frequencial²⁷ ou análise por categorias temáticas. Contudo, utilizamos a análise por categorias temáticas que tenta encontrar

[...] uma série de significações que o codificador detecta por meio de indicadores que lhe estão ligados; [...] codificar ou caracterizar um segmento é colocá-lo em uma das classes de equivalências definidas, a partir das significações, [...] em função do julgamento do codificador [...] o que exige qualidades psicológicas complementares como a fineza, a sensibilidade, a flexibilidade, por parte do codificador para apreender o que importa (BARDIN apud CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Portanto, nesta forma de análise o texto é desmembrado em unidades e em categorias analógicas. A análise por categorias temáticas, segundo Caregnato e Mutti (2006, p.683) são compostas por três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e sua interpretação. A autora descreve as etapas da seguinte maneira:

A primeira etapa como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação. Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

²⁷ Neste método a análise das mensagens era realizada através do cálculo do índice de frequência com que surgiam certas características do conteúdo. Assim tinha apenas um caráter meramente descritivo, com um enfoque quantitativo.

Portanto, a categorização e a codificação fazem parte da AC (BARDIN apud CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683).

Godoy ressalta que embora estas três etapas devam ser seguidas há uma variação na maneira de conduzi-las, pois cada pesquisador, de acordo com os objetivos de sua pesquisa, adota um caminho a ser seguido.

As comunicações, objeto de análise, podem ser abordadas de diferentes formas. As unidades de análise podem variar: alguns pesquisadores escolherão a palavra, outros optarão pelas sentenças, parágrafos e, até mesmo, o texto. A forma de tratar tais unidades também se diferencia. Enquanto alguns contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas determinadas (GODOY, 1995, p. 25).

Assim a análise de conteúdo é uma análise de comunicações, que trabalha com o conteúdo, com a materialidade linguística, passível de uma interpretação. Na análise de conteúdo dos questionários, da História a Completar (H-C) e das transcrições dos grupos focais, foram identificados os temas comuns verificando similaridades e diferenças em conexão com o referencial teórico, a fim de responder o seguinte questionamento: qual a consciência histórica dos alunos acerca da influência cultural árabe no Brasil, consciência histórica obtida por meio do ensino-aprendizagem de História no livro didático, em sala de aula da educação básica em ambientes extraescolares?

5 ANÁLISE DE DADOS: QUESTIONÁRIO E HISTÓRIA A COMPLETAR (H-C)

Esta seção objetiva analisar os dados coletados no questionário e na História a Completar (H-C) aplicados com a turma do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e com a turma do segundo ano do ensino médio a fim de compreender a consciência histórica dos alunos - consciência histórica construída por meio do ensino escolar e extraescolar e manifestada em suas narrativas - acerca da influência cultural árabe no Brasil, para tanto investigamos as aprendizagens referentes à cultura árabe como temática ensinada em aulas de História.

No entanto, esta pesquisa adotou uma metodologia de pesquisa em Educação Histórica, que “salienta a necessidade e importância da utilização das fontes históricas e, do entrecruzamento da produção e leitura de si e do mundo por parte dos/as alunos/as” (ZARBATO; SANTOS, 2015, p. 117). Ainda segundo Zarbato e Santos (2015, p. 118),

a fundamentação da Educação Histórica insere elementos que contribuam para que os alunos compreendam que a História é um conhecimento específico, estando imersa no mundo cotidiano em que os sujeitos se relacionam. Impulsionado pela perspectiva de se repensar a História como utilidade para a vida e também assumir a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento, a Educação Histórica surge como uma linha de investigação que pretende analisar, compreender, discutir as premissas em torno da formação histórica dos alunos.

A perspectiva dos estudos acerca da Educação Histórica é fruto de estudos e diálogos entre diversos historiadores de diferentes países, como Brasil, Inglaterra, Portugal, Alemanha, entre outros. Isabel Barca (2012, p. 37) afirma que a abordagem da investigação em Educação Histórica

nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativo.

Neste sentido, nossa pesquisa lida com fontes vivas (narrativas dos alunos) ainda presente no dia-a-dia, ou seja, uma pesquisa em educação histórica que “se propõem a produzir suas próprias fontes empíricas, ao aplicar questionários, realizar entrevistas, produzir diferentes exercícios de cognição com os quais podemos identificar o modo como os alunos pensam historicamente” (SADDI, 2011, p. 543-544 apud SILVA, 2014, p. 79).

5.1 Dados e análises do questionário do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e do segundo ano do ensino médio: suas relações

Para a coleta das fontes empíricas foi aplicado um questionário com 21 perguntas, sendo que destas, 20 eram perguntas fechadas e uma pergunta aberta. No entanto, nossa investigação tendo como base à análise de conteúdo desenvolveu observando as alternativas que tiveram maior número de respostas. Contudo, foram elencadas as seguintes categorias temáticas para fundamentar a análise.

- a) Os alunos tem conhecimento sobre a História Ibérica;
- b) O que os alunos sabem sobre a influência cultural árabe no Brasil;
- c) Os alunos compreendem a influência cultural presente no cotidiano Brasileiro;
- d) Os alunos compreendem a importância do aprendizado histórico para a formação de uma consciência histórica e de sua identidade.

As porcentagens apresentadas abaixo são correspondentes às respostas dos 11 alunos do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental, e de 14 alunos do segundo ano do ensino médio que foram autorizados a participarem da pesquisa. Sendo que as fontes são produzidas de forma a permitir a investigação das aprendizagens escolares destes alunos (SILVA, 2014, p. 82). No entanto, levando em consideração também as aprendizagens extraescolares.

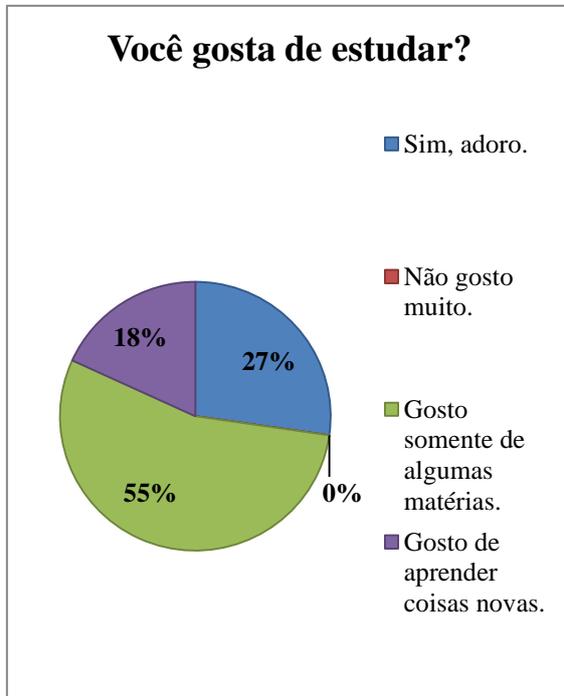
No questionário, iniciamos perguntando se os alunos gostavam de estudar. Questionamento para perceber a relação dos alunos perante a escola, seu interesse pelos estudos.

O gráfico 7 mostra que 27% dos alunos do sétimo ano disseram que adoram estudar, 55% disseram que gosta somente de algumas matérias e 18% afirmou que gostam de aprender coisas novas e a opção “não gosto muito” não teve nenhum aluno que a marcou. Com relação aos alunos do segundo ano o gráfico 8 mostra que 57% dos alunos afirmaram que “adoram estudar”, 7% disseram que não gosta muito de estudar, outros 7% afirmou que gosta somente de algumas matérias, enquanto 29% afirmaram que gosta de aprender coisas novas. Os dados expressos nos dois gráficos demonstraram que os alunos são interessados pelos estudos, e que eles têm consciência da importância da aprendizagem escolar.

E no caso específico do estudo da disciplina de História, esta pode ser vista pelos alunos como fonte de compreensão do mundo. No sentido que

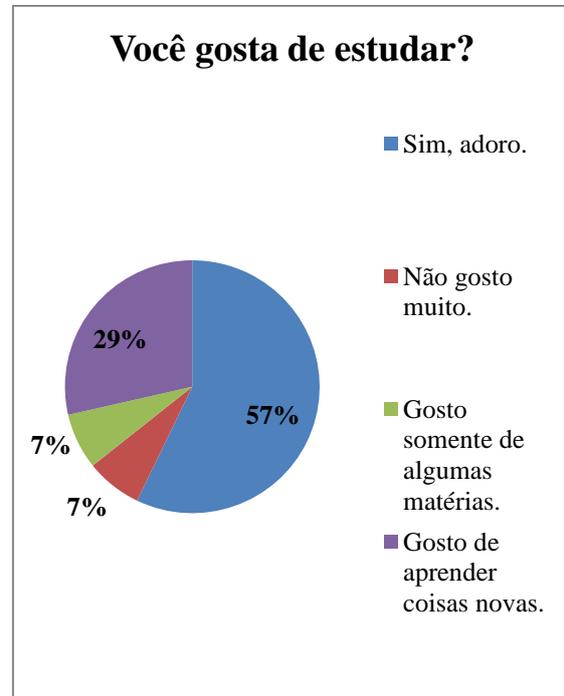
o passado dá concreticidade aos nossos conceitos. Em muitas áreas do conhecimento, o passado é a referência para o nosso conhecimento de regras e para a nossa capacidade de selecionar acontecimentos. Alternativamente, o passado será o árbitro quando se precisa determinar se a aplicação de uma regra pode ser satisfatória ou não (LEE, 2011, p. 20).

Gráfico 7 - 1ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 8 - 1ª pergunta questionário 2º ano

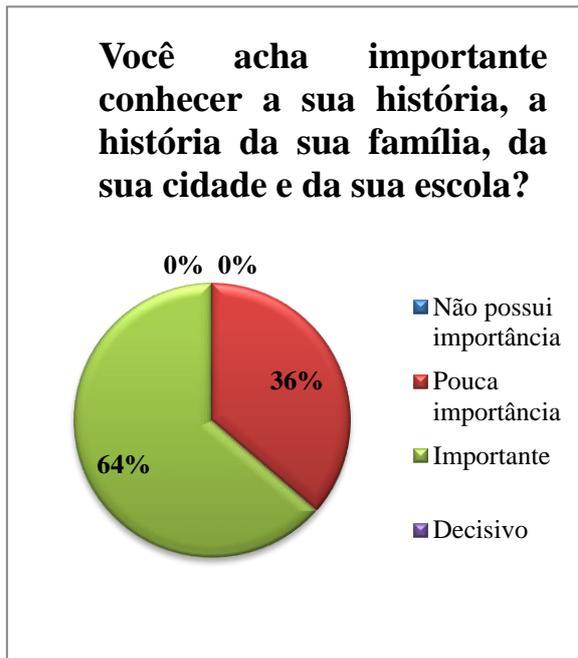


Fonte: Da autora

Investigar a relação dos alunos com o passado e com os conhecimentos históricos, no sentido de observar o interesse dos alunos em conhecer sobre sua história, a história da sua família, e demais histórias, como da sua cidade e da sua escola é o que a pergunta dois procura compreender. Tendo como pressuposto que observar o interesse dos alunos perante o conhecimento histórico cotidiano é uma forma de investigar o interesse diante aos demais conhecimentos históricos.

Neste sentido, o gráfico 9 demonstra que entre os alunos do sétimo ano 36% afirmaram ter pouca importância conhecer sua história, a história da sua família, da sua cidade e da sua escola, enquanto 64% ressaltaram ser importante. Já o gráfico 10 mostra a resposta dos alunos do segundo ano, os quais 86% afirmaram ser importante e os outros 14% ressaltaram ser decisivo. Comparando as respostas das duas turmas, nota-se com os alunos do segundo ano uma conscientização do aprendizado histórico como orientação temporal da própria vida prática. Conscientização que “a história é um nexos significativo entre o passado, o presente e o futuro – não meramente uma perspectiva do que foi” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Gráfico 9 - 2ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 10 - 2ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

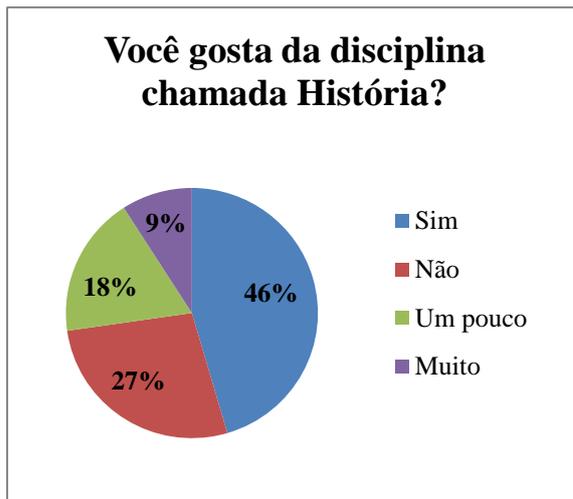
*Um aluno deixou em branco

Compreender se os alunos gostam da disciplina de História, se tem ou não interesse pelo conhecimento histórico é a proposta da terceira pergunta. O gráfico 11 demonstra que 46% dos alunos do sétimo ano afirmaram que gostam sim da disciplina de História, 27% disseram que não gostam, 18% que gostam um pouco e 9% que gostam muito, levando a concluir que boa parte dos alunos têm interesse pelos conteúdos históricos.

Com relação às repostas dos alunos do segundo ano (Gráfico 12) observamos que há uma maior consciência da importância do ensino de história, pois 57% afirmaram que gostam sim, 14% disseram que gostam muito, e 29% disseram que gostam um pouco, e nenhum respondeu que não gosta. Como hipótese para as repostas dos alunos destacamos a compreensão que “a história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro” (RÜSEN, 2010, p. 57).

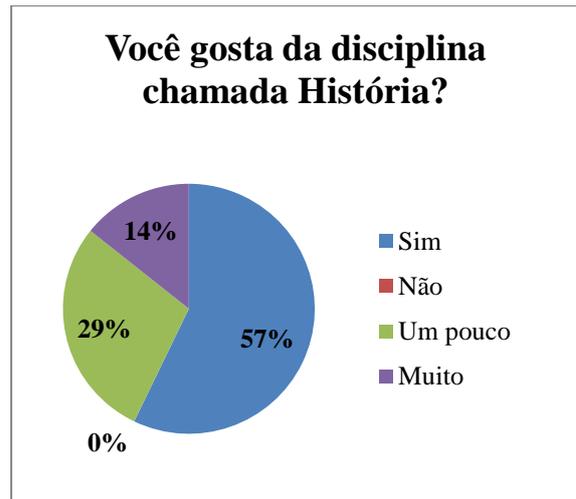
No entanto, as três primeiras perguntas era uma forma de introduzir as perguntas específicas do objeto de investigação.

Gráfico 11 - 3ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 12 - 3ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

A pergunta quatro dá início à investigação sobre o conhecimento acerca da História da Península Ibérica Medieval, pois tem como finalidade investigar se os alunos têm ou não algum conhecimento sobre a Península Ibérica, e se já haviam estudado ou não sobre o assunto, se sabem que a Península Ibérica ocupa a parte sudoeste da Europa e hoje é formada por Espanha e Portugal; se sabem se a península está próxima da África em sua ponta sul, separada somente pelo Estreito de Gibraltar, sendo banhada pelas águas do Mar Mediterrâneo (costa sul e leste) e pelo Oceano Atlântico (costa norte e oeste).

Na Península Ibérica a expansão do domínio árabe se inicia em 711 sob o comando do general berbere Tariq ibn Ziyad, após vencer Rodrigo - último rei visigodo - na Batalha de Guadalete. O avanço muçulmano foi bloqueado em 632 em Poitiers, sudeste da França, ficando as Astúrias na Península Ibérica por ser dominada, local que dará origem ao processo de Reconquista Cristã. Como bem apontou Macedo:

Os norte-africanos foram responsáveis diretos pela conquista da porção ocidental mais importante anexada ao império muçulmano. Em 711 as tropas de Tariq ibn Ziyad, antigo liberto berbere de Muça ibn Noçayr, governador de Tânger, atravessaram o Estreito de Gibraltar para apossar-se da *Hispania*. Sua vitória sobre os visigodos na batalha de Ouadi-Bekkah acelerou o processo de conquista dos principais centros de defesa da península Ibérica, com a tomada de Córdova, Mérida, Sevilha e Toledo em 713. Diante de ameaça efetiva, os governantes do reino dos Francos reagiram, barrando a ofensiva nas cidades de Tours, Toulouse, e sobretudo com a vitória na batalha de Poitiers (732) (MACEDO, 2004, p. 132-133, grifo do autor).

Parte do território que hoje é a Espanha e Portugal permaneceu sob controle de Al-Andalus, que era uma unidade política que viveu uma era de grandeza e esplendor entre os

séculos VIII - X, e era governado com base na autoridade total e infalível de seu próprio soberano, único a quem as populações deviam obediência. Por sua vez Adeline Rucquoi afirma que

a assimilação entre os invasores de origem árabe ou persa, pouco numerosos, as suas tropas compostas de Berberes nem todos islamizados e os judeus e Hispano-Visigóticos que permaneceram de lugar ao que se convencionou chamar o Islão de Espanha ou *Al-Andalus*; a civilização extremamente original que resultou desta fusão não pode nem deve, em caso algum, ser confundida com o resto do mundo islâmico, e seria vão apresentar Córdova do século X como o paradigma do Islão medieval (RUCQUOI, 1995, p. 65).

Devido a este cenário as relações de alteridade em Al-Andalus foram múltiplas. No princípio do domínio muçulmano peninsular ocorre uma grande adesão das comunidades que ali viviam a “nova” religião. Devido aos membros destas comunidades - servos, escravos e classe média - viverem até então subjugados pelo poder visigótico. A conversão ao islamismo era vista como uma forma de adquirirem o estatuto de homens livres. Já para o muçulmano sua ação de libertação era considerada uma obra de piedade. Nessa direção, os cristãos que se convertessem deixavam de pagar tributos, em contrapartida, quem não se convertessem podia manter as suas terras pagando para isso o devido tributo (*kharaj*). Além disso, podem também manter o seu culto religioso e suas tradições, não sendo forçada a conversão. E os que aceitam sujeitar-se à dominação islâmica, mas continuavam a professar a sua fé cristã, denominavam-se por moçárabe (COSTA, 2006, p. 2-3).

Este “outro” que adentra a península Ibérica traz novas perspectivas - em todas as esferas sociais - para os nativos da região.

Com a chegada do Islão, de forma geral, uma melhoria efectiva e significativa da qualidade de vida das populações Ibéricas. Como aspecto importante da cultura árabe tenhamos em conta que, o Islão, “*civilização urbana por excelência*” irá ter na arquitectura e na caligrafia as suas formas artísticas supremas (PINTO, 2004, p. 41, grifo do autor).

No entanto, é certo que anterior à chegada dos muçulmanos à Península Ibérica não era a civilização avançada que se tornaria, apesar da influência romana absorvida ao longo dos séculos anteriores.

Al-Andalus era uma sociedade que convivia com a diversidade, coexistindo num mesmo espaço geográfico: cristãos, judeus, árabes e mouros (berberes muçulmanos da África do norte). A relação de alteridade é vista em todo processo de interação entre os habitantes de Al-Andalus.

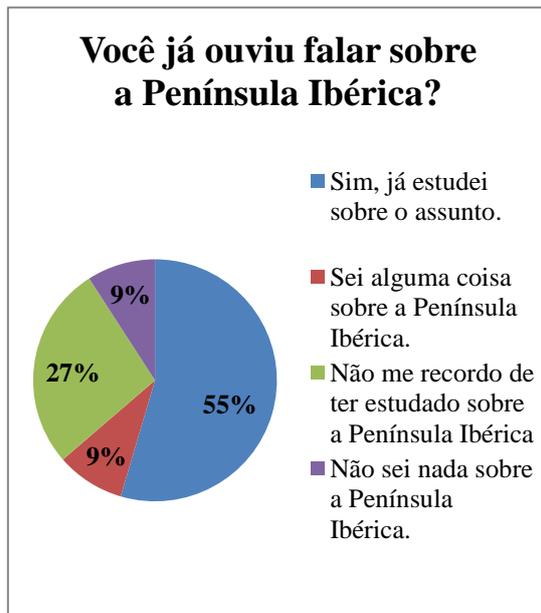
A presença e a manutenção de uma população importante, muitas vezes maioritária, de não muçulmanos são uma características de *Al-Andalus* ao longo da sua existência, quer se trate de *dhimmis* cristãos e judeus quer de escravos originários da Europa central. A sua existência como vimos, foi não só tolerada – embora desde o califa Omar II de Damasco (717-720), os *dhimmis* tivessem sido submetidos a uma forte pressão fiscal -, como muitas vezes favorecida por grupos que viram neles servidores mais fiéis que os Árabes ou os Berberes, ligados por pertencerem a famílias ou clãs (RUCQUOI, 1995, p. 94-95, grifo da autora).

É certo que os berberes muçulmanos da África do norte, que adentraram a Península Ibérica trouxeram consigo sua cultura, que será incorporada pelos povos da região. No entanto, a islamização não se dá de forma homogênea, o norte da Península Ibérica foi menos islamizado e arabizado que o sul, este teve uma maior presença de populações muçulmanas.

Diante da riqueza de conteúdos com relação à Península Ibérica, será que os alunos já ouviram falar ou já estudaram sobre a Península Ibérica? De acordo com os gráficos 13 e 14 é certo que os alunos já ouviram falar sobre Península Ibérica, pois 55% dos alunos do sétimo ano afirmaram que já estudaram sobre o assunto, 9% disseram que sabem alguma coisa sobre a Península Ibérica, 27% disseram que não se recorda de ter estudado sobre a Península Ibérica e os outros 9% afirmou não saber nada sobre o assunto.

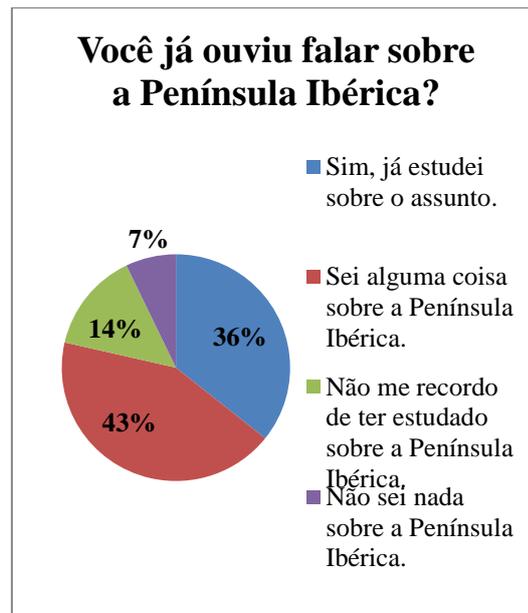
No entanto, como era de se esperar os alunos do segundo ano tivessem mais conhecimento acerca do assunto devido seu maior tempo de escolaridade, pois 36% dos alunos pesquisados afirmaram que já estudaram sobre o assunto, 43% disseram que sabem alguma coisa sobre a Península Ibérica, em contrapartida, apenas 14% afirmaram não se recordarem de ter estudado e 7% disseram não saber nada sobre a Península Ibérica.

Gráfico 13 - 4ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 14 - 4ª pergunta questionário 2º ano



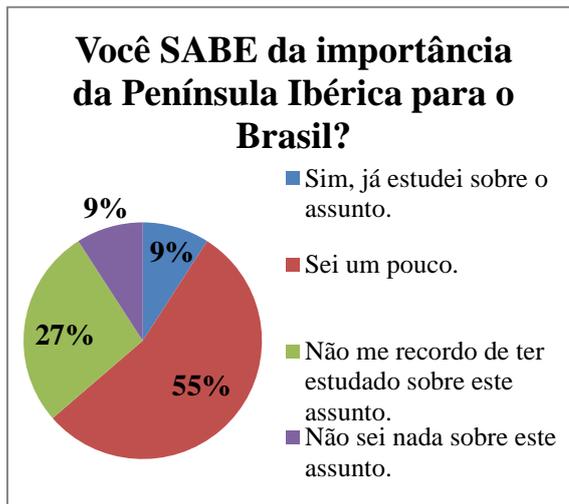
Fonte: Da autora

A fim de investigar se os alunos já estudaram sobre a relação entre a Península Ibérica e o Brasil, e se sabem *da* importância da Península Ibérica para o Brasil é que foi proposta a quinta pergunta. Pois, as relações culturais ocorridas na Península Ibérica no decorrer de oito séculos de presença árabe são visíveis na construção de uma identidade nacional brasileira.

Neste sentido, “reconhece-se uma herança cultural que se instalou na forma de hábitos e costumes em portugueses e espanhóis, após quase oito séculos de influência islâmica na Península Ibérica” (EL-MOOR, 2014, p.16). Assim não pode referir apenas a uma influência árabe no Brasil a partir da segunda metade do século XIX com a chegada da leva de imigrantes, principalmente de sírios e libaneses. Desta forma, a presença cultural árabe vista na contemporaneidade brasileira não é fruto apenas do processo migratório ocorrido a partir do fim do século XIX, e sim também fruto de uma colonização portuguesa e espanhola.

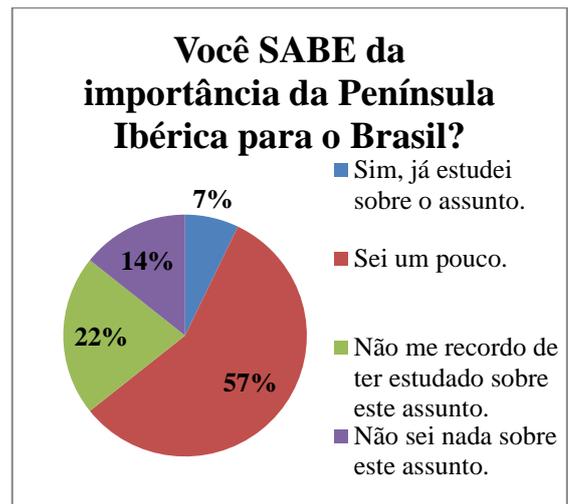
Os dados da turma do sétimo ano representados no gráfico 15 demonstra que 9% dos alunos disseram que sim, que já estudaram sobre o assunto, 55% disseram que sabem um pouco sobre o assunto, 27% informou que não recorda de ter estudado sobre este assunto e os outros 9% afirmou não saber nada sobre o assunto. Já o gráfico 16 demonstra os dados referente à turma do segundo ano, sendo que 7% dos alunos pesquisados disseram que já estudaram sobre o assunto, 36% afirmou que sabem um pouco sobre o assunto, 22% disseram não se recordar de ter estudado sobre o assunto e os outros 14% disseram que não sabem nada sobre o assunto. Ou seja, pequena maioria dos alunos pesquisados sabe sobre a importância da Península Ibérica para o Brasil.

Gráfico 15 - 5ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 16 - 5ª pergunta questionário 2ºano



Fonte: Da autora

Com relação à importância da Península Ibérica para o Brasil “durante oito séculos, o território que hoje corresponde a Portugal pode contar com a presença de povos oriundos do Médio Oriente e Norte de África. Estes trouxeram novos produtos e artefactos, mas sobretudo uma nova religião, uma nova cultura e novos saberes” (COSTA, 2006, p. 19). Os povos que partilhavam de uma cultura árabe introduziram no ocidente diversas práticas e produtos provenientes do oriente, originando uma síntese entre civilização cristã e islâmica.

Neste mesmo sentido Gilberto Freyre diz que

a escravidão a que foram submetidos os mouros e até moçárabes, após a vitória cristã, foi o meio pelo qual se exercem sobre o português decisiva influência, não só particular do mouro, do maometano, do africano, mas geral, do escravo. [...] Sem a experiência moura, o colonizador teria provavelmente fracassado nessa tarefa formidável (FREYRE, 2003, p. 285).

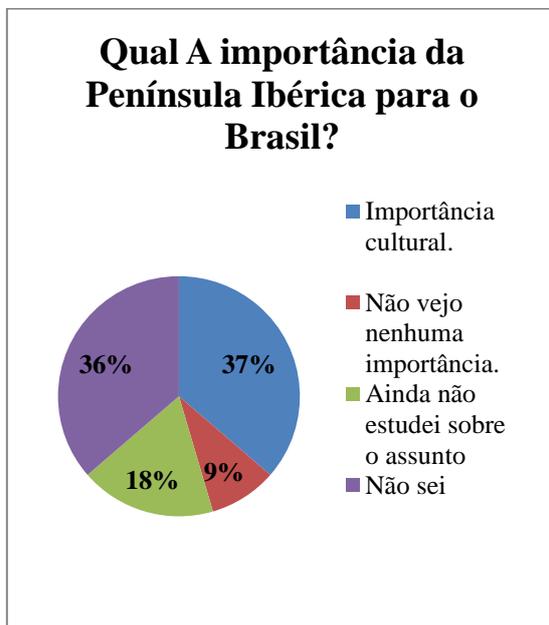
Desta forma, podemos afirmar que a cultura árabe presente na Península Ibérica teve importância na formação cultural da sociedade brasileira. Complementado o questionamento anterior, a pergunta seis investiga se os alunos sabem ou não qual a importância da Península Ibérica para o Brasil, se eles já estudaram sobre o assunto ou se simplesmente não veem nenhuma importância.

Os dados expressos pelos alunos do sétimo ano, referente a esta pergunta, estão representados no gráfico 17, sendo que 37% disseram que é a importância cultural, 9% disseram que não veem nenhuma importância, 18% afirmaram que ainda não estudaram sobre o assunto e por fim 36% ressaltaram que não sabem qual a importância. No entanto,

percebemos uma contradição na resposta 6, quando comparada a resposta da questão 5 (gráfico 15), pois, se maioria dos alunos afirmou saber *da* importância da Península Ibérica para o Brasil, no entanto na pergunta 6 mostraram que maioria não sabem qual *a* importância da Península Ibérica para o Brasil.

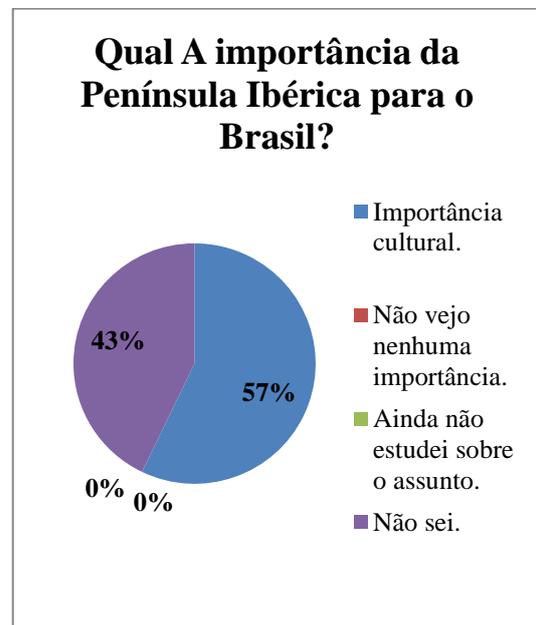
Em contrapartida, no segundo ano, 57% dos alunos disseram ser a importância cultural e 43% ressaltou que não sabem sobre o assunto (Gráfico 18). Ou seja, confrontando às duas turmas, os alunos do segundo ano teve um ganho de conhecimento que pode ser explicado pelo acúmulo de aprendizagem histórica no decorrer dos anos. Pois, segundo Rüsen “o ensino de história nas escolas é um campo de inúmeros fenômenos do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2001, p. 51).

Gráfico 17 - 6ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 18 - 6ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

A pergunta sete tem como finalidade saber se os alunos compreendem o que é herança cultural e se já estudaram ou não algo sobre o assunto. Conforme gráfico 19, 40% dos alunos do sétimo ano afirmaram saber o que é herança cultural, 50% disseram saber um pouco, e outros 10% disseram não se lembrar de ter estudado sobre o assunto. Já no segundo ano (Gráfico 20) a porcentagem de alunos que disseram saber o que é herança cultural é maior, pois 64% afirmaram que sabem sim, e outros 36% afirmaram que sabem um pouco sobre o que é herança cultural. Novamente se vê que houve um crescimento no conhecimento dos alunos do segundo ano.

Gráfico 19 - 7ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

*Um aluno deixou em branco

Gráfico 20: 7ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

Quando falamos em herança cultural árabe no Brasil estamos nos referimos a uma herança cultural árabe vinda com a colonização portuguesa e espanhola. Herança cultural árabe que são os costumes árabes que faziam parte do cotidiano dos habitantes da Península Ibérica que vieram para o Brasil na memória dos colonizadores. Isto é o que afirma Costa:

Ao poderem contar com a presença de muçulmanos no seu território do século VIII ao século XV, os países ibéricos beneficiaram dos contactos estabelecidos com as partes dessa vasta civilização, e desta com o resto do mundo. Estes séculos contrastaram com o obscurantismo dos Visigodos, presentes na Península Ibérica à data da invasão muçulmana, sobretudo em aspectos relacionados com o dinamismo cultural e intelectual. De igual modo, com a chegada dos Muçulmanos inicia-se um novo capítulo da história europeia, cujas consequências se fazem sentir quer no seu percurso cultural e artístico, quer no desenvolvimento e aplicação prática de diversas ciências (COSTA, 2006, p. 1).

Ainda citando Costa, ela ressalta muito bem a importância dos árabes na Península Ibérica e para além dela:

A chegada destes grupos humanos à Península Ibérica, onde mantiveram um domínio político efectivo durante cerca de seis séculos, correspondeu também à sua entrada em território da Europa ocidental. Estes factos históricos acabaram por ser determinantes para a evolução científica e cultural de todo o continente, embora o legado islâmico e árabe tenda a ser frequentemente esquecido ou desvalorizado quando se discutem as raízes culturais da Europa (COSTA, 2006, p. 19-20).

Os povos árabes possuíam grande habilidade técnica e conhecimentos científicos e artísticos, que podem ser observados na forma como lidavam com a agricultura, indústria, arquitetura, entre outras atividades.

A cultura árabe ampliava-se e disseminava-se a cada nova conquista territorial. No entanto, a islamização de al-Andalus ocorreu por meio de um longo processo de aculturação, em que é inserida uma nova realidade cultural e religiosa, originando uma nova abertura de rotas marítimas e de novos mercados. Os mercadores e artesões que viviam nos espaços urbanos não tinham apenas funções comerciais, eram também propagadores de novas ideias e de uma nova fé. Pois, é certo que a língua árabe assume a função de língua internacional do comércio e da cultura. Neste sentido, Areán-García evidencia alguns traços da cultura árabe:

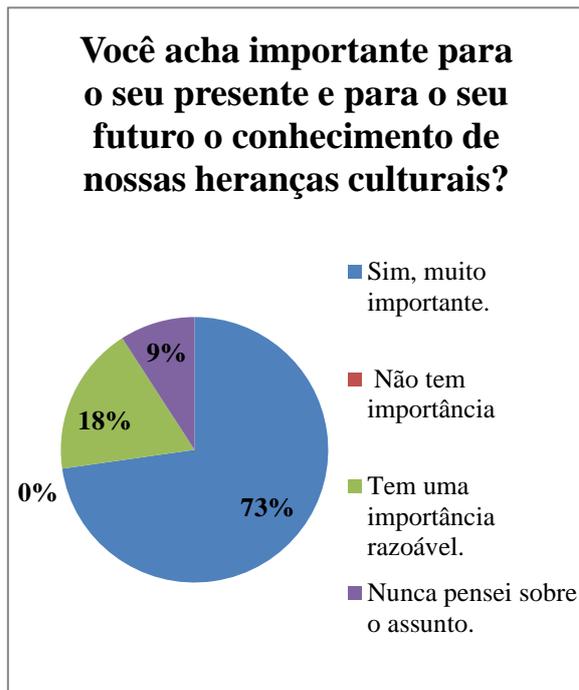
A cultura árabe caracterizou-se pela construção de palácios e mesquitas com seus jardins exuberantes. Destacam-se, nestas construções, os arabescos para ilustração e decoração, nos quais houve o emprego e a disseminação da geometria e álgebra aplicadas. A literatura também teve um grande valor, com obras até hoje conhecidas no Ocidente, tais como: As mil e uma noites, As minas do rei Salomão e Ali Babá e os Quarenta ladrões. [...] Sevilha foi um grande centro irradiador de sua cultura, principalmente durante o século XI e XII, ali se desenvolveram a medicina, filosofia, direito, história, astronomia, teologia e as letras, com grande destaque à poesia (AREÁN-GARCÍA, 2009, p. 34).

Uma cultura árabe que esteve presente na Península Ibérica e contribuiu para a construção da cultura espanhola e portuguesa e que posteriormente adentrou o Brasil, e ainda hoje é presente em nosso cotidiano.

Ao encontro dos gráficos 19 e 20, os gráficos 21 e 22 mostram que maior parte, 73% dos alunos do sétimo ano, e 71% dos alunos do segundo ano acham muito importante para o seu presente e para seu futuro o conhecimento de suas heranças culturais. No entanto, 18% dos alunos do sétimo ano disseram ter uma importância razoável contra 29% dos alunos do segundo ano. No sétimo ano 9% dos alunos disseram que nunca pensaram sobre o assunto. Em ambas as turmas nenhum aluno afirmou não ter importância. Diante das respostas, observamos que a história faz sentido para estes alunos, ou seja, ela dá sentido ao passado, construindo nas pessoas uma consciência histórica, sendo que

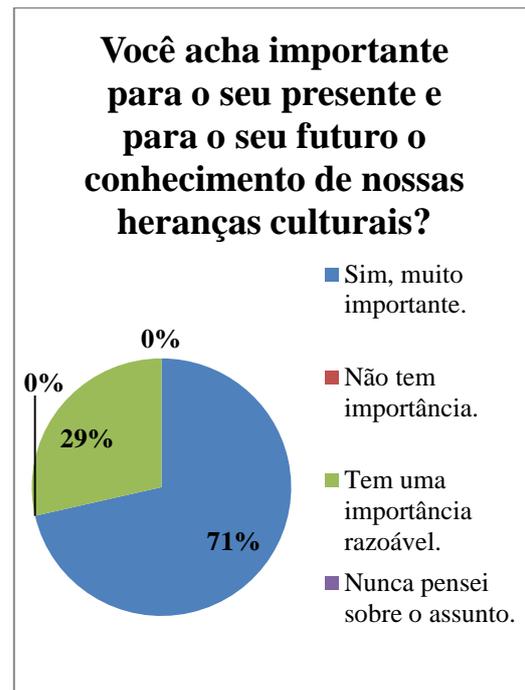
entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença - de identidade local, nacional, profissional ou outra (BARCA, 2004, p. 116).

Gráfico 21 - 8ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 22 - 8ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

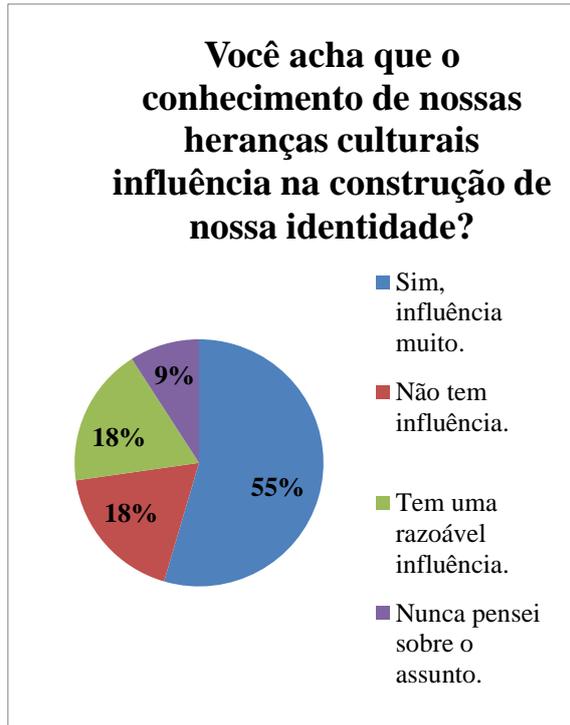
Observar a percepção dos alunos quanto a sua opinião acerca do conhecimento de suas heranças culturais, reconhecendo se estas heranças influenciam ou não na construção da sua identidade é a proposta da pergunta nove. Nos gráficos 23 e 24 estão representados os dados referentes à opinião dos alunos. No sétimo ano, 55% dos alunos disseram que influência muito, 18% disseram que não influência, outros 18% disseram que tem uma razoável influência e 9% afirmaram que nunca pensaram sobre o assunto.

No segundo ano, 71% dos alunos afirmaram que influência muito, enquanto 29% disseram ter uma razoável influência. Desta forma, percebe-se que os alunos, em sua maioria, acreditam que o conhecimento das heranças culturais influencia na construção de sua identidade. Resposta que vão ao encontro do reconhecimento que o presente está ligado ao passado, e que as ações deste passado refletem em seu cotidiano. Neste sentido Rüsen afirma que

no início do processo do conhecimento histórico está a carência de orientação da vida humana prática. [...] o conhecimento histórico é disparado pelas experiências da divergência temporal e precede toda probabilidade científica, a que serve de fundamento. Não se pode compreender o tipo de pensamento histórico que é especificamente científico sem considerar a sua inserção no contexto da cultura histórica do seu tempo. Desse contexto emergem as questões fundamentais da orientação temporal e da identidade, que a ciência histórica responde à sua maneira. A ciência depende da posição assumida pelas historiadoras e pelos historiadores

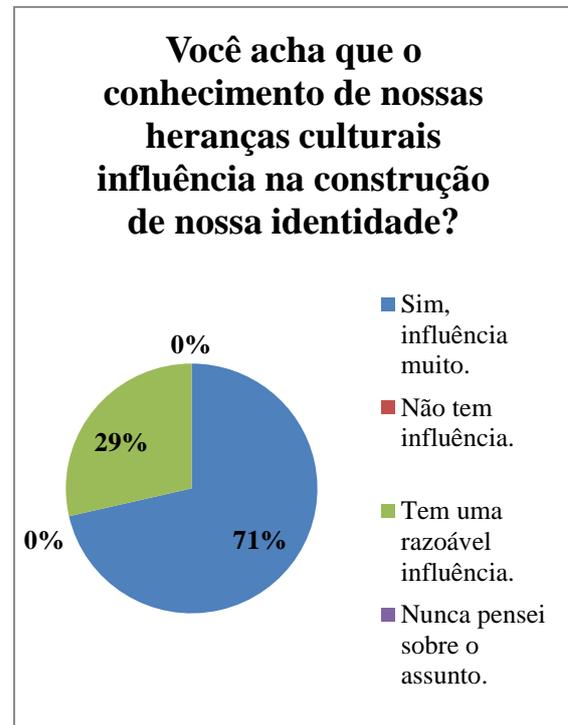
profissionais perante os acontecimentos do tempo de seu respectivo presente. (RÜSEN, 2015, p. 75).

Gráfico 23 - 9ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 24 - 9ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

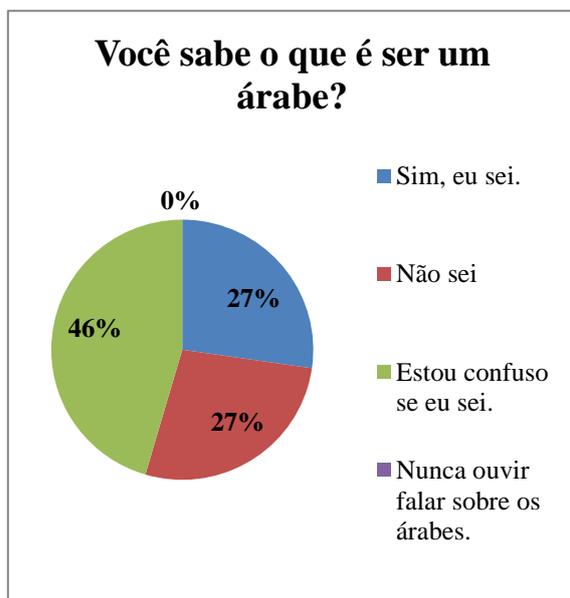
Foi perguntando aos alunos se sabiam o que é ser um árabe. Na turma do sétimo ano 27% disseram que sabiam, 27% disseram que não sabiam, os outros 46% disseram que estavam confusos se sabiam (Gráfico 25). Já entre os alunos do segundo ano 29% disseram que sabiam, 7% disseram que não sabiam, enquanto 64% afirmaram que estavam confusos se sabiam (Gráfico 26). Os dados demonstram que maioria dos alunos, tanto do sétimo ano quanto do segundo ano, não sabem ao certo quem são os árabes. No entanto, nenhum destes alunos disse que nunca ouviram falar sobre os árabes.

No que diz respeito aos árabes é relevante ressaltar que o significado de ser “árabe” envolve questões sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, linguísticas, entre outras implicações. Não sendo possível, assim, chegar a uma única definição específica para designar o que é ser um árabe. Desta forma, quando referimos aos “árabes” é no sentido de uma cultura árabe e não apenas referindo a uma etnia árabe. Neste contexto, com relação a uma cultura árabe, podemos falar em arabizados, pois, os povos que adentraram a Península Ibérica eram muçulmanos da Península Arábica e do Norte da África, estes últimos chamados

de mouro. Sendo que estes povos do Norte da África haviam sido arabizados pelos povos provenientes da Península Arábica. Neste sentido, Linhares (2004) diz que

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 (LINHARES apud EL-MOOR, 2014, p. 63).

Gráfico 25 - 10ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 26 - 10ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

Pesquisas feitas por Gilberto Freyre e Câmara Cascudo ressaltam distintas presenças culturais árabes no Brasil vindas anteriormente ao grande fluxo migratório dos séculos XIX e XX. Estas presenças são vistas na literatura, poesia, filosofia, ciência, língua, arquitetura, culinária, religião, entre outras. Na língua, como exemplo é presente uma vastidão do léxico de origem árabe na língua espanhola e portuguesa, existindo mais de 600 palavras do léxico português, muita delas iniciadas pela letra “a”. Muitos termos árabes foram incorporados pelos portugueses e posteriormente pelos brasileiros, termos relativos à cozinha e aos alimentos, à agricultura, às ciências e técnicas, às artes, aos ofícios, ao vestuário, animais e plantas.

Notam-se as influências árabes na culinária brasileira, “tais como o gosto pelo café, o sabor marcante de suas especiarias, a variedade de carnes, grãos e nozes [...]” (EL-MOOR, 2014, p. 22). Não esquecendo a *esfiha*, o quibe cru ou assado, o tabule, *kafta*, *falafel* e os doces. O açúcar, produto tão presente no período colonial brasileiro, era a princípio cultivado pelos genoveses e posteriormente difundido pelos árabes. Considerado um produto exótico e

de certo luxo até o século XIV. Ainda a respeito da culinária, podemos destacar o cultivo do arroz, produto tipicamente chinês, que adentrou a Europa através dos árabes.

Na agricultura, os árabes foram responsáveis pela introdução de novas técnicas em Portugal. Introduziu a nora, o açude, as acéquias (canais), as azenhas, moinhos de vento e utilizaram adubos e bois. Por meio destas técnicas foi possível o cultivo de uma diversidade de produtos como: a cana-de-açúcar, o algodão, o pessegueiro, o damasqueiro, a nespereira, o limoeiro, a ameixeira, a laranjeira, bem como a alface, a alfazema, a salsa, o melão, a azeitona e a fabricação do azeite. O algodão também é outro produto vindo do oriente através dos árabes.

Já na arquitetura a influência árabe é vista no uso dos azulejos decorativos, nos chafarizes, pátios floridos e nos detalhes em arabescos. Os azulejos difundiram-se por toda Península Ibérica e posteriormente adentrou o Brasil juntamente com a família real. Na construção civil, o arquiteto era denominado de alarife, que construía sem alicerces ou andaimes. E o pedreiro é o mestre alvanel, que utiliza os tabiques, o estuque, o algeroz, os alizares, a aldraba, as argolas e os mosaicos fabricados de alquerque ou barro vermelho.

O sistema de pesos e medidas utilizados pelos árabes ainda são utilizados em nosso cotidiano, a arroba, o alqueire e o almude. Bem como nomes usados pelos árabes no tratamento de algumas funções no setor administrativo se mantiveram ao longo da história de Portugal como: almoxarifes, sentinela, oficial e alferes (PORTUGAL, 2011, p.11-14).

Os árabes dedicaram à indústria de armamentos, de couros e de arreios. Em relação à fundição do ferro, ficaram ferramentas, como o alicate, o almofate - perfurador de couro -, o alferce ou picareta e a almofaça ou escova de ferro para limpar cavalos.

Já com relação aos descobrimentos marítimos, Costa afirma que

as inovações náuticas árabes muito contribuíram para o sucesso português durante os Descobrimentos. O astrolábio, a bússola e as cartas árabes foram recursos valiosos para levar a cabo tal tarefa. A própria caravela é uma evolução do kârib, o barco mediterrânico utilizado pelos Árabes. Ao longo das costas do Gharb, existiram importantes estaleiros navais, que foram oficinas de inovação e aperfeiçoamento de novas técnicas náuticas. Os conhecimentos geográficos, transmitidos por autores como Ibn Said e Ibn Kaldun, foram outro suporte imprescindível àquela aventura (COSTA, 2006, p. 8).

Portugal por meio de sua experiência naval - conhecimento de cartografia e astrologia aprendido com o contato com comerciantes e marinheiros árabes e genoveses - e infraestrutura se propõem a novas descobertas territoriais. E “com a descoberta do Brasil pelos portugueses se deu a passagem de costumes e técnicas orientais a estas terras. Por ter

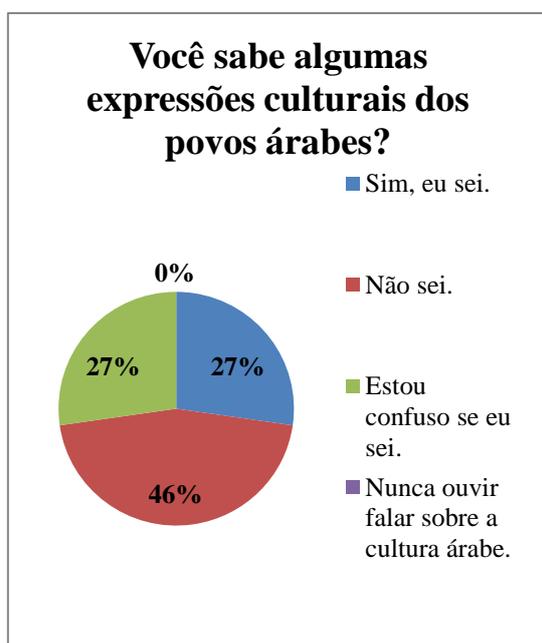
sido a Península Ibérica conquistada pelos árabes outrora, então sua influência se fez notar em todos os países colonizados pela Espanha e Portugal” (PORTUGAL, 2011, p.15).

Portanto, a cultura brasileira não é em essência europeia, mas impregnada por outras influências, e entre elas as influências culturais árabes. Neste mesmo sentido Freyre diz 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” (FREYRE, 2006, p. 218).

Neste sentido, a pergunta onze busca compreender se os alunos sabem algumas expressões culturais dos povos árabes. Nos gráficos 27 e 28 estão colocados os dados referentes à opinião dos alunos quando a este questionamento. As respostas vão ao encontro do que foi expresso nos gráficos 19 e 20. Pois, no sétimo ano, 27% dos alunos disseram que sabiam, 46% disseram que não sabia e 27% disseram que estavam confusos se sabiam. No segundo ano, 29% dos alunos disseram que sabiam, 50% disseram que não sabia, e 21% disseram estar confusos se sabiam. Nenhum aluno, tanto do sétimo ano quanto do segundo ano, disseram nunca ter ouvido falar sobre a cultura árabe.

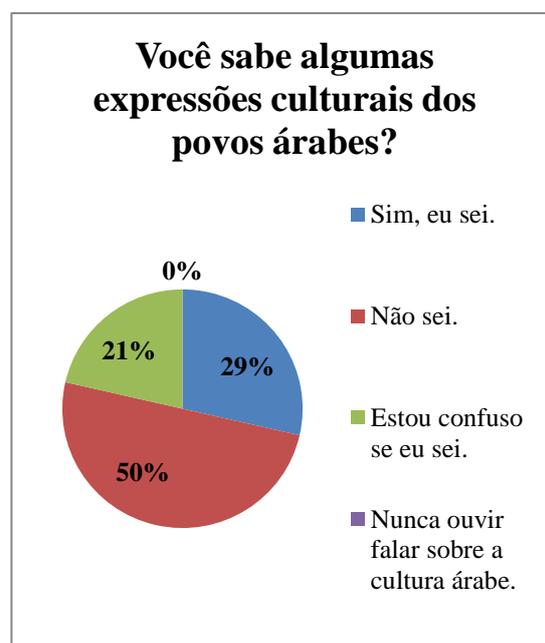
Diante dos gráficos 25, 26, 27 e 28 observamos que maioria dos alunos não sabe bem quem são os árabes e quais são suas expressões culturais.

Gráfico 27 - 11ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 28 - 11ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

A pergunta doze visa observar o conhecimento extraescolar dos alunos, o conhecimento adquirido através dos meios de comunicação e/ou através de conversas com diferentes pessoas sobre os povos árabes ou arabizados. O gráfico 29 reforça o pouco conhecimento dos alunos do sétimo ano quanto ao conhecimento sobre os árabes. Pois, quando questionados se já haviam tomado algum conhecimento sobre os árabes por meio da televisão, família, amigos, etc. apenas 27% disseram que sim, enquanto 37% disseram que não, outros 27% afirmaram não recordar de ter ouvido ou visto algo sobre os árabes, e por fim 9% disseram que já ouviram e viram algo sobre os árabes.

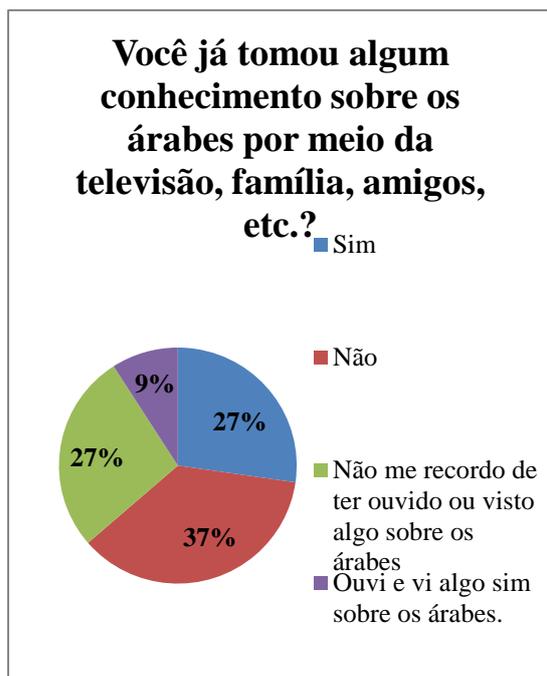
O gráfico 30, representa os dados expressos pelos alunos do segundo ano, que já demonstram um conhecimento extraescolar sobre os árabes, pois 29% afirmaram que já tomaram algum conhecimento sobre os árabes por meio da televisão, família, amigos, etc. Enquanto 7% disseram que não, 21% disseram não se recordar de ter ouvido ou visto algo sobre os árabes, e 43% disseram ter ouvido e visto algo sim sobre os árabes.

Os dados evidenciados pelos alunos do segundo ano têm como perspectiva uma aprendizagem extraescolar, na qual atualmente se aprende sobre diversos assuntos, alguns assuntos que até mesmos não são falados em sala de aula, devido a diversos fatores. São os chamados “usos públicos da história”, que segundo Saddi é uma área

que se dedica aos elementos extracientíficos e extraescolares da consciência histórica. Ela atua na investigação da consciência histórica produzida nos meios de comunicação de massa (revistas, jornais, televisão, cinema, propagandas, sites), bem como nos discursos políticos (a partir das produções narrativas dos partidos políticos, dos diferentes órgãos do Estado) e também nas instituições culturais e religiosas (tais como igrejas de diferentes tipos, institutos de culturas, museus etc.) (SADDI, 2012, p. 217).

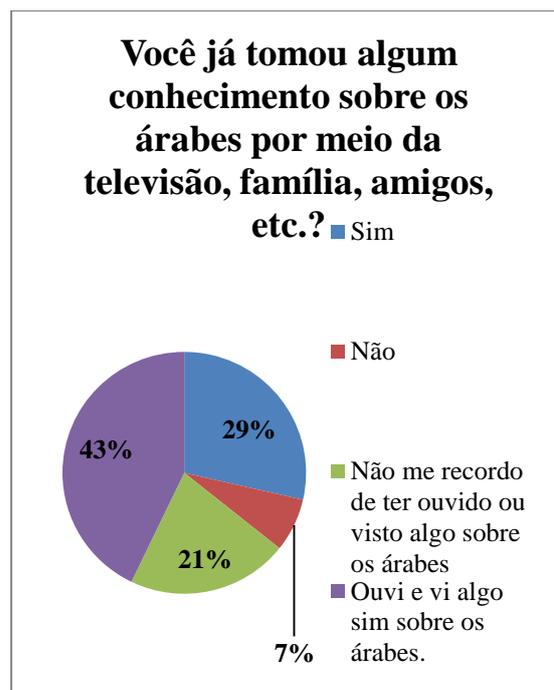
Complementado a fala de Saddi, Cerri (2011) afirma que os alunos e professores também são formados por uma consciência histórica produzida nos meios sociais, e não somente na história produzida na escola. Assim, é certo que “a narrativa do aluno se constitui a partir da aprendizagem, do que é ensinado em aulas de História e também aprendido em outros locais” (SILVA, 2014, p. 80).

Gráfico 29 - 12ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 30 - 12ª pergunta questionário 2º ano



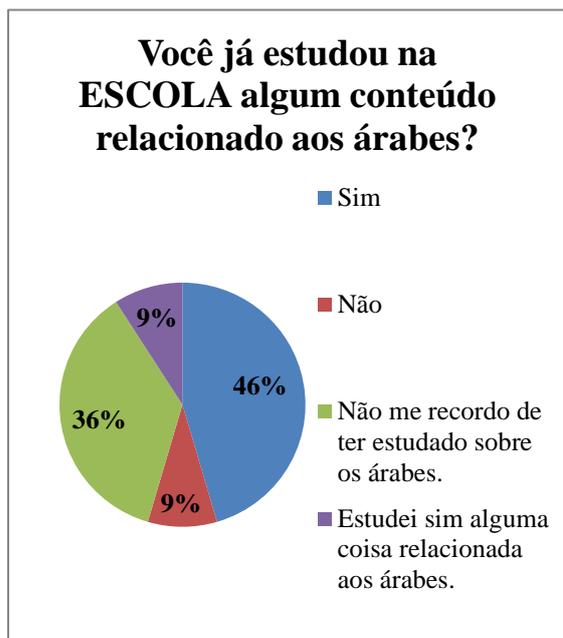
Fonte: Da autora

Em contrapartida, a pergunta treze investiga se os alunos já tiveram o contato com o ensino de temáticas relacionadas ao mundo árabe no ambiente escolar. A fim de compreender se este conteúdo é estudado ou não pelos alunos.

Quando comparamos o gráfico 30 com o gráfico 32 observamos que o aprendizado extraescolar dos alunos do segundo ano foi maior que o aprendizado obtido no ambiente escolar, pois, apenas 7% dos alunos do segundo ano disseram que já estudou na escola algum conteúdo relacionado aos árabes, 7% disseram que não estudaram, 14% disseram que estudaram alguma coisa relacionada aos árabes na escola, enquanto 72% afirmam não se recordarem de ter estudado sobre os árabes na escola. Ou seja, para estes alunos, o aprendizado através dos meios de comunicação e/ou conversa com diferentes pessoas possibilitou um maior aprendizado sobre a temática do que dentro do ambiente escolar.

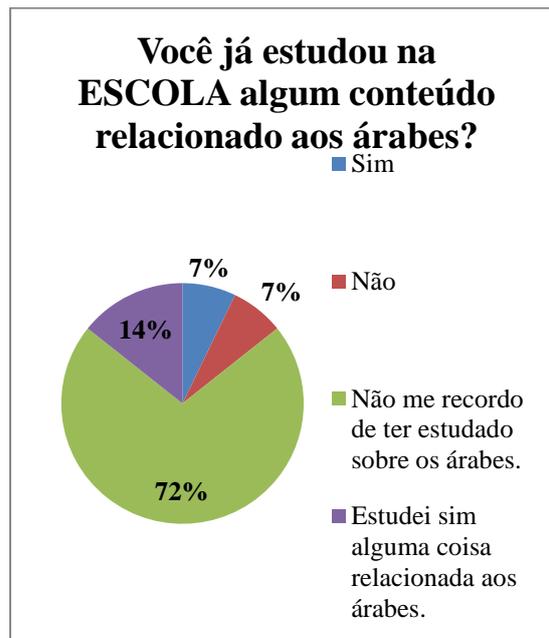
Em contrapartida, os dados dos alunos do sétimo ano apresentados no gráfico 31, mostra um maior aprendizado no ambiente escolar sobre os árabes do que o aprendizado extraescolar, pois 46% dos alunos disseram que já estudou na escola algum conteúdo relacionado aos árabes, 9% disseram que não estudaram, 36% disseram não se recordarem de ter estudado sobre os árabes na escola, e por fim 9% disseram ter estudado sim alguma coisa relacionada aos árabes.

Gráfico 31 - 13ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 32 - 13ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

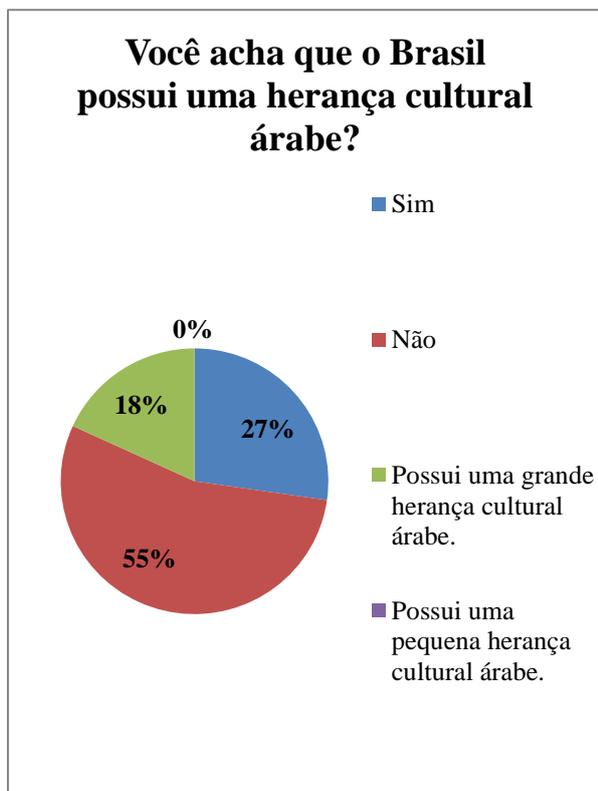
Uma herança cultural árabe se fez presente na Península Ibérica, e posteriormente esta herança cultural adentrou o Brasil. Neste sentido, tratando-se uma influência cultural árabe no Brasil, não é possível falar sem mencionar a colonização brasileira por um Portugal medieval que interagiu com o mundo muçulmano. A própria formação de Portugal deriva do contato com o mundo muçulmano, que não foi apenas sinônimo de lutas, conflitos e desejo de domínio sobre o “outro”. Além das histórias de guerras e movimentos expansionistas de muçulmanos e cristãos encontram-se testemunhos de um passado conjunto que envolve troca de saberes, alianças, influências e intercâmbios entre os dois mundos diferentes. E este passado entre muçulmanos e portugueses contribuiu para a formação da identidade nacional brasileira.

Os gráficos 33 e 34 demonstram os dados apresentados pelos alunos acerca do questionamento se eles acham que o Brasil possui uma herança cultural árabe. Sendo que 27% dos alunos do sétimo ano disseram que sim, 55% disseram que não, 18% disseram possuir uma grande herança cultural árabe, ou seja, maioria acredita que o Brasil não possui uma herança cultura árabe.

Entre os alunos do segundo ano, 36% afirmaram que o Brasil possui sim uma herança cultural árabe, 28% disseram que não e 36% disseram que possui uma pequena herança cultural árabe. Diante da resposta dos alunos do segundo ano, observamos que estes tem

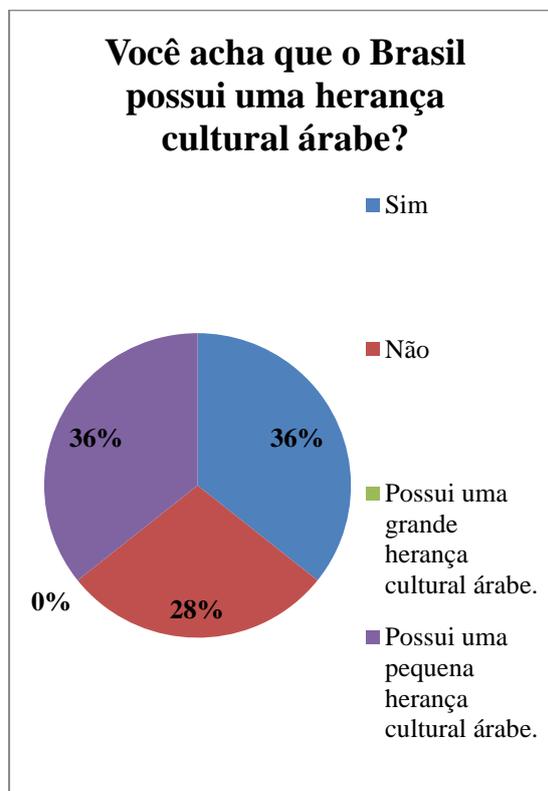
conhecimento que no Brasil há uma herança cultural árabe. No entanto, há uma contradição entre esta resposta e a resposta da pergunta 15, pois afirmaram que o Brasil possui uma herança cultural árabe, mas não sabe com se deu esta herança cultural, isto é, visto nos dados expressos no gráfico 36.

Gráfico 33 - 14ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 34 - 14ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

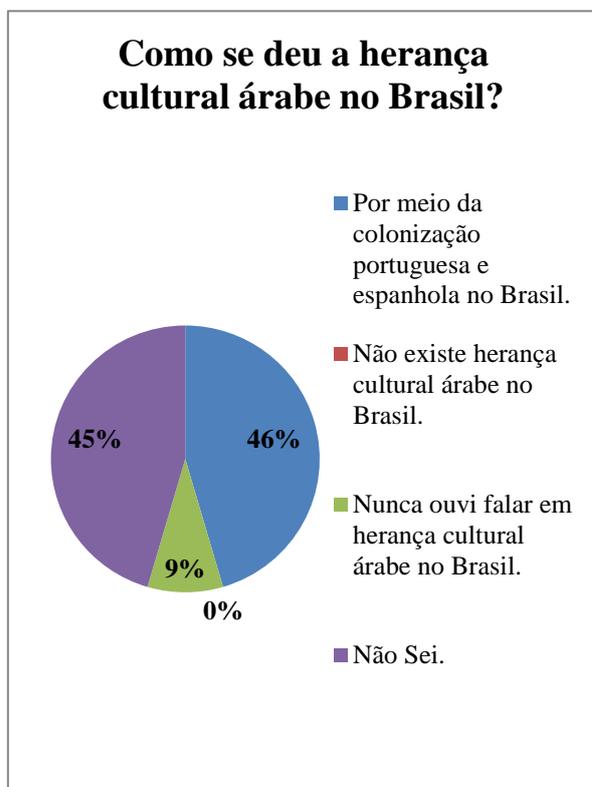
Complementando a pergunta anterior, a pergunta quinze investiga se os alunos sabem como se deu a herança cultural árabe no Brasil. Observando se eles irão afirmar que não existe ou nunca ouviram falar sobre herança cultural árabe no Brasil, ou se não sabem sobre o assunto, ou se sabem que foi por meio do processo de colonização.

O gráfico 35 demonstram os dados expressos pelos alunos do sétimo ano, sendo que 46% disseram que foi por meio da colonização portuguesa e espanhola no Brasil, 9% disseram que nunca ouviram falar em herança cultural árabe no Brasil, e outros 45% disseram não saber.

No segundo ano, apenas 29% dos alunos disseram que foi por meio da colonização portuguesa e espanhola no Brasil, 21% disseram nunca ter ouvido falar em herança cultural

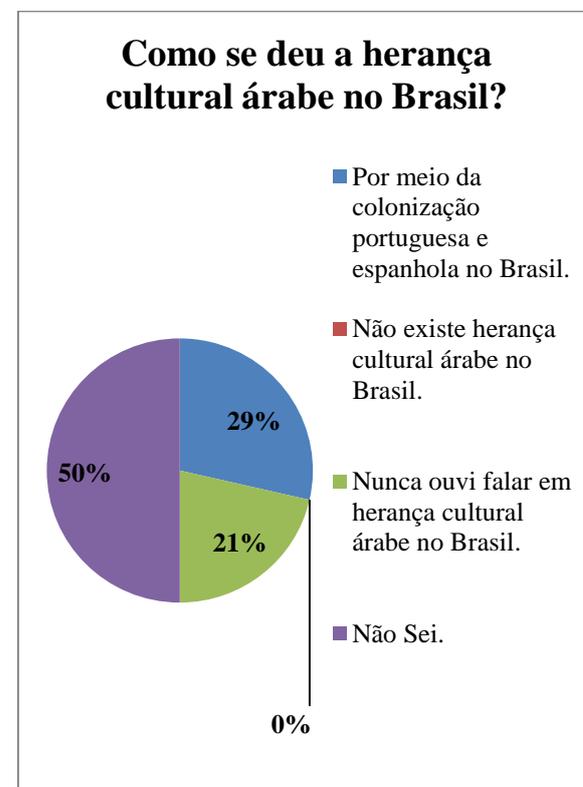
árabe no Brasil, e 50% afirmaram não saber (Gráfico 36). De acordo com os dados, maioria dos alunos, tanto do sétimo ano quanto do segundo ano, afirmaram não ter ouvido falar em herança cultural árabe no Brasil, ou não sabem sobre o assunto. Contudo, nenhum aluno afirmou não existir herança cultural árabe no Brasil.

Gráfico 35 - 15ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 36 - 15ª pergunta questionário 2º ano



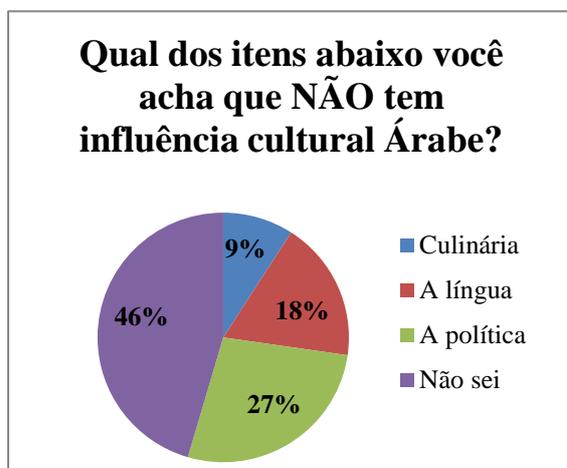
Fonte: Da autora

Trazendo elementos relacionados à cultura perguntamos aos alunos qual não tinha influência cultural árabe. A fim de perceber se os alunos sabem sobre a influência cultural no cotidiano Brasileiro. O gráfico 37 expressam os dados referente às repostas dos alunos do sétimo ano, entre estes 9% disseram ser a culinária, 18% disseram a língua, 27% disseram a política e os outros 46% disseram não saber. Desta forma, apenas 27% responderam o item que não tem influência cultural árabe, que é a política. E boa parte dos alunos afirmou não saber. Ou seja, os alunos do sétimo ano tem um pequeno conhecimento sobre a cultura árabe presente em nosso cotidiano.

As respostas dos alunos do segundo ano (Gráfico 38) foram um pouco diferente, 29% disseram que é a língua brasileira que não tem influência cultural árabe, 57% disseram a política e 14% disseram não saber. Nenhum aluno afirmou que a culinária não possui

influência cultural árabe. Assim, maioria dos alunos respondeu de forma correta, o que demonstra um maior conhecimento sobre a cultura árabe.

Gráfico 37 - 16ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 38 - 16ª pergunta questionário 2º ano

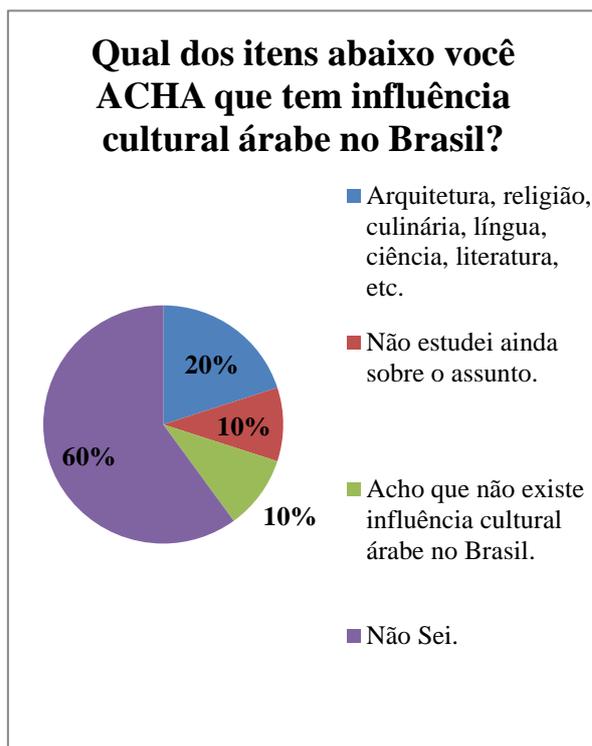


Fonte: Da autora

Em contrapartida, a pergunta dezessete observa se os alunos sabem em quais expressões culturais é presente a influência cultural árabe no Brasil. No entanto, as opções de respostas possibilita compreender também se os alunos já ou não estudaram sobre o assunto, se desconhecem sobre a influência cultural árabe presente no Brasil, ou se não sabem nada sobre o assunto. Ao encontro das respostas da pergunta anterior, os gráficos 39 e 40 demonstram os dados expressos pelos alunos. Sendo que, 20% dos alunos do sétimo ano disseram que a arquitetura, religião, culinária, língua, ciência, literatura, etc. tem influência cultural árabe, já 10% disseram não ter estudado ainda sobre o assunto, e outros 10% disseram que acha que não existe influência cultural árabe no Brasil. E por fim 60% disseram não saber sobre o assunto, ou seja, a maioria dos alunos.

Já 50% dos alunos do segundo ano disseram que existe influência na arquitetura, religião, culinária, língua, ciência, literatura, etc., 14% disseram não ter estudado ainda sobre o assunto e outros 36% afirmam não saber. Novamente observa-se um maior conhecimento por parte dos alunos do segundo ano, quando comparados aos alunos do sétimo ano, o que pode ser explicado pela construção do conhecimento ao longo dos anos.

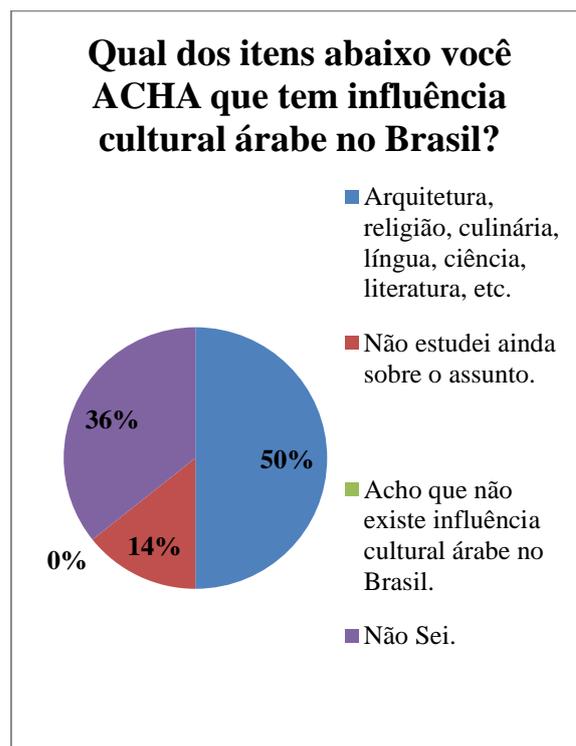
Gráfico 39 - 17ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

*Um aluno deixou em branco

Gráfico 40 - 17ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

As três últimas questões fechadas têm como finalidade compreender a visão dos alunos diante ao conhecimento histórico. Observando a importância que os alunos dão ao aprendizado histórico do passado, no sentido de compreender a importância deste para se posicionarem no presente e se projetarem para o futuro. Tendo como perspectiva que o aprendizado histórico pode “ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2011, p. 43).

O aprendizado histórico como orientação cultural da vida prática humana ocorre por meio dos desafios do presente, experiências do passado e expectativas de futuro. Neste sentido, Rösen ressalta o caráter processual do aprendizado histórico nas narrativas da(s) história(s) da seguinte forma:

O estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento [...] somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica (RÜSEN, 2011, p. 44).

Desta forma, por meio das experiências temporais presente e de suas carências é que os sujeitos recorrem ao passado em busca de respostas a perguntas, assim “no horizonte das questões históricas suscitadas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica” (RÜSEN, 2011, p. 44). No entanto, o conhecimento histórico empiricamente adquirido deve ser formatado, questionado e negociado subjetivamente para por fim construir a identidade histórica dos sujeitos que interagem entre si. Neste sentido Rüsen (2011, p. 44-45) afirma que

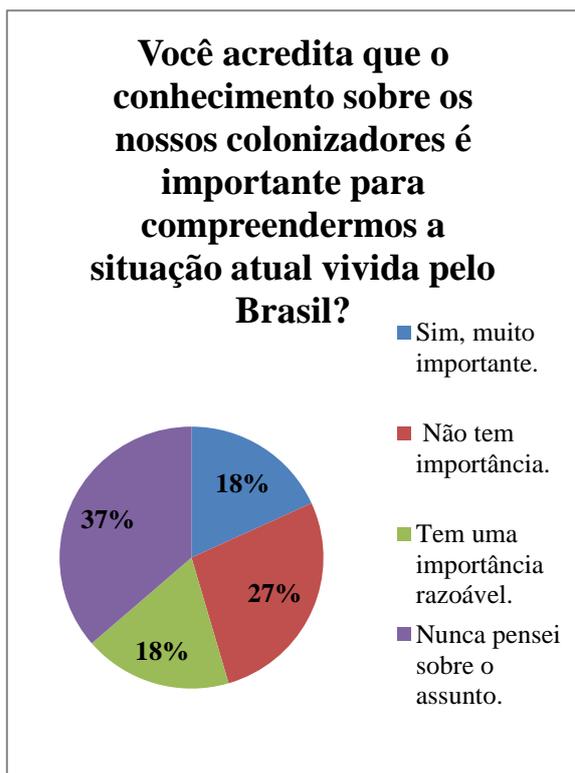
O aprendizado histórico seria, no entanto, parcial, quando considerado somente como processo cognitivo. Ele é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. A seus resultados pertence, conseqüentemente, não somente uma competência para a interpretação do passado humano como história, mas também se distinguem a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente.

Nesse sentido os interesses subjetivos dos sujeitos influencia na forma de compreensão do passado histórico e da relação feita entre a interpretação do passado e as ações do presente.

Com relação à importância do aprendizado histórico os gráficos 41 e 42 demonstram os dados apresentados pelos alunos com relação à pergunta 18, que questionou aos alunos se eles acreditam que o conhecimento sobre os nossos colonizadores é importante para compreender a situação atual vivida pelo Brasil. Entre os alunos do sétimo ano, 18% disseram ser muito importante, 27% disseram não ter importância, 18% disseram ter uma importância razoável e 37% disseram nunca ter pensado sobre o assunto.

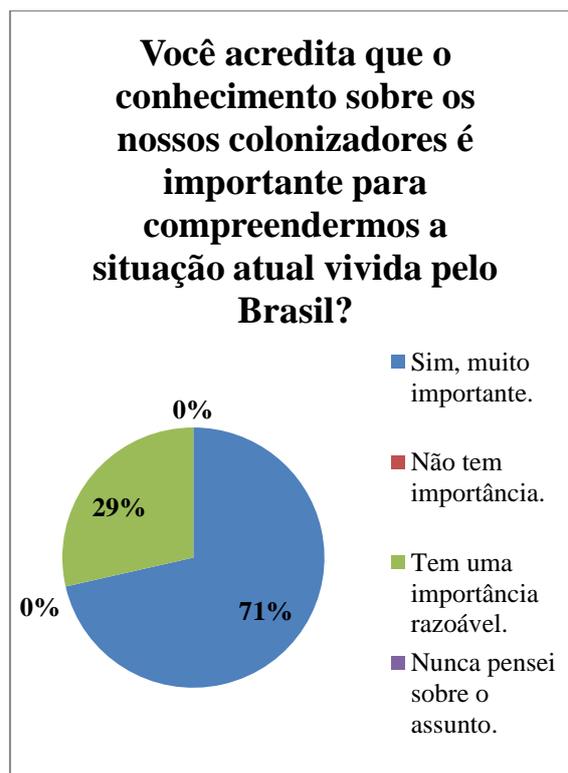
Entre os alunos do segundo ano, 71% disseram ser muito importante enquanto 29% disseram ter uma importância razoável. Os dados mostram um maior entendimento da importância do conhecimento histórico por parte dos alunos do segundo, pois, estes alunos mostram ter uma percepção da importância do conhecimento histórico do passado para compreender o presente vivido, um amadurecimento histórico que os alunos do sétimo ano ainda não construíram que pode ser explicado por suas idades, ou por sua pouca trajetória escolar. No entanto, boa parte dos alunos compreendem que “a consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente” (RÜSEN, 2010, p. 56). No sentido de “compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (RÜSEN, 2010, p. 56).

Gráfico 41 - 18ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 42 - 18ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

No mesmo sentido da pergunta dezoito, são as perguntas 19 e 20. A pergunta 19, cuja resposta está representada nos gráficos 43 e 44, questiona se os alunos conseguem relacionar o aprendizado de história que se tem na escola com seu presente vivenciado. Entre os alunos do sétimo ano, 27% disseram que conseguem sim, 18% disseram que não conseguem, outros 18% disseram que não vê a possibilidade de relacionar o aprendizado de história com o seu presente, e 37% disseram nunca ter pensado sobre o assunto.

No segundo ano, 79% dos alunos disseram que conseguem sim, 7% disseram que vê a possibilidade de relacionar o aprendizado de história com o seu presente e por fim 14% disseram nunca ter pensado sobre o assunto. Novamente se vê uma maior importância dada ao aprendizado de história pelos alunos do segundo ano, quando comparado à resposta dos alunos do sétimo ano. A história é encarada, por estes alunos do segundo ano, como função prática para vida, de forma que a história é vista como fonte de compreensão do mundo. Ou seja, o aprendizado de história “trata-se do interesse que os homens têm — de modo a poder viver — de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente” (RÜSEN, 2001, p. 30).

Gráfico 43 – 19ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 44 - 19ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

Os gráficos 45 e 46 expressam os dados coletados da resposta ao seguinte questionamento: Você compreende que o que se aprende na escola influência na construção de sua identidade? Sendo que 59% dos alunos do sétimo ano disseram que compreendem sim, 23% disseram que não compreendem, 10% disseram que compreende que o que se aprende na escola tem importância *razoável* na construção de sua identidade, e 8% disseram nunca ter pensado sobre o assunto.

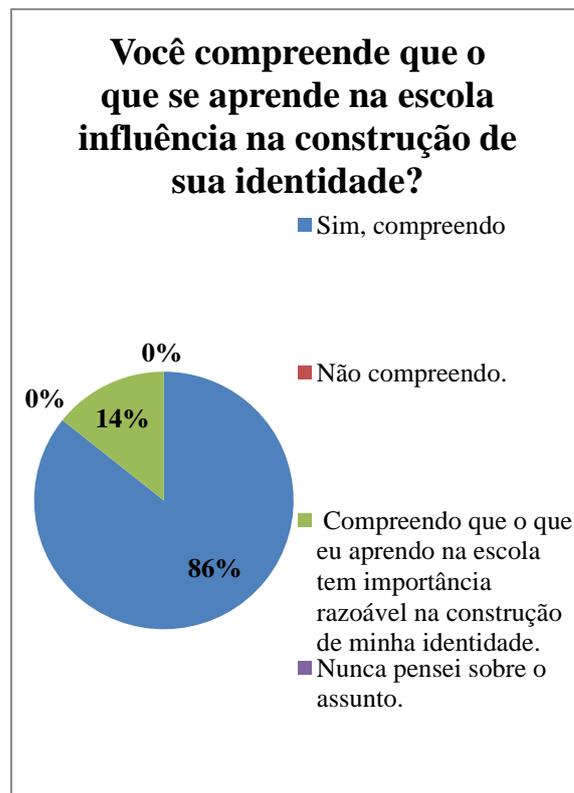
No segundo ano, grande maioria, 86% disseram que compreendem sim, enquanto os outros 14% disseram que compreendem que tem uma importância *razoável* na construção de sua identidade. Assim, boa parte dos alunos do sétimo ano, quanto do segundo ano, tem consciência do aprendizado histórico como influência na construção de sua identidade.

Gráfico 45 - 20ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Gráfico 46 - 20ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

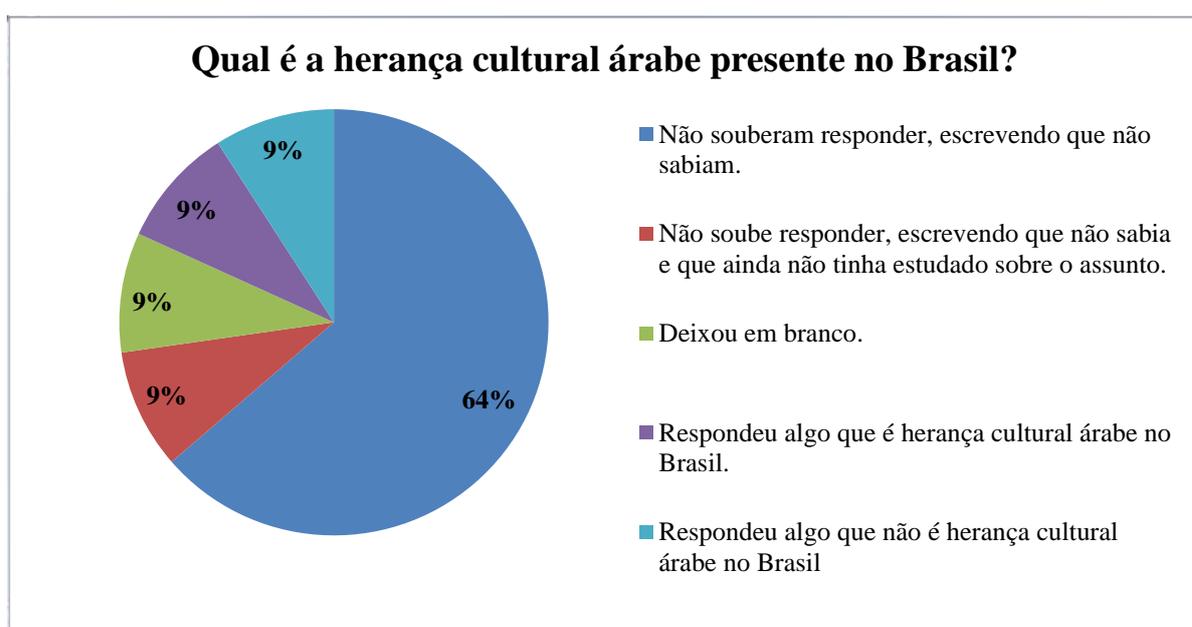
Por fim, como forma de estimular os participantes da pesquisa a expressarem sua opinião por meio da escrita é que propomos a última questão de forma aberta, questionando qual é a herança cultural árabe presente no Brasil. O gráfico 47 expressa os dados das respostas dos alunos do sétimo ano, sendo que 64% (sete alunos) não souberam responder, escrevendo “não sei” (Amanda, aluna 7º ano); (Fabrícia, aluna 7º ano); (João Carlos, aluno 7º ano); (Lucas, aluno 7º ano); (Fernanda, aluna 7º ano); (Luiza, aluna 7º ano); (Felipe, aluno 7º ano). Outros 9% (um aluno) também não soube responder, escrevendo “não sei, ainda não estudei sobre este assunto” (Luciana, aluna 7º ano), e outros 9% (um aluno) deixou em branco (Leticia, aluna 7º ano).

Outros 9% (um aluno) respondeu algo que é herança cultural árabe no Brasil, que é a “comida” (Andressa, aluna 7º ano). Compreendemos que esta aluna está se referindo a uma herança cultural árabe presente na culinária brasileira, no sentido de ter presente em nosso

cotidiano comidas típicas árabes, restaurantes de comida árabe, ou até mesmo dentro de nossas casas alguma presença da culinária árabe²⁸.

Por fim, outros 9% (um aluno) responderam algo que não é herança cultural árabe presente no Brasil, pois disseram que é a “língua portuguesa” (Júnia, aluna 7º ano). Como foi uma resposta sem justificativa não foi possível investigar se a aluna queria se referir a uma influência da língua árabe no português falado no Brasil²⁹ devido ao processo de colonização. Mas não se pode falar que a língua portuguesa seja uma herança árabe, ela apenas tem algumas palavras de origem árabe³⁰.

Gráfico 47 - 21ª pergunta questionário 7º ano



Fonte: Da autora

Com relação à turma do segundo ano, a porcentagem de alunos que disseram não saber qual é a herança cultural árabe presente no Brasil foi menor que a da turma do sétimo ano. Pois apenas 29% não souberam responder, dizendo: “não sei” (Gabriel, aluno do 2º ano) e (Jessica, aluna do 2º ano), “ainda não pensei no assunto” (Renata, aluna do 2º ano) e “não sei,

²⁸ Ver sobre culinária árabe presente na sociedade brasileira em: EL-MOOR, Patrícia Dario. **Alimentação, Memória e Identidades árabes no Brasil**. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014.

²⁹ Ver sobre a influência da língua árabe no português brasileiro em: ABREU, Maria Youssef; AGUILERA, Vanderci de Andrade. A influência da língua árabe no português brasileiro: a contribuição dos escravos africanos e da imigração libanesa. **Revista Entretexos**, v. 10, n. 2, 2010. Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina.

³⁰ Ver sobre a formação do galego e do português desde a conquista pelo Império Romano até a formação do Reino de Portugal e do final do processo de reconquista da Península Ibérica pelos cristãos em: AREÁN-GARCÍA, Nilsa. Breve histórico da Península Ibérica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: v. 15, n. 45, p. 25-48, set./dez. 2009.

nunca estudei sobre o assunto e nem pesquisei em casa” (Nayane, aluna do 2º ano). Ou seja, poucos alunos (quatro entre os quatorzes) não responderam qual é a herança cultural árabe presente no Brasil.

Já outros 43% (seis alunos) responderam de forma breve qual é a herança cultural árabe presente no Brasil: “Não sei. Culinária talvez” (Carlos, aluno do 2º ano); “Religiosa e na culinária, dentre outras” (Gabriela, aluna do 2º ano); “Não sei ao certo mais, na culinária ela está presente e com certeza influência em toda parte social” (Maria Clara, aluna do 2º ano); “Religião, culinária” (Mirela, aluna do 2º ano); “Não sei ao certo, imagino que a culinária possa ser um exemplo” (Carla, aluna do 2º ano); “Na culinária, nas artes” (Yara, aluna do 2º ano).

Entre a resposta destes 43% todos ressaltaram que a culinária é uma herança cultural árabe presente no Brasil. Aparecendo em segundo lugar a religião. Diante destas respostas constatamos que estes alunos tem uma consciência história com relação à presença da cultura árabe em seu cotidiano, apesar de mostrar pouco conhecimento sobre o assunto, no entanto, não é um assunto desconhecido para os mesmos. Consciência histórica no sentido

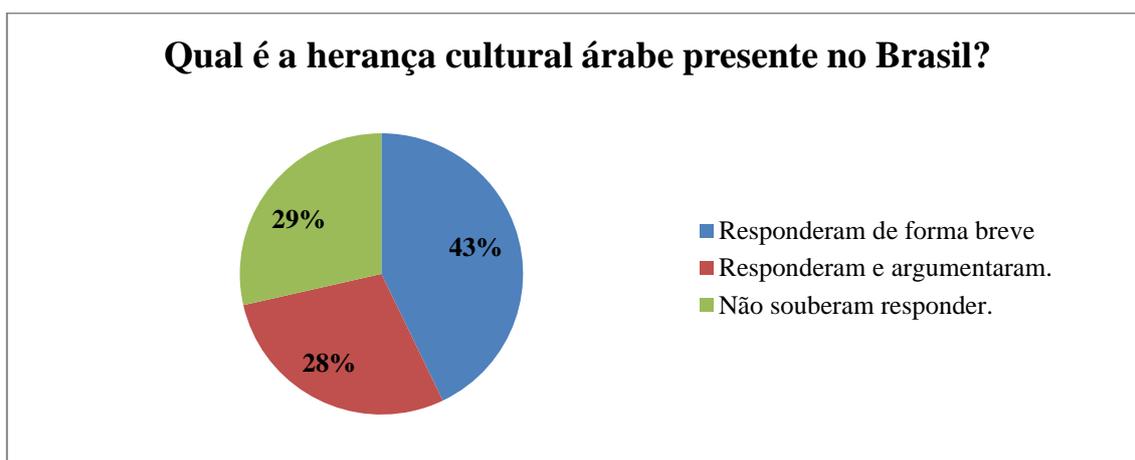
que seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora (SCHMIDT, 2008, p. 85).

Por fim, os outros 28% (quatro alunos) responderam e argumentaram suas opiniões sobre qual é a herança cultural árabe presente no Brasil: “Acho que no Brasil há uma herança muito grande na culinária, arquitetura, literatura, na cultura dos povos em geral” (Tais, aluna do 2º ano). “De forma efetiva, pois aqui no Brasil há indícios de influência árabe na nossa arquitetura, ciência, literatura, culinária, religião, etc.” (Gustavo, aluno do 2º ano); “Religião, literatura, língua, arquitetura são heranças culturais árabes de extrema importância para o Brasil” (Lorena, aluna do 2º ano); “Eu acho que está ligada a religião, culinária, ciência, na cultura em algumas áreas, como arquitetura, obras literárias, formas de pensamento” (Viviane, aluna do 2º ano).

Estes quatro alunos já demonstraram um maior conhecimento sobre a herança cultural árabe presente no Brasil, pois, além de terem ressaltado uma herança na culinária e na religião, também ressaltaram uma presença na arquitetura, literatura, língua, ciência, etc. Como exemplo, a narrativa de Tais além de ressaltar uma herança cultural árabe na culinária,

arquitetura, literatura, também ressalta uma presença na cultura dos povos em geral, ou seja, para ela a cultura árabe está presente de forma geral na cultura brasileira. Já Viviane ressalta uma herança que até então não tinha sido lembrada pelos outros alunos, que é uma herança cultural árabe nas obras literárias e nas formas de pensamento. Através dos aprofundamentos nas respostas destes quatro alunos, afirmamos que estes apresentaram uma consciência histórica de crítica a genética.

Gráfico 48 - 21ª pergunta questionário 2º ano



Fonte: Da autora

5.2 História a Completar (H-C): narrativas dos alunos e suas perspectivas de consciência histórica sobre a Península Ibérica e a cultura árabe

O objetivo da história a completar (Apêndice C) é observar o tipo de consciência histórica narrada pelos alunos, ou seja, se apresentam e comunicam conceitos históricos sobre a Península Ibérica e a cultura árabe. Assim, observamos se as narrativas expressam uma consciência histórica mais elaborada sobre cultura árabe no Brasil, relacionada à história da Península Ibérica no passado, no presente e de perspectivas futuras.

5.2.1 História a completar (H-C) dos alunos do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental

A história a completar com os alunos do sétimo ano não foi como previsto. A receptividade da atividade pelos alunos não foi à esperada, pois os alunos não demonstraram nenhum interesse em realizar a atividade, apesar da pesquisadora ter deixado claro que era

para completar os espaços da história segundo sua opinião e conhecimento, não havendo uma resposta certa a ser dada. No entanto, assim que os alunos receberam a atividade começaram a dizer que não sabiam responder e que não conheciam o assunto, e grande maioria dos participantes da pesquisa optaram por completar os espaços da história com a afirmação “não sei” em vez de expressarem alguma opinião, entregando-a em seguida.

Por fim, ainda restaram alguns minutos para o fim da aula, e a professora da disciplina os usou, questionando aos alunos a sua atitude diante da atividade proposta pela pesquisadora. Afirmando que eles preferiram dizer que não sabiam a tentar responder, sendo que era conteúdo já visto por eles.

Dos onze alunos participantes da pesquisa, apenas dois arriscaram a completar os espaços com palavras diferentes a “não sei”. No entanto, mostraram pouco conhecimento sobre o assunto. Abaixo, a imagem das duas Histórias a Completar, que obtiveram alguma resposta.

Figura 1- História a Completar da aluna do sétimo ano - Andressa.

PENÍNSULA IBÉRICA E CULTURA ÁRABE

A Península Ibérica é uma região da Europa. Nela hoje se situa Portugal e Espanha. Os árabes adentram a Península Ibérica em 711. E a partir daí Aconteceu coisas.

Os árabes contribuíram para a Península Ibérica, nos sentidos Navegação.

A cultura árabe veio para o Brasil através da imigração.

As principais formas de expressão cultural árabe existente nos dias atuais no Brasil são comida.

Esta cultura é importante porque é uma cultura nova.

Eu já havia estudado sobre a Península Ibérica e sobre a influência cultural árabe no Brasil, e tinha aprendido (a gente não estudou)

Fonte: Da autora

Quando Andressa responde que os árabes contribuíram para a Península Ibérica no sentido da navegação, ela não está errada, pois as inovações náuticas árabes contribuíram para o sucesso marítimo português, e conseqüentemente para a “descoberta de novos mundos”.

Outro ponto que podemos ressaltar é a afirmação de Andressa sobre como a cultura árabe veio para o Brasil, ela afirmou que foi por meio da imigração, é certo que a cultura árabe veio para o Brasil com a leva de imigrantes, principalmente sírios e libaneses, a partir do fim do século XIX, no entanto, não é só por este viés que a cultura árabe adentrou o Brasil, há também a cultura árabe vinda com o processo de colonização. Para Andressa, a comida é uma das principais formas de expressão cultural árabe presente atualmente no Brasil. Sendo que para ela, esta cultura é importante porque é uma cultura nova. No entanto, apesar de suas respostas corretas demonstrarem uma consciência histórica quanto ao assunto, Andressa afirma não ter estudado ainda sobre a Península Ibérica e sobre a influência cultural árabe no Brasil.

Figura 2 - História a Completar da aluna do sétimo ano - Fernanda.

PENÍNSULA IBÉRICA E CULTURA ÁRABE

A Península Ibérica é uma região da Europa. Nela hoje se situa Portugal e Espanha. Os árabes adentram a Península Ibérica em 711. E a partir daí _____

Os árabes contribuíram para a Península Ibérica, nos sentidos _____

A cultura árabe veio para o Brasil através _____

As principais formas de expressão cultural árabe existente nos dias atuais no Brasil são _____

_____ .Esta cultura é importante porque _____

Eu já havia estudado sobre a Península Ibérica e sobre a influência cultural árabe no Brasil, e tinha aprendido _____

Fonte: Da autora

Já Fernanda respondeu em praticamente todos os espaços a completar com a expressão “não sei”. Respondendo apenas dois questionamentos, em que afirma que os árabes contribuíram para a Península Ibérica nos sentidos culturais. E que a cultura árabe veio para o Brasil através dos árabes. Compreendemos que sua resposta se refere a uma cultura árabe

presente na Península Ibérica e que a cultura árabe vem para o Brasil através do processo de imigração árabe. Respostas que de certa forma não deixam de estarem corretas.

Já quanto ao questionamento se “*já havia estudado sobre a Península Ibérica e sobre a influência cultural árabe e tinha aprendido...*”, Fernanda respondeu “não sei”, de forma que parece não ter compreendido a pergunta, pois, como afirmou que não sabia, poderia ter narrado que ainda não estudou sobre o assunto.

Diante dos dados, concluímos que a história a completar dos alunos do sétimo ano vai ao encontro das respostas dadas no questionário. No sentido que estes alunos ainda demonstram pouco conhecimento sobre a História da Península Ibérica e sobre a influência cultural árabe no Brasil. Assim, a consciência histórica destes alunos quanto a este assunto ainda está em processo de formação.

5.2.2 História a completar (H-C) dos alunos do segundo ano do ensino médio

Diversas foram às respostas dadas a História a Completar pelos alunos do segundo ano. Tendo em vista uma concepção que

em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações (BARCA, 2006, p. 95).

Neste sentido, a história a completar que é composta de cinco questionamentos teve diferentes interpretações históricas segundo a aprendizagem histórica³¹ e a consciência histórica de cada aluno. No entanto, compreendemos, por meio das narrativas, que os alunos demonstraram deste uma consciência histórica tradicional a uma consciência histórica genética. Observando que a consciência história é tipificada de quatro diferentes formas. Barca considerando as quatro tipificações de consciência histórica propostas por Rüsen (conforme visto na seção 3 deste trabalho), ressalta, resumidamente, da seguinte maneira estas quatro tipificações:

³¹ “A aprendizagem histórica não é aumentar o conhecimento, essa aprendizagem é uma mudança estrutural da consciência histórica, ou seja, é orientar em situações reais da vida presente pela compreensão do passado” (PROHMANN, 2015, p. 44).

a) uma consciência tradicional, com apego dogmático às tradições e a uma visão de passado fixo que deve permanecer imutável; b) uma consciência exemplar, que valoriza as ‘leis’ da história enquanto lições seguras para o futuro; c) uma consciência crítica, que simplesmente recusa um certo passado e advoga a sua desconstrução para criar o oposto; d) uma consciência genética, em que a história é encarada como fonte de compreensão do mundo (BARCA, 2011, p. 7 apud SILVA, 2014, p. 81).

O primeiro questionamento a ser completado foi: *“A Península Ibérica é uma região da Europa. Nela hoje se situa Portugal e Espanha. Os árabes adentram a Península Ibérica em 711. E a partir daí...”*. Grande maioria dos alunos narrou algo relacionado à cultura, como, por exemplo, as narrativas das alunas Viviane, Gabriela, Maria Clara, Carla, Yara, Jessica e Tais³².

Ampliaram a cultura do local. (Viviane, aluna segundo ano).

Implantaram uma nova cultura na região. (Gabriela, aluna segundo ano).

Uma nova cultura se forma na Península, e também muitas guerras. (Maria Clara, aluna segundo ano).

Difundiram sua cultura pelo mundo. (Carla, aluna segundo ano).

Influenciaram a cultura portuguesa e brasileira. (Yara, aluna segundo ano).

Passaram sua cultura para o mundo. (Jessica, aluna segundo ano).

Formaram sua cultura, diversificaram-se, e Portugal colonizou o Brasil trazendo para cá suas culturas. (Tais, aluna segundo ano).

Conforme as narrativas acima, para estas alunas, com a chegada dos árabes à Península Ibérica, estes trouxeram sua cultura, que será incorporada pelos povos do local e, posteriormente, esta cultura será disseminada para as demais partes do mundo, como exemplo, para o Brasil através da colonização. A consciência histórica destas alunas é semelhante, reconhecendo a expansão da cultura árabe por diferentes partes do mundo. No entanto, o que é ter uma consciência histórica?

É o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...] A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções e agir conforme com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSEN, 2001 p. 58-59).

Já Gabriel (aluno segundo ano) completa o questionamento com a seguinte narrativa: “influenciou pequena parte religiosa e causando atentados” sic. Ressaltando a influência da religião islâmica difundida na Península Ibérica, lembrando-se dos conflitos entre

³² Nomes fictícios dos alunos do segundo ano participantes da pesquisa. Todos os nomes usados para referir-se a participante da pesquisa são nomes fictícios.

muçulmanos e cristãos. Maria Clara também faz menção às guerras, o que mostra que estes alunos não tem consciência apenas do legado cultural deixado pelos árabes, mas também dos conflitos ocorridos neste período.

Nayane e Lorena responderam no mesmo sentido, enfatizando o Brasil ter sido colônia de Portugal, e este ter trago seus costumes para a colônia: “Portugal colonizou o Brasil, trazendo um pouco da cultura árabe para cá” (Nayane, aluna segundo ano); “Portugal colonizou o Brasil trazendo pra cá um pouco dos seus costumes” (Lorena, aluna segundo ano).

Gustavo demonstra um conhecimento estruturado e uma consciência histórica crítica quando coloca entre aspas o descobrimento do Brasil pelas nações ibéricas. Consciência crítica no sentido de que

as narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio dessas histórias críticas dizemos ‘não’ às orientações temporais predeterminadas de nossa vida (RÜSEN, 2011, p. 67).

Neste mesmo sentido, Barca afirma que a consciência crítica simplesmente recusa certo passado e advoga a sua desconstrução para criar o oposto. Pois, segundo Gustavo, quando os árabes adentraram a Península Ibérica

passaram a exercer enorme influência na região, com grande destaque por repassarem seus conhecimentos de navegação, contribuindo para o pioneirismo das nações Ibéricas na navegação e o subsequente “descobrimento” do Brasil, e influenciaram na arquitetura, religião, culinária nos países Ibéricos e conseqüentemente para o Brasil (sic) (Gustavo, aluno do segundo ano).

Dando continuidade à história a completar, o segundo questionamento a ser respondido foi: “*Os árabes contribuíram para a Península Ibérica, nos sentidos...*”. Novamente Gustavo narra que os árabes contribuíram para a Península nos sentidos “do conhecimento e da ciência, principalmente para o aprimoramento das navegações ibéricas e conseqüentemente para o pioneirismo e o “descobrimento” do Brasil, além de influenciar na arquitetura, culinária e entre outros quesitos” (Gustavo, aluno segundo ano).

A fala de Gustavo ressalta uma consciência histórica como função prática, como orientação temporal, no sentido que esta “confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica” (RÜSEN, 2011, p. 58).

Jessica, Yara, Renata, Carla e Nayane responderam que contribuíram nos sentidos culturais. Carla cita como exemplo de cultura, a língua. Para Mirela a língua árabe foi uma contribuição para a península, sendo uma forma de alargar suas conquistas.

Além de contribuições culturais, contribuições nos sentidos políticos e religiosos também foram citadas. Nesse sentido, Tais, Lorena e Gabriela narra que os árabes contribuíram para a Península Ibérica nos sentidos: “políticos, culturais, religiosos” (Tais, aluna segundo ano); “políticos, culturais, entre outros que não sou capaz de opinar” (Lorena, aluna segundo ano) e “religiosos e culturais” (Gabriela, aluna segundo ano).

Gabriel (aluno segundo ano), novamente fazendo referências às guerras, ressalta a contribuição árabe para a península nos sentidos “culturais, religioso [s] e explosivos” (sic). Já Maria clara (aluna segundo ano) lembra-se da arquitetura como contribuição árabe para a Península Ibérica: “contribuíram na cultura, arquitetura, política, etc.”.

E por fim, Viviane (aluna segundo ano), além da religião, cita a literatura e a culinária como contribuição árabe para a Península Ibérica. Apenas um aluno deixou em branco este questionamento, sendo que no questionamento anterior dois alunos deixaram em branco. Diante das respostas dos alunos percebemos uma consciência histórica com relação à influência árabe na Península Ibérica a partir do ano de 711.

O terceiro tópico a ser respondido pelos alunos foi: “*A cultura árabe veio para o Brasil através...*”. Grande maioria dos alunos responderam que vieram através da colonização e através da imigração. Como exemplo, Gabriela (aluna segundo ano) ressalta que a cultura árabe veio para o Brasil através “dos imigrantes que vieram durante a colonização”. Neste mesmo sentido, para Gustavo (aluno segundo ano) vieram através “da colonização de forma indireta, onde nossos colonizadores ibéricos, influenciados pela cultura árabe repassaram-nos tal influência e através de imigrantes vindos da região”.

Carlos narra que a cultura árabe veio para o Brasil através “dos povos colonizadores e a mistura desses povos”, ou seja, se refere a uma interação em os povos árabes e os povos ibéricos que originou em uma síntese cultural que posteriormente adentram o Brasil por meio da colonização.

Diferente da narrativa dos demais alunos, Maria Clara ressalta que a cultura árabe veio para o Brasil através “de árabes refugiados, etc.”, ou seja, para ela a presença desta cultura em terras brasileiras se dá após o período de imigração de sírios e libaneses a partir do fim do século XIX. Assim, ela não se refere a uma presença cultural árabe na Península Ibérica que adentrou o Brasil por meio da colonização.

O quarto tópico contou com dois questionamentos. O primeiro pergunta quais “*as principais formas de expressão cultural árabe existente nos dias atuais no Brasil..*”. E o segundo espaço a ser completado questionava *porque a cultura árabe presente no Brasil é importante*. As narrativas dos alunos quanto ao primeiro questionamento foram as seguintes: a) Culinária, dança (Carlos, aluno do segundo ano); b) Língua, religião, arquitetura (Jessica, aluna do segundo ano); c) A culinária, arquitetura, artesanato entre outros (Lorena, aluna do segundo ano); d) Culinária, artes (Yara, aluna do segundo ano); e) Língua, alimentos, artes, música, costumes (Carla, aluna do segundo ano); f) Os movimentos religiosos (Gabriela, aluna do segundo ano); g) Religião principalmente e também cultura, dança, culinária (Maria clara, aluna do segundo ano); h) Cultura, tanto religiosa quanto na culinária (sic) (Mirela, aluna do segundo ano).

Diante destas narrativas percebemos que para estes alunos atualmente no Brasil há uma presença da cultura árabe expressa na culinária, dança, língua, religião, arquitetura, artes e na música.

Com relação à religião, Viviane (aluna segundo ano) ressalta que esta é uma das principais expressões culturais árabes existentes no Brasil atualmente, e para ela a religião muçulmana “é uma crença seguida por muitas pessoas, que aumenta a variedade de cultura no Brasil, que deve ser respeitada”.

Já Gustavo ressalta que as principais formas de expressão cultural árabe existente nos dias atuais no Brasil são “a ciência, a arquitetura, a culinária, a religião, entre outras...”. E para ele esta cultura é importante porque “contribuiu pra o aprimoramento e complementação de nossa cultura em diversos aspectos, com nosso enriquecimento cultural”.

Para Tais são “as danças, a música, a linguagem” as principais formas de expressão cultural árabe no Brasil atualmente. E esta cultura é importante porque “ajuda na formação do Brasil nas suas diversas formas culturais [cultural]”.

Quanto ao questionamento do porque a cultura árabe é importante muitos disseram não saber. Mas surgiram algumas repostas como: “traz para o Brasil importantes conhecimentos de como as pessoas vivem hoje em dia (sic)” (Lorena, aluna segundo ano); “o Brasil é uma grande mistura de culturas” (Yara, aluna segundo ano); “diversifica a população” (Carla, aluna segundo ano); “contribui para a diversidade cultural no Brasil” (Gabriela, aluna segundo ano).

Maria clara ressalta que esta cultura é importante porque “[...] ela está presente na nossa sociedade desde os primórdios”. Compreendemos que Maria Clara está referindo a primórdios, o princípio da colonização brasileira.

Renata disse não saber no momento nenhuma expressão cultural árabe existente nos dias atuais, no entanto, disse que esta cultura árabe é importante porque “formo [formou] novas culturas distintas”. Nayane já não soube responder aos dois questionamentos.

Com as narrativas dos alunos podemos concluir que “a consciência histórica veem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor” (RÜSEN, 2011, p. 80).

Para finalizar a história a completar, achamos oportuno observar o que os alunos já haviam estudado e aprendido sobre a Península Ibérica e a influência cultural árabe no Brasil. Desta forma colocamos como frase a ser completada: “*Eu já havia estudado sobre a Península Ibérica e sobre a influência cultural árabe no Brasil, e tinha aprendido...*”.

Renata, Lorena e Tais disseram que aprenderam “nada”. Jessica, Nayane e Carlos disseram não se recordar de ter estudado sobre o assunto. Neste mesmo sentido Gabriela afirma: “eu ainda não estudei sobre, então não possuo grandes conhecimentos sobre o assunto”. Carla afirma que estudou “algumas coisas, porém no presente momento não me recordo muito bem”.

Mirela e Viviane deixaram em branco. Já Maria Clara ressalta que o que sabe sobre o assunto aprendeu fora da escola, por meio de reportagens, notícias, etc. Ou seja, demonstra um conhecimento construído extraescolar, através dos meios de comunicação: “na escola não me lembro de ter estudado aprofundadamente o que sei grande parte aprendi fora [...]” (Maria Clara, aluna segundo ano). Gabriel disse que estudou somente sobre a Península Ibérica.

Gustavo (aluno segundo ano) ao encontro das respostas dadas as lagunas anteriores de sua história a completar ressalta que tinha aprendido

que os árabes influenciaram muito ao repassarem seus conhecimentos sobre navegação para as nações ibéricas contribuindo para o pioneirismo e o subsequente descobrimento e colonização de nosso país, além de exercerem influência na culinária, ciência, arquitetura, entre outros quesitos, nos país Ibéricos que por sua vez influenciaram nosso país.

Yara (aluna segundo ano) ressalta que aprendeu “que todos os imigrantes contribuíram para construir a nossa sociedade”. Ou seja, ela tem uma consciência histórica da importância da diversidade cultural como forma de construir a sociedade brasileira.

As respostas dos alunos a este questionamento nos leva a uma reflexão: se boa parte dos alunos afirmar que não aprendeu nada ou não se recorda de ter estudado sobre a Península Ibérica e sobre a cultura árabe como responderam aos questionamentos anteriores de forma correta? O que leva a entender que boa parte do conhecimento adquirido sobre a Península

Ibérica e sobre a influência cultural árabe no Brasil foi construído fora do ambiente escolar. Outra explicação a ser dada pode ser que, conforme o professor Marcos ressaltou, este conteúdo é visto pelos alunos de forma fracionada, não é visto somente de uma única vez, mas sim visto inserido em diferentes contextos na trajetória escolar dos alunos, o que pode ter levado a estes alunos a disserem que não estudaram sobre o assunto.

No entanto, através das narrativas dos alunos do segundo ano investigados, concluímos que estes apresentam perspectivas de uma consciência histórica, desde uma consciência histórica tradicional, exemplar, crítica e genética, acerca da história da Península Ibérica e da influência cultural árabe no Brasil. As narrativas dos adolescentes permitem a pesquisadora tecer uma estrutura analítica para a compreensão da história da Península Ibérica à época em que os árabes estiveram presentes na península e posteriormente a vinda de aspectos culturais para o Brasil por meio da colonização portuguesa e espanhola, e de como os costumes árabes passaram a ser vistos pelos brasileiros, bem como possibilita observar as lacunas com relação a este conhecimento no âmbito escolar.

Desta forma, pesquisas em Educação histórica [...] contribuir para a formação de sua consciência histórica, bem como para desenvolver encaminhamentos metodológicos de natureza histórica e aprofundar os estudos teóricos nesse campo, com o objetivo de qualificar as intervenções pedagógicas em aulas de História (SCHMIDT, 2008, p. 95).

6 GRUPOS FOCAIS: ANÁLISE DAS NARRATIVAS

A seção que inicia consiste na descrição das narrativas e resultados da análise das narrativas feitas pelos alunos participante dos grupos focais realizados, cujo objetivo foi compreender qual o tipo de consciência histórica expressa pelos alunos do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e dos alunos do segundo ano do ensino médio, até o momento da pesquisa acerca da temática relacionada à História da Península Ibérica medieval e a influência cultural árabe presente no Brasil. No entanto, a consciência histórica expressa nas narrativas dos alunos tem influência do formato como este conteúdo é trabalhado no livro didático e pelo professor em sala de aula, bem como, do contato do aluno com este assunto no ambiente extraescolar. Desta forma, estes fatores influenciam no resultado da nossa pesquisa, contudo, devido os limites que a pesquisa traz não foram objetos de investigação, todavia este fato não acarreta prejuízos à mesma.

Essa etapa da pesquisa³³ foi realizada logo após a aplicação do questionário e da História a Completar (H-C) e constitui na realização de grupos focais, ao todo foram realizados quatro GF, dois com os alunos do sétimo ano e dois com os alunos do segundo ano. Essa etapa, como as anteriores, ocorreram de forma presencial, nos meses de maio e junho de 2017.

Os quatro grupos focais foi embasado no roteiro semiestruturado com 19 questões (Apêndice D). Os grupos focais foram gravados e posteriormente transcritos. Alguns recortes das transcrições dos grupos focais foram extraídos e reproduzidos para servirem de parâmetros à análise. O conteúdo está apresentando em um único tópico, contendo as narrativas dos alunos das duas turmas participante dos grupos focais, suas análises e resultados.

6.1 Análise das narrativas: grupos focais do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e do segundo ano do ensino médio

Conforme dito anteriormente, foram realizados quatro grupos focais com o objetivo de complementar as atividades de pesquisa realizadas anteriormente, ou seja, complementar as respostas dadas ao questionário e a História a Completar (H-C). Os questionamentos feitos aos alunos, embasado no roteiro semiestruturado, tem o intuito que os alunos expressem as

³³ As características teórico-metodológicas da pesquisa estão descritas na seção 4.

diferentes formas, estágios e níveis de sua consciência histórica construída até o momento da pesquisa com relação à temática da pesquisa: História da Península Ibérica medieval e a influência cultural árabe presente no Brasil. Como referencial teórico observaremos o conceito de consciência histórica segundo Rüsen e as quatro tipologias da consciência histórica construída pelo autor (tradicional, exemplar, crítica e genética)³⁴, no sentido de cartografar qual tipo de consciência histórica estes alunos apresentam em suas narrativas.

Por meio da metodologia de pesquisa do grupo focal foi proposto um debate informal, de forma a favorecer a troca de experiências entre os participantes dos dois grupos focais com os alunos do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e dos dois grupos focais com os alunos do segundo ano do ensino médio, das turmas selecionadas.

Com a turma do sétimo ano, o primeiro grupo focal (GF 1) teve cinco alunos participante, e foi realizado dia 16 de maio de 2017 e teve aproximadamente 38 minutos, já o segundo grupo focal (GF 2) teve 6 participante e foi realizado dia 17 de maio e teve aproximadamente 39 minutos. Com a turma do segundo ano, o primeiro grupo focal (GF 3) teve 7 participante e foi realizado dia 30 de maio com aproximadamente 37 minutos, já o último grupo focal (GF 4) teve oito participante e foi realizado dia 02 de junho com aproximadamente 36 minutos.

No início da conversa informamos aos alunos que era uma conversa informal, que iríamos conduzi-la por meio de algumas perguntas, mas, que suas colocações não teriam certo ou errado, que era apenas seus pontos de vista, de forma a deixá-los falar abertamente.

Ressaltamos aos alunos que poderiam falar se realmente o desejassem, podendo intervir com questionamentos a qualquer momento. Informamos que nossa conversa estava sendo gravada, conforme autorizado pelos termos assinados por seus responsáveis.

Por meio das narrativas dos alunos faremos a análise da tipologia da sua consciência histórica. Partindo da perspectiva que “sentido (histórico), significado e representação ocorrem através das narrativas e são a face exterior da consciência histórica presente no indivíduo” (MARRERA; SOUZA, 2013, p. 1073). Ou seja, as narrativas dos alunos é o meio pelo qual a consciência histórica é externalizada, seja esta narrativa um relato descritivo-explicativo do passado, narrativas abreviadas ou símbolos identitários, conforme ressalta Rüsen.

Moreno (2016, p. 302) tendo como fundamentação teórica Rüsen ressalta que

³⁴ As características teóricas da pesquisa estão descritas na seção 3.

a análise das narrativas para tentar perceber o tipo de consciência histórica é um processo complexo e muitas vezes intrincado, que não se pauta pela abrangência do conhecimento do indivíduo sobre o tema, mas sim a forma como ele encara o assunto, como ele se porta e exterioriza sua visão sobre o mesmo.

É importante ressaltar que nos quatro grupos focais alguns alunos falaram pouco e outros não falaram, preferiram apenas observar as discussões. Apesar de ter sido dois grupos focais com cada turma iremos analisá-los de forma conjunta, sendo que iremos trazer a exaustão às narrativas dos alunos a fim dos leitores terem acesso ao material produzido na pesquisa, podendo também tirar suas conclusões.

Iremos tratar das narrativas dos alunos do sétimo ano, com idade de 12 a 13 anos e dos alunos do segundo ano, com idade entre 16 e 17 anos. Nas narrativas dos alunos iremos colocar apenas os nomes fictícios aos respectivos autores e a qual turma pertence, pois, para manter o anonimato os nomes dos alunos participantes da pesquisa foram resguardados e para as citações foram usados os nomes fictícios descritos no quadro abaixo.

Quadro 6 – Nomes fictícios dos participantes dos grupos focais

Nome fictício dos alunos	Ano escolar
Andressa, Luiza, Fernanda, Luciana, João Carlos, Amanda, Lucas, Felipe, Leticia, Fabrícia e Carolina.	Sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental
Lorena, Tais, Carlos, Yara, Nayane, Gustavo, Carla, Mirela, Jessica, Renata, Gabriel, Viviane, Gabriela e Maria Clara.	Segundo ano do ensino médio

Fonte: Da autora.

As mesmas perguntas feitas aos alunos do sétimo ano foram feitas aos alunos do segundo ano, sendo que são perguntas semelhantes às feitas no questionário. Iremos apresentar os resultados dos quatro grupos focais realizados com os alunos de forma conjunta, apesar de terem sido realizados individualmente, para fins de articulação, análise e comparação.

Iniciamos a conversa com os grupos focais com uma pergunta geral, de forma a deixarem os alunos à vontade. A primeira pergunta foi: *Vocês consideram importante estudar história?*, tendo as seguintes respostas:

É importante conhecer a história de antigamente, conhecer o passado, saber como foi o passado (Andressa, aluna 7º ano).

É importante como descobriu os países da América (Lucas, aluno 7º ano).

Um pouco, pois tem assuntos que são desnecessários estudar, que não vamos levar para a vida, e que tem outras coisas que é importante ter o conhecimento (Amanda, aluna 7º ano).

Mais ou menos, porque não tem tanta importância igual a outras matérias (Carlos, aluno 2º ano).

É importante saber sobre nosso país, nossas origens e também sobre outros países (Yara, aluna 2º ano).

Eu creio que é algo de extrema importância pois afinal história é tudo que aconteceu antecessor a nós então é muito importante estarmos aprendendo tudo sobre o que aconteceu para termos conhecimento de nossas origens. Além do que por meio da história podemos tomar conhecimento do que ocorreram no passado, as coisas negativas para que não ocorra no futuro e também utilizarmos as coisas positivas para perspectivas de futuro (sic) (Gustavo, aluno 2º ano).

É importante para entender o presente, pois tudo que aconteceu no passado tem uma consequência para a atualidade (Gabriela, aluna 2º ano).

Eu acho que nem todo mundo sabe da importância, porque, por exemplo, o quadro político que o Brasil está, se eles estivessem espelhando no passado, no que aconteceu no passado para tratar do presente não estaria desse jeito (sic) (Maria Clara, aluna 2º ano).

Diante das respostas observamos que boa parte dos alunos compreende o lugar da disciplina de História dentro do contexto escolar e tem consciência da importância de se estudar História, de conhecer sobre o passado. As repostas dos alunos vão ao encontro do que refere Rüsen (2015, p. 52): “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual”. Os alunos demonstram um entendimento com relação à importância de conhecer o passado para se compreender o presente e se orientar para o futuro, função do conhecimento histórico defendido por diversos historiadores.

O conhecimento histórico tem um papel social que faz com que professores de história tenham responsabilidade na formação política, social e cultural de seus alunos. Pois

[...] ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural (FONSECA, 2003, p. 37-38).

Em continuidade a investigação, com relação ao interesse dos alunos por questões históricas, perguntamos se eles se interessam pela história de sua família, país, cidade, nomes de ruas, etc. Os quatro grupos focais afirmaram que acha importante sim conhecer sobre o passado, sobre a sua própria história, no entanto, não houve muitos comentários e questionamentos a esta pergunta.

Com o intuito de observar o interesse dos alunos com relação ao conhecimento e como forma de conhecer se os alunos têm o hábito de lerem livros, jornais, revistas, etc. perguntamos se além do livro didático e do conteúdo dado em sala de aula quais outras ferramentas utilizam para aprimorar o conhecimento, ou seja, onde eles buscam mais conhecimentos, a resposta foi à esperada diante da faixa etária dos alunos e da sociedade informatizada que vivemos, pois, a forma mais citada pelos alunos do sétimo ano foram pesquisas na internet, seguido de jornais na televisão e livros. Com os alunos do 2º ano foram: videoaulas, internet, aplicativos de celular, apostilas, etc.

Para nossa pesquisa é importante conhecer a relação dos alunos com o livro didático, para isso fizemos algumas perguntas a respeito do livro. A princípio questionamos se eles acham o livro didático importante e se sempre usa-o. Os alunos do sétimo ano disseram que é bom e que usam o livro didático em sala de aula para acompanhar a matéria e realizar atividades. Já os alunos do segundo ano disseram que tem o livro e que usam apenas para fazer exercícios. A fala dos alunos do segundo ano dá a compreender que o livro é mais usando para realização de atividades, sendo o livro didático apenas um suporte e não usado efetivamente para se trabalhar os conteúdos. Observa-se na fala dos alunos que estes veem o livro didático apenas como um subsídio para o professor. Como exemplo citamos as falas de duas alunas do segundo ano:

Alguns livros são importantes, mas, nem todo conteúdo contido neles eles [os professores] passam para a gente (sic) (Tais, aluna 2ºano).

Eu acho o livro muito confuso, prefiro prestar atenção no que o professor está falando, porque o livro tem algumas palavras complicadas, prefiro mesmo a didática do professor (Nayane, aluna 2º ano).

O livro didático como produto cultural fala muito sobre seu tempo. Benjamin fala do espaço destinado ao conteúdo de história sociocultural nos livros didático no seu tempo de escola, com o intuito de mostrar o destaque dado aos fatos oficiais em oposição ao tratamento dado a questões culturais.

Quando era jovem, aprendi História lendo o Neubauer, que ainda deve existir em muitas escolas, talvez hoje um pouco diferente do que era antes. Na época o que

mais me chamava atenção era que as páginas eram divididas em caracteres grandes e pequenos. As páginas com caracteres grandes falavam de príncipes, guerras, tratados de paz, alianças, datas etc., coisas que tínhamos que decorar, e eu não achava muita graça. Em caracteres pequenos vinham as páginas com a, assim chamada, história das civilizações, contando sobre os costumes e tradições das pessoas em tempos antigos, suas crenças, sua arte, ciência, suas construções etc. Aquilo não era preciso decorar, bastava ler, o que era muito mais divertido. Por mim, as páginas impressas em caracteres pequenos poderiam ter sido em número muito maior. Não se ouvia falar muito sobre essas coisas durante a aula. O professor de alemão dizia: isto vocês vão ver na aula de História, e o professor de História: isto vocês vão ver na aula de alemão. No final acabávamos quase sempre sem ouvir nada (BENJAMIN, 2015, p. 181).

A seleção dos conteúdos e como eles serão apresentados, a escolha de imagens bem como as atividades nos livros didáticos responde a diversos interesses. Bittencourt ressalta que os livros didáticos são objeto cultural de difícil definição

[...] por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de múltiplas facetas, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências (BITTENCOURT, 2013, p. 301).

Retomando o início do século XIX, o ensino de História no Brasil, tinha como objetivo a memorização de datas, fatos históricos e figuras consideradas heroicas.

A partir da análise dos primeiros compêndios de História produzidos por militares na época regencial, podemos identificar um esforço dos autores no sentido de selecionar os acontecimentos considerados históricos e, principalmente, de ordená-los em períodos encadeados e coerentes (BITTENCOURT, 1993, p. 209).

Neste contexto o livro era usado para fins políticos, mas, a partir do século XX ocorrem algumas mudanças no sentido do livro didático auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos. Atualmente, neste processo de criação e utilização do livro o PNLD³⁵ tem um papel importante na avaliação dos livros didáticos a ser disponibilizados nas escolas da rede pública de ensino, classificando-os como adequados ou não a serem distribuídos na rede escolar.

Com relação ao livro didático certamente estes são “os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano

³⁵ “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&>. Acesso em: 5 jun. 2018.

escolar há pelo menos dois séculos” (BITTENCOURT, 2011, p. 299). Vale ressaltar que o livro não é neutro, ele é fruto do mercado e corresponde aos interesses de todos que envolvem sua produção, contendo as especificidades das editoras e de seus escritores. Não esquecendo a participação do Governo em sua produção, pois este é o maior consumidor dos livros didáticos produzidos. O livro didático de história para muitos é o principal material didático no ensino escolar, em contrapartida, é visto por alguns como culpado pelas mazelas do ensino de história.

Muito criticados, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de história, os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico, diversas pesquisas tem revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um ensino tradicional (BITTENCOURT, 2009, p. 300).

Observar como o conteúdo de História Ibérica medieval e aspectos da cultural árabe são tratados no livro didático é importante para nossas análises, desta forma, com o intuito de investigar o conhecimento construído em sala de aula por meio das colocações dos professores e do uso do livro didático sobre a história da Península Ibérica medieval perguntamos se os alunos já viram algo relacionado à Península Ibérica no livro didático, se já estudaram sobre a história da Península Ibérica medieval e sobre os povos árabes, os alunos responderam:

Não me lembro de ter visto algo no livro sobre este assunto (Fernanda, aluna 7º ano).

Apesar de quase não usar o livro didático vimos alguma coisa, porém pouco e resumidamente, até o momento sobre Portugal e Espanha (Fabrícia, aluna 7º ano).

No livro didático tinha sobre a expansão marítima, as grandes navegações empreendidas por Portugal e Espanha (Andressa, aluna 7º ano).

Estudamos mais sobre colonização, não falou muito sobre a Península Ibérica (Gustavo, aluno 2º ano).

Sobre a Península Ibérica se não me engano a última vezes que vimos aqui na escola foi no final do oitavo ano (Nayane, aluna 2º ano).

Não fala sobre os árabes em si, da ligação com Portugal e da vinda da cultura árabe na colonização, fala só sobre a localização da Península Ibérica (Gabriela, aluna 2º ano).

Pouco trabalhado este assunto (Gabriel, aluno 2º ano).

Geralmente prioriza mais o que cai em vestibular, eu nunca fiz vestibular mais acredito que a cultura árabe tem uma abertura menor neste campo de questões então eu acho que o problema é este, por ser pouco trabalhado este conteúdo em vestibulares pouco se trabalha em sala de aula. No Enem é nada praticamente. E é um assunto pouco trabalhado no livro (sic) (Maria Clara, aluna 2º ano).

O assunto é pouco trabalhado. No livro os conteúdos são mais resumidos e são conteúdos mais gerais. É falado dos árabes igual fala-se dos italianos - ou seja, fala-se pouco sobre a cultura árabe - na escola eles priorizam mais os indígenas, negros e portugueses, nem se fala muito sobre os espanhóis (Viviane, aluna 2º ano).

Os alunos demonstraram que não aprenderam muito sobre a História Ibérica, suas falas demonstram que este assunto é tratado superficial e ligado a uma história moderna e não ao período medieval.

Com relação ao livro didático e a conteúdos relacionados à história da Península Ibérica Medieval algumas pesquisas têm tratado deste assunto. Pesquisas sobre “Representações da Península Ibérica Medieval no livro didático de História” ressalta que muitas vezes a Península Ibérica é esquecida ou mesmo ignorada em alguns livros didáticos. No entanto, são pesquisados apenas alguns livros, assim não podemos generalizá-los como que todos os livros didáticos não tratem dessa temática, estamos aqui buscando apresentar algumas questões que devem ser observadas em relação à representação da Península Ibérica medieval nos livros didáticos de história. Como exemplo, o trabalho³⁶ de Chagas et al. consiste na análise de três livros didáticos do sétimo ano observando a representação da Península Ibérica Medieval, chegando a conclusão que pode-se

perceber a Península Ibérica nos livros como uma simples ilustração ou mesmo como um pano de fundo complementar que não acrescenta em quase nada às considerações feitas pelos autores do livro. Sem margem de dúvidas, percebemos a preocupação com o genérico, o que logo, suprime a relação com a região da Península Ibérica. Em grande medida, podemos dizer que isso também tem relação com a historiografia, já que muitos dos contribuintes para esta foram historiadores franceses. [...] Os autores não buscam ver a Idade Média mais a fundo, analisando-a em função dos tempos que ainda estavam por vim. Eles buscam priorizar a França, Inglaterra e Alemanha, pois desde sempre protagonizaram a vida política, militar, econômica, cultural e religiosa. Ao contrário de Portugal e Espanha que por sua vez só teriam relevância como temas em função da sua relação com o processo de expansão comercial e marítima, que teria resultado na colonização do Novo Mundo (CHAGAS et al., 2016, p. 14).

Por fim os autores concluem que as referências quanto à Península Ibérica

[...] são ainda problemáticas, visto que, além de incluir vários estereótipos genéricos sobre o medievo, ainda contam igualmente com uma espécie de política de esquecimento, deixando assim de ressaltar esta região, seja enfatizando fatos políticos, econômicos, sociais e culturais, nos dando a entender que nenhum destes

³⁶ Trabalho completo em: CHAGAS, I. N. S.; BATISTA, A. L. F.; MENEZES, H. A. Representações da Península Ibérica Medieval no Livro Didático de História. In: 9º Encontro Internacional de Formação de Professores. 10º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional, 2016, Aracaju. Ciência, Trabalho, Educação e Interculturalidade, 2016. v. 9. p. 1-15. Disponível em: <[file:///D:/ARQUIVOS%20\(N%C3%83O%20APAGAR\)/Downloads/2152-9023-1-PB%20\(3\).pdf](file:///D:/ARQUIVOS%20(N%C3%83O%20APAGAR)/Downloads/2152-9023-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em: 10 maio 2018.

fatores ocorreu nesta região durante o período da Idade Média (CHAGAS et al., 2016, p. 14).

Neste mesmo sentido o trabalho de Avelino³⁷ ressalta um descolamento com relação à abordagem dos conteúdos acerca da história da Península Ibérica medieval. Em suas análises constatou um

[...] privilégio da Europa em relação às demais regiões que somente passam a existir a partir do contato com esse continente. A menção ao medievo ibérico se desenvolveu numa perspectiva linear e teleológica para explicar os eventos históricos ocorridos em outras partes da Europa, como a França, a Inglaterra e a Alemanha. A visão etnocêntrica também é percebida quando há uma concessão de um protagonismo aos católicos em detrimento dos muçulmanos e judeus (AVELINO, 2017, p. 131).

Como parte da conclusão da pesquisa de Avelino é apontado um descompasso com relação aos conteúdos dos livros didáticos de história e o CBC de Minas Gerais, “enquanto os livros didáticos elegem os conteúdos de História Antiga e Medieval, a proposta do CBC trabalha com a História de Minas e do Brasil” (AVELINO, 2017 p.134). Ao encontro da fala de Chagas et al., Avelino ressalta ainda outros fatores que corroboram para o atual cenário com relação ao ensino de história da Península Ibérica, um deles é a historiografia francesa com trabalhos voltados para outras regiões da Europa, excetuando a Península Ibérica. Ou seja, conteúdos relacionados à história da Península Ibérica medieval e de uma cultura árabe presente em seu território durante o período de oito séculos (VIII-XV) que os árabes estiveram na península ocorrendo às trocas culturais, cultura essa que vem para o Brasil por meio da memória dos colonizadores é pouco trabalhado no livro didático e conseqüentemente pouco trabalhado pelo professor, isto explica muitas vezes o conhecimento limitado que os alunos têm deste assunto.

Em continuidade às discussões nos grupos focais perguntamos se os alunos sabem o que seria a Península Ibérica, onde se localizava e quais países fazem parte dela, eles responderam que:

Sei mais ou menos (Andressa, aluna 7º ano).

É atualmente Portugal e Espanha (Fernanda e Amanda, alunas 7º ano).

³⁷ Trabalho completo em: AVELINO, Maria Aparecida. As abordagens da História Ibérica Medieval nos livros didáticos da Educação Básica. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História Ibérica) – Programa de Pós-Graduação em História Ibérica, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017. Disponível em: <<https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/982>>. Acesso em 12 abr. 2018.

É na Europa, no ano escolar atual não estudamos sobre a Península Ibérica, mas no ano anterior estudamos sobre o assunto (João Carlos, aluno 7º ano).

Não sei se já estudamos sobre o assunto (Luciana, aluna 7º ano).

É na África (Felipe, aluno 7º ano).

É uma área que atualmente localiza Portugal e Espanha (Gustavo, aluno 2º ano).

É atualmente Portugal e Espanha, localizada na Europa (Maria Clara, aluna 2º ano).

Poucos alunos se dispuseram a responder, assim, tanto no sétimo e no segundo ano poucos alunos sabiam quais eram os países pertencentes à Península Ibérica, bem como sabiam sua localização. Ainda com relação ao assunto da Península Ibérica perguntamos se eles sabem qual sua relação com o Brasil. Fernanda, Andressa, Gustavo e Maria Clara responderam da seguinte forma:

Tem relação com o descobrimento do Brasil e a língua portuguesa (Fernanda, aluna 7º ano).

É a cultura e a língua (Andressa, aluna 7º ano).

Será que é por causa das viagens, negócios (João Carlos, aluno 7º ano).

Foram os países da Península Ibérica que colonizaram o Brasil (Gustavo, aluno 2º ano).

Eu acho que tem alguma coisa a ver com a colonização do Brasil, porque o Brasil foi colonizado por Portugal (Maria Clara, aluna 2º ano).

Percebemos que João Carlos se referia ao descobrimento do Brasil. No GF 2, dos alunos do sétimo ano, somente após algumas explicações sobre a Península Ibérica medieval que Amanda ressaltou como relação entre a Península Ibérica e o Brasil a “descoberta” da América e o processo de colonização do Brasil. Foi necessário trazer algumas informações sobre esta relação para que a aluna lembrasse do que foi aprendido.

Observando as respostas, concluímos que alguns alunos tem um conhecimento raso sobre o assunto e outros desconhecem completamente o assunto. Os alunos demonstram que não estudaram muito sobre a História Ibérica. Levando em conta que poucos alunos se arriscaram em responder e dos que responderam nenhum aluno tenha aprofundado sua resposta concluímos que eles têm um conhecimento limitado com relação a este assunto. Diante das respostas dadas até o momento, percebemos que este conteúdo é trabalhado, no entanto pouco trabalhado, assim os alunos tem um conhecimento genérico do assunto. Observamos que alguns elementos presentes nestas narrativas abreviadas corroboram para

caracterizar a consciência histórica destes alunos com uma tendência ao tipo tradicional a exemplar. Sendo que o tipo tradicional se orienta pelas tradições, e enxerga o passado tradicional como algo fixo e estático e com relação ao tipo exemplar Rüsen ressalta que

a tradição se move dentro de um marco de referência empírica bastante estreita, mas a memória histórica estruturada em termos de exemplos está aberta para processos em número infinito de acontecimentos passados, desde o momento em que estes não possuem relação com uma ideia abstrata de mudança temporal e de conduta humana, válido para todo tempo, ou ao menos cuja validade não esta limitada a um acontecimento específico (RUSEN, 2011, p. 65).

Esse tipo de consciência histórica se pauta pelas regras, e não pelas tradições, e está baseado na noção de *historia magistra vitae*³⁸, segundo a qual os exemplos históricos servem de auxílio a tomar decisões e agir no tempo presente.

Gabriel (aluno 2º ano) nos perguntou se o objetivo principal da nossa pesquisa era incluir este assunto nos livros didáticos. Respondemos que o resultado da nossa pesquisa poderia sim influenciar futuramente na abordagem da temática relacionada à história da Península Ibérica e da cultura árabe presente no Brasil nos livros didáticos de história.

Conteúdos relacionados à cultura tem atualmente destaque dentro do processo de ensino, visto que as políticas educacionais incentivam que se trabalhem questões culturais em todas as disciplinas, deixando de lado a velha ideia de que apenas a disciplina de História deveria se ater a conteúdos relacionados à cultura dos indivíduos. Para Rüsen cultura é “entendida como essência das determinações de sentido que orientam o agir” (RÜSEN, 2007, p. 141). Assim, a cultura faz parte dos processos de orientação e ação dos indivíduos em sociedade. Com relação a cultural questionamos se os alunos compreendem a diversidade cultural existente no Brasil e quais culturas percebem que existem no Brasil. Gabriela e Gustavo disseram:

Você pode presenciar diversas culturas no seu prédio, por exemplo, num apartamento uma pessoa evangélica, em outro um judeu (sic) (Gabriela, aluna 2º ano).

Eu acho que quase todas as culturas existe no Brasil, há uma “mistura” cultural no Brasil (sic) (Gustavo, aluno 2º ano).

³⁸ Rüsen define o significado do “ditado” história mestra da vida: “O conhecido ditado historia vitae magistral (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” (RÜSEN, 2011, p. 24).

Demais alunos do segundo ano se referiram a diferentes culturas trazidas por etnias presente no Brasil, ressaltando que no Brasil existe cultura africana, europeia, indígena, japonesa e italiana. Neste mesmo sentido, os alunos do sétimo ano afirmaram que no Brasil existem vários tipos de cultura, dando como exemplo a presença de uma cultura africana, europeia, italiana, indígena, chinesa, americana e portuguesa. Andressa (aluna 7º ano) lembrou de comidas típicas de outras culturas, como comida chinesa, japonesa e africana. Já João Carlos (aluno 7º ano) ressaltou que a feijoada é uma comida vinda da África. Em continuidade ao assunto perguntamos se os alunos sabiam distinguir as influências culturais existentes no Brasil. Fernanda (aluna 7º ano) disse que “a cultura japonesa é o sushi e a cultura americana é o food truck”. João Carlos (aluno 7º ano) ressaltou as diferentes religiões presente no Brasil.

Diante das respostas perguntamos: *E árabe, vocês acham que tem influência cultural árabe no Brasil?* Alguns alunos do sétimo ano citaram a dança e a comida. Com relação à comida, sabiam que no Brasil havia comida árabe, mas não sabia disser quais eram os pratos típicos árabes. Já Andressa (aluna 7º ano) disse que não, que nem sabia como era os povos árabes. Já Felipe (aluno 7º ano) perguntou se árabe são aquelas mulheres que dançam a dança do ventre, afirmamos que a dança do ventre tem origem árabe, mas que não somente mulheres árabes praticam a dança do ventre. Maria Clara (aluna 2º ano) disse que “na nossa região eu acho que não é muito influente”. Já Gabriela (aluna 2º ano) disse: “eu acho que não é tão visível quanto às outras culturas pelo Brasil. Tem um bom tempo de existência, ela com certeza influência na política e de outras formas, tenho certeza que influência” (sic). Como alguns alunos disseram que tem influência cultural árabe no Brasil, perguntamos de onde vem esta influência. Maria Clara afirmou que é dos árabes que estiveram no Brasil anteriormente. Sua afirmativa não deixa claro se está referindo a uma cultura vinda com o processo de colonização ou com os imigrantes no fim do século XIX.

Em continuidade as discussões nos grupos focais, ao encontro da pergunta anterior, questionamos se os alunos acham que tem a presença de uma cultura árabe no Brasil, Maria Clara (aluna 2º ano) disse que tem muitos muçulmanos no Brasil, compreendemos que a aluna se referia à religião islâmica presente no Brasil. Logo em seguida a aluna nos fez uma pergunta que geralmente é uma dúvida para diversas pessoas que é a diferença entre islamismo e muçulmanos. Os alunos do segundo ano citaram como presença de uma cultura árabe no Brasil a culinária e a arquitetura. Aproveitamos o contexto para explicar sobre outras características culturais árabe presente na Península Ibérica medieval e posteriormente a vinda desta cultura para o Brasil com os colonizadores, em meio a nossa fala Andressa (aluna 7º

ano) deu como exemplo que seu irmão havia relacionado os ataques terroristas ocorridos na Europa e nos EUA aos povos árabes e a questões religiosas. Sua colocação foi pertinente para que pudéssemos esclarecer que não se pode associar o terrorismo aos povos árabes e ao islamismo.

Com relação aos árabes questionamos aos alunos se sabiam quem são eles, Gustavo (aluno 2º ano) disse: “os árabes são provenientes do oriente médio e do norte da África”. Em seguida fizemos a seguinte pergunta: *Vocês acham que os árabes tiveram alguma relação com a Península Ibérica?* Gustavo (aluno 2º ano) ressaltou:

Os árabes anterior a reconquista (quando foram expulsos de Portugal e Espanha - Península Ibérica) eles tiveram influência lá. Repassaram seus conhecimentos a respeito da navegação para Portugal e Espanha, tais conhecimentos contribuíram para o pioneirismo destas nações e subsequentemente das grandes navegações e o descobrimento da nossa nação (sic).

Gustavo, como foi constatado nas etapas anteriores da pesquisa, possui uma consciência histórica que vai além do tipo tradicional, chegando ao tipo crítico a genético, nesta narrativa explícita uma consciência da importância dos árabes na Península Ibérica no período medieval, sabendo também da sua contribuição cultural e científica para o período das grandes navegações que consequentemente contribuiu para o “descobrimento” do Brasil. Sendo que o tipo de consciência histórica crítica se constrói a partir da negação de determinada narrativa, ou seja, uma “contranarração” histórica. Segundo Rüsen (2011, p. 67) no tipo crítico a contribuição aos valores morais se encontra em sua crítica dos valores, para ele as narrativas críticas confrontam os valores morais com a evidência histórica de suas origens ou consequências imorais. Segundo Marília Gago (2016, p. 91) consciência crítica “caracteriza-se por ideias de ruptura com as sequências temporais, a identidade passa pela negação de uma ordenação, demarcando-se os diferentes pontos de partida e colocando-se em dúvida as orientações históricas”.

Com relação à cultura árabe, fizemos a seguinte pergunta: *E cultura árabe, quando se fala em cultura árabe o que vocês lembram, o que pensam?* Maria Clara (aluna 2º ano) ressaltou comida e vestimentas. Carlos (aluno, 2º ano) disse religião islâmica. Gustavo (aluno 2º ano) completou: “matemática, ciência árabe que tiveram consideráveis descobertas que influenciou não só o Brasil, mas como um todo, a culinária, e diversas outras coisas como arquitetura e edificações” (sic). Novamente Gustavo demonstra um domínio com relação à temática de pesquisa, pois suas respostas expressa uma profundidade com relação ao conhecimento deste assunto, nesta resposta fica claro seu entendimento quanto cita a

matemática, a ciência árabe e a arquitetura como um conhecimento árabe presente em nosso cotidiano.

Já os alunos do sétimo ano lembraram de terrorismo, islamismo, foi associado ao Egito, e teve aluno que disse que não vem nada a cabeça. Novamente o terrorismo foi associado aos povos árabes, o que pode ser explicado por uma imagem muitas vezes construída por influência da mídia e que necessita ser desconstruída, e um dos possíveis caminhos para se mudar essa imagem que muitos têm dos povos árabes é por meio do ensino, de discussões sobre este assunto em sala de aula.

Como uma de nossas intenções com a pesquisa era trazer conhecimentos para os alunos, achamos que trazer o assunto para o senso comum seria uma possibilidade. Assim, trouxemos a novela o *Clone* como um exemplo que os meios de comunicação utilizaram para retratar a cultura árabe. Ressaltamos também a presença do azulejo como uma presença da cultura árabe no Brasil. Aproveitamos para perguntar se eles tinham ideia de como os azulejos chegou ao Brasil, Amanda (aluna 7º ano) disse que foi quando os árabes se refugiaram no Brasil, através de sua busca por comércio. Amanda se referia a vinda dos árabes a partir do final do século XIX, sendo que na verdade os azulejos difundiram-se por toda Península Ibérica e posteriormente adentrou o Brasil juntamente com os colonizadores portugueses que já tinham o gosto pelos azulejos.

Informamos aos alunos - como uma forma de agregar conhecimento junto a estes - que o primeiro registro da azulejaria no Brasil foram com a chegada das cerâmicas vidradas que vieram de Portugal para ornamentar o Convento de Santo Amaro de Água-Fria, do Engenho Frágoso, em Olinda, que hoje estão expostas no Museu Regional de Olinda-PE, isto na data do início do século XVII. E em 1737 chegaram de Portugal os painéis de azulejo da Capela-mor do Convento de São Francisco na Bahia. É certo que nos séculos XVIII e XIX os azulejos continuaram chegando ao Brasil, vindos de Portugal como lastro em navios. Estes eram usados pela nobreza e nas decorações de igrejas, bem como também na proteção das fachadas dos prédios urbanos. Ainda hoje, em casas e fazendas de São Paulo, Pernambuco e Salvador, ainda se encontra azulejaria vinda de Portugal.

Diante do conhecimento apresentado pelos alunos achamos válido discutir sobre a presença de uma cultura árabe na Península Ibérica entre os séculos VIII e XV e a vinda desta cultura para o Brasil com os colonizadores, falamos sobre culinária, arquitetura, ciências, religião, etc. Notamos um interesse por parte dos alunos (principalmente dos alunos do sétimo ano) sobre o assunto, pois fizeram algumas perguntas, uma delas foi sobre a fisionomia dos povos árabes. Carolina (aluna 7º ano) logo afirmou que os povos árabes “usam um tanto de

pano, suas roupas são brancas” (sic). A fala de Carolina nos mostrar o estereótipo construído pela sociedade com relação à vestimenta dos povos árabes.

Após questionamentos e relatos dos alunos perguntamos-lhes quais características da cultura árabe é presente no Brasil, houve um silêncio e logo depois Fernanda (aluna sétimo ano) disse a comida e a língua. Perguntamos se sabiam como as palavras de origem árabe tinham chegado ao Brasil, ela disse que foi como os próprios árabes. Aproveitamos para questionar se eles sabiam quem são os árabes, e qual a diferença do brasileiro para o árabe. Houve um silêncio até Leticia (aluna sétimo ano) dizer que “são aqueles que têm uma comida diferente, aqueles que usam aqueles panos na cabeça e tem sobancelhas grossas” (sic). João Carlos (aluno sétimo ano) complementou: “a única cultura que sei é a comida”. Mesmo após algumas explicações sobre os povos árabes e sua cultura boa parte dos alunos do sétimo ano não se arriscou a falar, e os que falaram demonstram um receio com relação a expor um conhecimento sobre a etnia árabe, talvez por incompreensão ou amadurecimento de um conhecimento relacionado ao assunto. Desta forma, analisando as narrativas dos alunos do sétimo ano concluímos que é ainda uma consciência histórica em formação, Rüsen já dizia que ela pode sofrer mudanças conforme a escolaridade do aluno e seu desenvolvimento intelectual.

Após falarmos sobre a importância da cultura árabe para a Península Ibérica anteriormente ao processo de colonização do Brasil, perguntamos como eles achavam que a cultura árabe tinha vindo para o Brasil. Renata (aluna 2º ano) disse que foi através dos refugiados. No mesmo sentido, Gabriela (aluna 2º ano) disse que foi com a imigração. Assim ressaltamos que além da cultura árabe ter vindo com a imigração ocorrida a partir do final do século XIX ela também veio com o processo de colonização, na memória dos colonizadores. Essa referência que Gabriela e Renata fez a uma cultura árabe vinda com o processo de imigração árabe pode ser justificada pela historiografia, pois, como visto na nossa revisão de literatura³⁹ grande maioria dos trabalhos que trata da cultura árabe no Brasil faz referência a uma cultura vinda por meio do processo migratório árabe a partir do final do século XIX.

Diante da fala das alunas explicamos o processo de troca cultural ocorrido no período de oitos séculos que os árabes estiveram na Península Ibérica, enfatizado à vinda posteriormente desta cultura para o Brasil através da colonização. Diferenciamos a cultura árabe vinda para o Brasil por meio da colonização com a cultura árabe vinda por meio do processo migratório, principalmente de sírios e libaneses, a partir do fim do século XIX. Após

³⁹ Ver revisão de literatura na seção 2.

explicações perguntamos se eles já estudaram em algum momento de sua trajetória escolar sobre estes dois momentos, se eles lembram de ter visto este conteúdo em sala de aula. Gustavo (aluno 2º ano) disse que foi algo que aprendeu extraclasse. Ao encontro da fala de Gustavo, Maria Clara disse que “na escola a gente não aprende muito sobre este assunto, aprende mais na televisão, no dia a dia, em notícias, internet, ou seja, extraescolar”. Como forma de confirmar a resposta dada por Gustavo e Maria Clara perguntamos: *então este assunto é visto mais fora da escola do que dentro da escola?* Eles afirmaram que sim. A fala dos alunos reforça uma consciência histórica construída em ambientes extraescolares.

Com relação à educação histórica, esta reflete na vida social dos alunos influenciando em suas possíveis opiniões políticas e sociais, aguçando o senso crítico e a participação na vida pública, sendo a educação escolar uma das ferramentas direcionadora da consciência histórica, mas não a única ferramenta, pois o conhecimento construído no cotidiano é fundamental para a formação dos indivíduos.

Rüsen compreende que a história do ensino de História não deve ficar restrita apenas ao aspecto disciplinar e escolar, pois a consciência histórica interfere na forma como são ensinados e aprendidos os conteúdos. Ocorre uma interação entre conteúdo e realidade dos indivíduos, estes selecionados de acordo com a consciência histórica de determinado indivíduo que detém autoridade para esta seleção. O ensino de história não fica restrito apenas aos muros das escolas, mais muito se aprende independentemente das escolas.

Quando questionados se no processo de ensino-aprendizagem escolar já estudaram sobre uma herança cultural árabe presente no Brasil os alunos dos dois grupos focais (GF 1 e 2) do sétimo ano disseram que não. Perguntamos a eles se havia estudado sobre os oitos séculos que os árabes estiveram presente na Península Ibérica, eles responderam que também não estudaram sobre o assunto. Complementando as duas perguntas anteriores, questionamos se nos livros didáticos que estudaram até o momento tinha algo relacionado a esta temática, responderam que não, que até as páginas estudadas no momento não viu nada ainda a este respeito. Quando questionados se quando estudaram sobre a “descoberta” e colonização do Brasil por Portugal e Espanha foi falado da herança cultural árabe vinda na memória dos colonizadores, eles disseram que não e que também o livro didático não tratavam sobre a influência cultural árabe na Península Ibérica.

Carolina (aluna sétimo ano) perguntou o que era herança cultural. No mesmo sentido, João Carlos (aluno sétimo ano) disse não saber o que é cultura. Diante das colocações dos dois alunos fizemos algumas explicações sobre o conceito de cultura, trazendo para o campo de uma herança cultural árabe presente na Península Ibérica e no Brasil. Com estas

indagações foi possível, além de tratar sobre o tema da pesquisa, mas também trazer outros conhecimentos para os alunos, sendo que um dos objetivos do grupo focal é este, não apenas compreender o conhecimento que os alunos possuem, mas também leva novos conhecimentos a estes alunos. Conhecimento não apenas repassado pela pesquisadora, mas construído através das falas dos alunos, da troca cultural entre estes.

Achamos relevante investigar o conhecimento construído depois das falas dos alunos e das intervenções da pesquisadora nos grupos focais, assim perguntamos se depois das discussões realizadas eles reconhecem a presença de uma cultura árabe no seu cotidiano, os alunos do sétimo ano disseram que sim, que após as discussões conseguem reconhecer, dando como exemplo a dança e a comida árabe.

Visando observar a importância dada pelos alunos a questões culturais questionamos se eles consideram importante a cultura árabe presente no Brasil, cultura vinda com o processo de colonização. Carolina (aluna sétimo ano) disse “é importante, e há uma relação entre as duas culturas, brasileira e árabe”. Gustavo (aluno segundo ano) disse que sim, que “as diferentes culturas vinda para o Brasil teve influência e importância para a diversidade cultural existente no Brasil. Nessa diversidade cultural a cultura árabe contribuiu para o aperfeiçoamento cultural do Brasil” (sic). Gustavo ressalta a presença de uma diversidade cultural existente no Brasil que dá origem as características do povo brasileiro. Gabriel (aluno 2º ano) disse que a cultura árabe faz parte do cotidiano brasileiro. Já Maria Clara (aluna 2º ano) ressaltou que ela “tem uma dimensão muito grande, bem maior que pensava”.

Certamente a uma diferenciação entre a cultura árabe vinda para o Brasil na memória dos colonizadores portugueses e espanhóis e a cultura árabe vinda com os imigrantes que chegaram a diversas regiões do Brasil a partir do final do século XIX, no entanto, é mais comum se referir a uma cultura árabe vinda com a leva de imigrantes, pois este fato é presente em nosso meio social por meio de descendentes que mantém viva suas tradições e costumes, fazendo com que a cultura árabe esteja presente em nossos cotidianos. Partido do pressuposto que nosso trabalho busca resgata uma cultura árabe vinda à memória dos colonizadores portugueses e espanhóis, sendo necessário diferenciar a cultura árabe vinda com o processo migratório perguntamos aos alunos: *Vocês sabem diferenciar a herança cultural vinda com os colonizadores da cultura árabe vinda ao final do século XIX?* João Carlos (aluno sétimo ano) afirmou que não, já Andressa (aluna sétimo ano) perguntou qual era a cultura vinda ao final do século XIX e os demais alunos ficaram em silêncio diante ao questionamento, assim achamos melhor explicar para os alunos do sétimo ano os dois momentos da vinda da cultura árabe para o Brasil. Já Gustavo (aluno do segundo) ressaltou que

no intervalo de tempo do período da colonização com o período migratório há uma modificação nesta cultura árabe. Estas modificações e a contribuição da cultura dos imigrantes contribuíram ainda mais para um aperfeiçoamento da cultura brasileira. Há modificações da cultura dos imigrantes para a cultura vinda com a colonização devido ao tempo de um período para o outro (sic).

Nesta fala de Gustavo novamente ele apresenta uma consciência histórica crítica aproximando a uma consciência histórica genética. Devido a seu entendimento com relação ao processo de construção cultural ocorrido no decorrer do tempo. Para o tipo genético a história não é tradição, modelo ou farsa, mas uma forma de compreender o mundo, assim, “a mudança é a essência e o que dá à história seu sentido” (RÜSEN, 2011, p. 68). E por fim a consciência genética aceita a história, “mas localizamos em uma estrutura de interpretação dentro da qual o tipo de obrigação em relação a acontecimentos passados mudou, de uma forma pré-moderna para uma forma moderna de moral” (RÜSEN, 2011, p. 68).

Partido do pressuposto que a consciência histórica “funcionam como formas através das quais os humanos compreendem o seu próprio mundo, a si próprios, e as suas relações com os outros, numa perspectiva temporal para se orientarem a si e em relação com os outros” (GAGO, 2016, p. 77-78), questionamos se os alunos consideram os conteúdos relacionados à cultura importante para a construção de sua consciência histórica e de sua identidade. Amanda (aluna sétimo ano) disse: “podemos ter influência de outra cultura e nem saber”. Em seguida a aluna ressaltou a importância das trocas culturais ocorridas entre os indivíduos. No GF 2 - dos alunos do sétimo ano - perguntamos se eles sabiam o que era consciência histórica eles não souberam responder, aproveitamos para trazer a conhecimento dos alunos o conceito de consciência histórica segundo Rüsen, ressaltando a importância da orientação cultural da existência humana.

Partido do pressuposto que é a consciência histórica que faz com que os indivíduos de acordo com suas perspectivas abordem o passado de diferentes formas e que a aprendizagem histórica tem fundamental importância na construção desta consciência histórica, desde sua origem, desenvolvimento e prática os alunos – apesar das lagunas no processo de ensino aprendizagem – tem consciência da importância do ensino de história para a construção de uma consciência histórica como orientação prática e constituição de identidade.

Finalizando as discussões nos grupos focais perguntamos aos alunos o que vem a cabeça quando fala sobre os árabes, os alunos disseram: comida árabe, colonização, café, cultura, azulejos, obediência, dança do ventre, religião islâmica, terrorismo, etc. Com relação ao terrorismo Maria Clara (aluna segundo ano) disse que como,

não se estuda este assunto na escola, à gente automaticamente já pensa o terrorismo como algo próprio da cultura árabe, por causa da televisão, porque nem tudo o que passa na televisão quer dizer que é verdade, mas quando a gente não estuda sobre o assunto e vê na televisão a gente acha que é aquilo mesmo que está ocorrendo, mas não é (sic).

A fala de Maria Clara evidencia a importância de se trabalhar em sala de aula assuntos da atualidade, com a finalidade de desconstruir a visão deturpada que a mídia muitas vezes propaga.

Diante do conhecimento discutido sobre a história da Península Ibérica medieval e sobre a influência cultural árabe presente na Península Ibérica e no Brasil propomos aos alunos que desçam sugestões para aprofundamento destes temas de estudo em sala de aula. Os alunos do sétimo ano sugeriram usar mais o livro didático, bem como o professor trabalhar mais este assunto, trazendo alguma atividade diversificada como vídeos e uma maior quantidade de exercícios sobre o assunto. João Carlos (aluno sétimo ano) ressaltou que deveria ter mais conteúdos sobre os árabes nos livros didáticos.

Aproveitando as respostas perguntamos se este assunto era pouco trabalhado no livro didático e pelo professor, disseram que é pouco trabalhado pelo livro e conseqüentemente pouco trabalhado pelo professor, podendo ser mais trabalhado por ambos. Andressa (aluna sétimo ano) questionou o fato de se estudar sobre Portugal e Espanha e não falar sobre a presença dos árabes em seu território. A aluna disse que quase não se estuda sobre os árabes e que deveria trabalhar mais sobre este assunto. Ela ainda afirmou que a cultura árabe é tão importante quanto à africana, assim considera importante aprofundar o conhecimento sobre esta cultura. Andressa demonstra uma consciência histórica crítica, pois, sua fala critica o fato de se trabalhar a cultura africana que é presente em nossas matrizes culturais e não se fala da presença de uma cultura árabe que também faz parte de nossa matriz cultural.

Ainda com relação a se trabalhar em sala de aula com a temática referente à cultura árabe Andressa deu como exemplo um projeto desenvolvido no ano anterior sobre comida africana, onde foi feito pratos típicos e um livro de receitas africanas, ressaltando que poderia ser feito também um projeto semelhante só que com comida árabe.

Gustavo (aluno segundo ano) deu como sugestão trabalhar o tema da xenofobia, ele disse que “constantemente é ressaltando nos jornais sobre o terrorismo e a imigração, então é um tema interessante a ser trabalhado em sala de aula”. Complementando a fala do Gustavo, Yara (aluna segundo ano) ressaltou que “todos julgam muito estes assuntos porque não conhece a história”. Carla (aluna segundo ano) sugeriu “estudar mais as coisas que acontecem

atualmente, porque a maioria das coisas que acontece no presente é reflexo de algo que aconteceu no passado, então, deveria tratar mais estes assuntos do presente”. Neste mesmo sentido (Nayane, aluna segundo ano) disse: “não adianta você estudar uma coisa que já aconteceu, você não vai poder voltar ao passado, você tem que pegar uma coisa que está acontecendo agora e comparar com as coisas que aconteceram no passado” (sic).

Carla e Nayane ressaltaram a importância de partir do presente para o passado como uma forma de compreender e interpretar este presente, e a importância deste conhecimento histórico para o futuro. Elas ressaltaram a importância de uma consciência histórica, fazendo uma ponte entre fatos do presente e acontecimentos do passado, mostrando certa tendência crítica e de ruptura abrupta antecipando dificuldades e resistências do tempo futuro.

Ainda em resposta a proposta de darem sugestões de como se trabalhar o conteúdo sobre a História da Península Ibérica medieval e sobre a influência cultural árabe, Gabriel, Tais, Maria Clara e Gabriela fizeram as seguintes colocações:

Os professores deveriam trabalhar mais sobre o assunto (Gabriel, aluno segundo ano).

Depende do professor, do jeito que ele passa o conteúdo, porque se o professor chegar lá e só escrever ou só seguir o livro ninguém vai se interessar, agora se ele buscar coisas diferentes que chama a atenção leva o aluno a gostar da matéria (sic) (Tais, aluna segundo ano).

O fato mesmo de valorizar ele como se valoriza uma guerra que teve influência no Brasil, ou como a ditadura militar, para a gente entender como influenciou. Ou trabalhar do mesmo jeito que trabalha, por exemplo, sobre os africanos, porque os africanos a gente tem total certeza de como influenciaram aqui e os árabes não (sic) (Maria Clara, aluna segundo ano).

Embora norteada pelas interrogações impostas pela pesquisa, foi verificado um interesse dos alunos com relação ao conhecimento de uma cultura árabe presente em nossas matrizes culturais, questionando algumas literaturas que evidenciam a predominância de uma influência cultural africana, indígena e portuguesa, em detrimento de uma influência cultural árabe em nossas raízes culturais.

Maria Clara (aluna segundo ano) nos perguntou se estávamos dando importância à história da região Ibérica e a sua cultura por ela ter vindo junto com os colonizadores brasileiros, respondemos que nosso trabalho tem esta temática por ser um assunto ainda com poucas pesquisas científicas e uma região de extrema importância conhecermos sua história, por ser berço de nossas heranças culturais.

Por fim perguntamos se os alunos acharam importante conversamos sobre o assunto. Maria Clara (aluna segundo ano) disse que “aprenderam mais um pouco sobre algumas coisas e aprendeu coisas novas também, e que este conteúdo deveria ser mais trabalhado no livro didático e em sala de aula” (sic). Yara (aluna segundo ano) ressaltou: “já que este conteúdo é tão importante deveria ser mais trabalhado”. Já Nayane (aluna segundo ano) questionou ter apenas duas aulas de história na semana, alegando que não dá para ver todo o conteúdo de História. Os alunos do sétimo ano disseram que aprenderam muito e “que agora sabe bem mais” (Andressa, aluna sétimo ano).

Rüsen ressalta que os quatro tipos de consciência estão operativamente mesclados no processo que dá à vida prática uma orientação histórica no tempo. No entanto, nas escolas o tipo tradicional e o exemplar são mais comuns de se encontra do que os tipos crítico e genético, devido a progressão dos tipos está ligada a complexificação do intelecto humano. Isto é o que Rüsen afirma:

A experiência de ensinar história em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e do aluno.

Isto foi o que constatamos na pesquisa, grande maioria dos alunos apresentaram uma consciência do tipo tradicional a exemplar, e o tipo crítico a genético foi pouco constatado. Articulando os resultados das duas partes do instrumento de pesquisa, o questionário e a História a Completar (H-C) com as discussões dos grupos focais é possível afirmar que as narrativas orais comparadas as respostas escritas apontam uma visão que começa a se expandir e pensar um pouco além das formas tradicionais e exemplar da consciência histórica. No entanto, é visível que alguns alunos apresentam um conhecimento raso com relação ao assunto trabalhado, que pode ser explicado pelo fato de ser um assunto pouco abordado no livro didático e conseqüentemente pouco abordado pelo professor, sendo que o CBC, como proposta curricular do governo de Minas Gerais, prioriza uma história do estado de Minas Gerais e do Brasil em detrimento de uma história mundial, sendo que essa organização curricular proposta pelo CBC afeta diretamente a prática docente, bem como, os materiais didáticos disponibilizados as escolas pelos programas do governo.

Analisando as narrativas dos alunos observamos que é comum que eles não se apresentem em sua forma completa, e que coexista mais de um tipo de consciência histórica expressa em uma mesma narrativa. No entanto, após análise das narrativas dos alunos do

sétimo ano concluímos que por se tratarem de alunos jovens em processo de aprendizagem não foi identificada nenhuma resposta que pudesse ser identificada com o tipo genético de consciência histórica. Já com relação aos alunos do segundo ano, os resultados apontam uma visão que começa a se expandir e pensar um pouco além das formas tradicionais e exemplar da consciência histórica chegando a algumas colocações a expressarem uma consciência histórica do tipo crítico a genético.

Finalizando, identificou-se, pela análise das narrativas dos alunos que eles têm um conhecimento, embora muitas vezes raso devido ao esquecimento deste assunto por parte dos livros didáticos e conseqüentemente pelo professor, acerca do conteúdo de História Ibérica e da cultura árabe presente no Brasil, em contrapartida, demonstraram que muitas vezes o conhecimento que possuem com relação a este assunto foi construído em ambientes extraescolar. Observamos que estes alunos tem uma visão crítica com relação à apropriação do conhecimento histórico como orientação para o tempo presente, demonstrando consciência de que o ensino de História nas salas de aulas pode influenciar de forma direta em suas vidas, em dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou analisar a consciência histórica dos alunos acerca da influência cultural árabe no Brasil, para isso foi necessário observar o conhecimento dos alunos com relação à História Ibérica Medieval. Para que os objetivos fossem alcançados foram realizadas atividades como: aplicação de questionário, História a Completar e a realização de grupos focais com os alunos participantes da pesquisa, alunos matriculados no sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental e no segundo ano do Ensino Médio.

A escolha de se pesquisar a consciência histórica dos alunos com relação à influência cultural árabe no Brasil deve-se ao fato de se perceber as diferentes contribuições árabes para a formação cultural de diversas partes do mundo, inclusive do Brasil. Aspectos relacionados a cultura árabe como: à arquitetura e as artes decorativas, culinária, vocabulário, religião, técnicas agrícolas, ciências como a matemática e a álgebra, astronomia, física, química e medicina, entre outras⁴⁰, estiveram presentes no processo de colonização do Brasil - por meio dos colonizadores - e ainda permanece presente na construção da identidade brasileira, no entanto, pouco se fala sobre os seus feitos. Isto é o que percebe na leitura de pesquisas de historiadores, antropólogos e sociólogos que se dedicam a essa temática.

No tocante a consciência histórica, segundo Rüsen, ela pode ser compreendida como fenômeno que surge do encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico geral, pois a consciência histórica ultrapassa “a distinção entre teoria e práxis, entre conhecimento histórico no âmbito da ciência da história e aplicação desse conhecimento fora da ciência, e busca conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual (suas) operações são reconhecidas como produtos da vida prática concreta” (RÜSEN, 2001, p. 55). Ou seja, uma consciência que está ligada diretamente à vida prática com a função de orientação do agir e construção da identidade.

Desta forma, o conhecimento de nossas heranças culturais se dá por meio da história, e esta pode ser aprendida em sala de aula, de forma teórica, e com a vida prática. Pois, a prática é um fator determinante do conhecimento da ciência da história. A teoria efetivando-se na prática é conhecida como “práxis”. Rüsen a delimita da seguinte forma:

Quero tratar da “práxis” como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para

⁴⁰ Ver mais em: SMAILLI, Soraya. Os árabes e suas contribuições para a ciência e medicina. Disponível em: <<http://www.icarabe.org/artigos/os-arabes-e-suas-contribuicoes-para-a-ciencia-e-medicina>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico (RÜSEN, 2010, p. 87).

Neste sentido, a história tem sim o poder de constituir sentido, nos orientar no tempo e no espaço, fazendo com que os sujeitos compreendam seu presente por meio do reencontro com o passado, reencontro que só é possível através da história. História que é a que estudamos na educação básica, a que conhecemos através das memórias das pessoas mais velhas, a que aprendemos através dos meios de comunicação. Pois a história “é uma interligação, uma síntese de passado e presente, que co-envolve simultaneamente uma perspectiva sobre o futuro” (RÜSEN, 1997, p. 83).

E é este passeio entre presente, passado e futuro, que, para Rösen possibilita a constituição narrativa de sentido. O sentido alcançado por meio da história tem sim uma prospecção futura, isto é, através do conhecimento histórico do passado podemos nos projetar para o futuro, isto por meio da narrativa histórica que “é o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico-científico” (RÜSEN, 2001, p. 61).

Na contemporaneidade podemos tomar o conhecimento histórico como uma lente para interpretarmos e compreendermos os problemas do presente, e não como um modelo estanque, um exemplo a ser seguido, pois cada época tem suas particularidades, assim não é possível utilizá-lo como guia e sim toma a história passada como reflexão para os problemas políticos, econômicos, sociais e culturais do tempo presente. Pois, a história como ato reflexivo-crítico toma a matéria do passado como objeto de reflexão, como subjetividade e razão crítica.

É com esta perceptiva teórica de consciência histórica que analisamos os dados obtidos na pesquisa empírica. No entanto, no que se refere às etapas da pesquisa, a princípio foi feito um estudo denominado “estado da arte”, fazendo um levantamento das pesquisas científicas que trabalha com a temática da cultura árabe na Península Ibérica e no Brasil, pesquisas disponibilizadas na BDTD, chegando à conclusão que boa parte das pesquisas trata de temáticas relacionadas à imigração de Sírios e Libaneses para o Brasil a partir da segunda metade do século XIX, bem como da interação cultural de árabes e brasileiros, das formas de preservação cultural árabe, como a preservação de práticas alimentares, religião, comércio, dança, etc. E trabalhos relacionados à influência cultural árabe no Brasil, influência vinda na memória dos colonizadores brasileiros são poucos. Esta influência cultural árabe no Brasil quando aparece nos trabalhos é tratada de forma secundária, como uma contextualização para

outras abordagens. Neste sentido, observamos como laguna nas pesquisas analisadas trabalhos que tratem especificamente da influência cultural árabe vinda para o Brasil por meio da colonização portuguesa e espanhola.

Como justificativa para esta conclusão é o fato de se ter no Brasil poucos especialistas no período medieval quando se comparado com outras especializações, conseqüentemente há um maior número de trabalhos dedicados a outras áreas de pesquisa e a outros tempos históricos. Outro fator é que para pesquisadores da Idade Média Ibérica existe pouco material físico e online disponibilizado, devido ao difícil acesso as fontes ainda não publicada e digitalizadas, dependendo da importação de obras, o que não ocorre com frequência, devido ao alto custo, ou das viagens desses pesquisadores que dependem de financiamento.

Em um segundo momento foi trabalhado com os alunos participantes da pesquisa resposta a questionário e História a Completar (H-C). Com relação às análises dos questionários constatamos que os alunos do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental demonstram um conhecimento raso sobre a História da Península Ibérica Medieval e acerca da influência cultural árabe no Brasil, o mesmo foi constatado na História a Completar destes alunos, pois grande maioria não respondeu a história, completando os espaços com a afirmação “Não sei”. No entanto, comparando as duas atividades, observamos que os alunos se colocaram prontos a responder apenas as questões fechadas, pois, o questionário que era composto de perguntas objetivas foi respondido, apesar do pouco conhecimento, exceto a última pergunta, que era uma pergunta aberta, sendo respondida com a afirmação: “Não sei”.

Como hipótese para se explicar o fato da grande maioria dos alunos do sétimo ano não terem respondido - completado - as lagunas da História a Completar é ter sido uma história complexa, de difícil entendimento, com uma linguagem que talvez não tenha sido acessível aos alunos, por sua idade ou pelo fato de não ser uma atividade corriqueira em seu dia a dia, provocando uma resistência a executar a mesma, sendo mais conveniente não fazer o esforço em realizá-la, visto que não era uma atividade avaliativa integrante ao seu processo avaliativo escolar. Ou simplesmente por falta de conhecimento da temática da pesquisa.

Com relação aos alunos do segundo ano, observando as respostas dadas ao questionário, concluímos que boa parte dos alunos demonstrou conhecimento com relação à História da Península Ibérica Medieval e acerca da influência cultural árabe no Brasil. Analisando a questão aberta do questionário e a História a Completar dos alunos do segundo ano grande maioria fizeram uma abordagem crítica dos conteúdos históricos levando em consideração sua realidade, evidenciando a importância da aprendizagem histórica para a construção de sua consciência histórica. Boa parte dos alunos demonstraram uma consciência

histórica sobre o assunto, respondendo os questionamentos de forma correta, argumentando e discutido a temática proposta. Ou seja, os alunos demonstram destes uma consciência histórica tradicional até uma consciência histórica crítica a genética.

Após análise dos questionários e das Histórias a Completar respondidos pelos alunos do sétimo e do segundo ano, concluímos que as perguntas eram maduras para os alunos do sétimo ano, já para os alunos do segundo foram adequadas, diante desta conclusão se explica o grande número de H-C sem respostas na turma do sétimo ano. Desta forma, constatamos que a elaboração do questionário e da H-C foi satisfatória para os alunos do segundo ano, em contrapartida, para os alunos do sétimo ano poderia ter sido feito um outro questionário e uma outra história a completar, com uma linguagem mais informal e simples, próxima ao dia a dia dos alunos. No entanto, quando formuladas as perguntas levamos em consideração o objetivo da pesquisa, que é investigar a consciência histórica dos alunos com relação à influência cultural árabe no Brasil, para isso era necessário observar o conhecimento dos alunos com relação à história da Península Ibérica medieval e a presença de uma cultura árabe na península, presença que vem para o Brasil na memória dos colonizadores. Assim, vai desde perguntas subjetivas com relação ao interesse pelo conhecimento histórico até perguntas específicas sobre a Península Ibérica e a cultura árabe, e perguntas com relação à consciência histórica e a construção de uma identidade.

As narrativas dos alunos podem ser lida como expressão de um processo no qual o conhecimento sobre o tema está em construção, logo quando submetido a um exame que depende mais da subjetividade, como é o caso da terceira parte do instrumento de pesquisa que são os grupos focais, os alunos tenderam a dar respostas mais próximas daquilo que eles haviam aprendido sobre a História Ibérica Medieval e a cultura árabe no Brasil, provavelmente porque é o que está mais consolidado entre os seus conhecimentos. Partido do pressuposto que a narrativa é a “forma linguística pela qual a consciência histórica realiza sua função de orientação” (RÜSEN, 1992, p. 29).

Rüsen ressalta que os alunos podem apresentar elementos de diferentes tipos da consciência histórica de acordo com o fator que é ativado desta, podendo ser: formas de experiência do tempo, significação histórica, orientação da vida exterior, orientação da vida interior, relação com os valores morais e relação com o raciocínio moral.

A análise das narrativas expressa pelos alunos nos grupos focais apontam para uma carência nas publicações didáticas de conteúdos referentes à História Ibérica e a cultura árabe no Brasil. Tendo em vista que as produções acadêmicas já realizadas com relação a esta temática ainda não chegaram às publicações didáticas, assim a ausência de conteúdos

relacionados à História Ibérica medieval e a influência cultural árabe no Brasil também é vista em sala de aula, no sentido que professores trabalham pouco este conteúdo nas aulas de História. Em contrapartida, as narrativas dos alunos demonstram o contato com estes assuntos de forma extraescolar, assim o conhecimento expresso pelos alunos muitas vezes foi construído fora dos muros da escola, pois a formação histórica também se dá por meio da relação dialética entre o pensamento histórico científico e o pensamento histórico comum, pois a formação histórica é

[...] um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e, como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana (RÜSEN, 2001, p. 48).

Desta forma à consciência histórica não é construída apenas dentro do ambiente escolar, ela é construída a todo momento e lugar, desde a uma simples conversa informal ao contato com as diversas ferramentas de informação e os meios de comunicação. Ou seja, a consciência histórica expressa nas narrativas dos alunos advém de um aprendizado escolar e extraescolar.

Em síntese, utilizando a tipologia da consciência histórica de Rüsen como base, foi possível notar que o ensino de História Ibérica tem avançado pouco nas escolas e que maior parte das respostas vai em direção de uma consciência histórica tradicional a exemplar - o que não seria incomum entre alunos desta faixa etária, já que o autor aponta que os tipos tradicional e exemplar são os mais encontrados no ambiente escolar. No entanto, em algumas poucas narrativas foi verificada uma consciência histórica crítica a genética. Também foi verificada uma percepção mais refinada por parte de alguns alunos ao atribuírem sentido para os conhecimentos históricos aprendidos para analisar o presente, e ao enfatizar a importância de se estudar mais sobre a História Ibérica e sobre a influência cultural árabe no Brasil. Contudo, como demonstram as respostas, ainda é preciso muito trabalho para que o conhecimento acerca da História Ibérica e da cultura árabe esteja presente de forma efetiva no livro didático e dentro das salas de aula.

É importante ressaltar que com nossa pesquisa que teve como objetivo compreender a consciência histórica dos alunos com relação à influência cultural árabe no Brasil conseguimos medir apenas a consciência histórica dos alunos que se sentiram a vontade para narrar, lembrando que nem todos participaram efetivamente da pesquisa. Outro fator é que as falas dos alunos foram conduzidas por um roteiro semiestruturado que de certa maneira

induzem a determinadas respostas. Desta forma, o resultado da pesquisa deve ser levado em conta todos estes fatores. Ademais, como a pesquisa foi um estudo de caso não é possível que as conclusões obtidas sejam generalizadas, no sentido que as respostas dadas pelos alunos investigados não podem ser tomadas como representação do conhecimento acerca do assunto por todos os alunos matriculados nos respectivos anos escolares nos diversos estabelecimentos de ensino do Brasil. Contudo, a partir dos limites constatados nesta pesquisa e seus resultados esperamos que novas pesquisas se desenvolvam a fim de ampliar o debate acerca desta temática.

Por fim, como forma de construção de material didático para apoio aos professores da educação básica o programa de Mestrado Profissional em História Ibérica da UNIFAL-MG tem como proposta que seus mestrandos criem recursos pedagógicos digitais a ser disponibilizado em bancos de dados a fim que professores e alunos façam uso na construção de seus conhecimentos em sala de aula. O recurso pedagógico digital criado, a partir dos resultados desta pesquisa, foi por meio do software *exerlearning*, para que professores da educação da básica possam trabalhar o tema da influência cultural árabe na Península Ibérica Medieval e no Brasil dentro de sala de aula, com alunos a partir do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental. O OA é composto de uma discussão teórica - embasada pelos dados obtidos na pesquisa - sobre a história da Península Ibérica Medieval e da influência cultural árabe vinda para o Brasil por meio da colonização portuguesa e espanhola. Além das discussões teóricas foram propostas diversas atividades a serem trabalhadas com os alunos, como: atividades de leitura, atividades em grupo, atividades de reflexão, questões objetivas, sugestões de vídeos, documentários, filmes e livros para aprofundar a aprendizagem sobre o assunto. A proposta é ampliar o conhecimento dos alunos acerca da cultura árabe tanto na Península Ibérica como no Brasil, bem como auxiliar ao professor na forma como trabalhar este assunto. A seguir apresentamos o projeto de nosso OA.

8 A INFLUÊNCIA CULTURAL ÁRABE NA PENÍNSULA IBÉRICA MEDIEVAL E NO BRASIL EXPRESSA NO SOFTWARE *EXELEARNING*

O Objeto de aprendizagem proposto e desenvolvido no âmbito do programa de Mestrado Profissional em História Ibérica da UNIFAL-MG constitui-se na elaboração de um recurso pedagógico virtual, cuja ferramenta utilizada foi o *Exelearning*. O *Exelearning* ou *eXe* é um software de autoria disponibilizada gratuitamente com código aberto para auxiliar na publicação de conteúdo web. O conteúdo, organizado por meio de um método globalizado, e de acordo com os resultados do objeto de pesquisa, refere-se à influência cultural árabe na Península Ibérica Medieval e no Brasil.

8.1 Introdução e justificativa

Vive-se num cenário em que a tecnologia no ensino e na aprendizagem se faz presente cotidianamente, de forma que os alunos têm acesso a diversos conteúdos digitais, no entanto, a distinção entre quais são significativos se torna complexa. Para Moran, a aquisição da informação dependerá cada vez menos do professor, o seu papel principal é ajudar o aluno a interpretar os dados, relacioná-los e contextualizá-los. Nesse sentido “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 1999, p.1).

O computador, para Sá Filho e Machado (2003), é um recurso tecnológico, que usado de forma adequada é uma das formas de potencializar o processo de aprendizagem, juntamente com a rede mundial de computadores, a Internet. Os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão cada vez mais presente em nosso cotidiano e conseqüentemente também presente na Educação, embora que esteja presente de forma tímida, o que segundo Braga et al. (2012) é devido à dificuldade de docentes apropriarem-se desses recursos e também a complexidade no processo de elaboração de conteúdos didáticos para esse novo cenário.

As TICs podem ser utilizadas como uma aliada ao processo de ensino aprendizagem. No entanto, para um maior proveito é que seu uso seja de forma moderada e bem aproveitada, pois “o importante é a qualidade do uso de TIC e não necessariamente a quantidade que irá determinar a contribuição dessas tecnologias no desempenho escolar” (SOUZA et al., 2007, p. 49).

O uso das TICs em sala de aula envolve mudanças paradigmáticas no processo de ensinar e aprender. Mudanças que vise uma educação progressista⁴¹ e construtivista, que envolvam práticas pedagógicas criativas, ensino com pesquisa, avaliação formativa da aprendizagem e uma mediação pedagógica colaborativa. Neste sentido, os professores devem estar preparados para a utilização de recursos tecnológicos, de maneira eficaz e pedagógica, de forma que estas ferramentas seja uma aliada na construção do conhecimento no ambiente escolar.

Neste sentido, Sá Filho e Machado (2003) ressalta que as novas tecnologias no contexto escolar por si só não são capazes de construir o aprendizado, a aquisição de um conhecimento novo só ocorre com o engajamento pessoal do aprendiz. Pois, “nenhuma máquina pode colocar conhecimento em uma pessoa. Ela pode ser usada, para ampliar as condições do aprendiz de descobrir e desenvolver suas próprias potencialidades” (SÁ FILHO et al., 2003, p. 1) Desta forma, os autores afirmam que as ferramentas auxiliam e potencializam os recursos didático-pedagógicos, mas que o computador em si não é capaz de proporcionar qualquer conhecimento novo.

Com relação a internet, esta tem se tornado um instrumento de uso comum, atuando como uma facilitadora de acesso à informação. E como facilitadora de acesso à informação ela potencializa novas oportunidades para aprender. Com o crescimento do acesso a internet e sua influência no processo educacional observa-se um crescimento da produção de Objetos de Aprendizagem (OA) digitais, visando contribuir para a melhoria das situações de aprendizagem. Mas o que são objetos de aprendizagem? Para Sá Filho e Machado objetos de aprendizagem são

como blocos de conteúdo educacional autocontidos (com uma certa independência de conteúdo), podendo fazer referência a outros blocos, e podendo ser combinados ou sequenciados para formar interações educacionais. Dessa forma o objeto de aprendizagem tem a propriedade de, quando manipulado dentro de um contexto de busca de conhecimento, servir de mediação e facilitação para a formação e consolidação de um saber novo. [...] Uma definição para objetos de aprendizagem pode ser: recursos digitais, que podem ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível (SÁ FILHO et al., 2003, p. 3).

Ainda segundo os autores, os OA podem ser usados como recursos simples ou combinados para formar uma unidade de instrução maior. Podendo também ser usados em um determinado contexto e depois reutilizados em contextos similares. Braga et al. diz que “um

⁴¹ Piaget (1978) defende que o conhecimento não é transmitido e sim construído progressivamente por ações e coordenações de ações interiorizadas e transformadas.

tipo de conteúdo didático para o aprendizado eletrônico é comumente chamado de Objetos de Aprendizagem (OA)” (BRAGA et al., 2012, p. 91). Já segundo Wiley (2000), citado por Souza (2007), os Objetos de Aprendizagem são “como elementos de um novo tipo de instrução, com base em computador, com base no paradigma de orientação a objetos, utilizado na área de ciência da computação” (SOUZA et al., 2007, p. 53). Neste sentido, Wiley ressalta a construção dos OA tendo como suporte a ciência da computação. Assim, os objetos envolvem questões pedagógicas, teóricas, metodológicas e tecnológicas. Ainda segundo Wiley (2000) OA é “qualquer entidade digital, que pode ser usada, reusada ou referenciada durante um processo de aprendizagem apoiado pela tecnologia” (WILEY, 2000 apud BRAGA et al., 2012, p. 91).

Os OA são instrumentos que podem auxiliar o professor a criar novas estratégias de ensino. Nesse sentido, Sá Filho e Machado trás alguns exemplos que podem ser considerados OA:

[...] um professor de história de arte, para ilustrar uma aula, pode obter na Internet imagens raras, ou que tenham algum significado especial para seus alunos (nesse caso, as imagens ao serem combinadas com textos e mais algum elemento que possa causar uma reflexão no aluno, podem ser consideradas como objetos de aprendizagem). Em uma situação de auto estudo ou atividades de revisão ou reforço de instrução, um estudante que esteja tendo dificuldades com conceitos de uma disciplina, pode acessar um tutorial para revisão. Com o objeto de aprendizagem como ponto de partida, o tempo gasto em uma produção de qualidade é diminuído (SÁ FILHO et al., 2003, p. 4).

Nesta perspectiva, o Objeto de aprendizagem aqui proposto e desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em História Ibérica da UNIFAL-MG, constitui-se na elaboração de um recurso pedagógico virtual e está relacionado com a temática desta pesquisa. O intuito deste objeto de aprendizagem é proporcionar o contato do aluno e do professor com o conteúdo a que ele se refere e com recursos tecnológicos voltados para o ensino-aprendizagem. Neste sentido, este projeto pretende criar um OA para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Ciências Humanas dos anos finais do Ensino Fundamental (a partir do sétimo ano) e do Ensino Médio. O tema em referência será a influência cultural árabe na Península Ibérica (711-1942), e a influência vinda para o Brasil com o processo de colonização por Portugal e Espanha.

A presença da cultura árabe é notada de diversas formas na Península Ibérica e no Brasil. No entanto, esta influência é pouco mencionada nos livros didáticos e em sala de aula, assim este OA permitirá o debate sobre a diversidade cultural, de acordo com o que é enfatizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, a proposta deste OA

se justifica não somente por atender uma lacuna nas abordagens sobre a influência cultural árabe nos livros didáticos e em sala de aula, mas também por ampliar o acesso a esta temática, de forma que o professor possa se valer deste OA para a construção do conhecimento dentro de sala de aula acerca da diversidade cultural, e por atender a demanda da utilização das TICs, como forma de ensino-aprendizagem nas salas de aula, conforme é enfatizado pelos PCN a necessidade de incorporar ao trabalho da escola, novas formas de comunicar e conhecer (BRASIL, 1998, p. 43).

8.2 Objetivos

A seguir uma apresentação dos objetivos que nortearam este projeto que culminou no desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem.

8.2.1 Objetivo Geral

- Construir um Objeto de Aprendizagem (OA) utilizando uma ferramenta *Web* a fim de auxiliar o educador e o educando no processo de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento de algumas habilidades em TICs e também a aprendizagem do conteúdo proposto e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

8.2.2 Objetivos Específicos

- Auxiliar educador e educando no processo de ensino-aprendizagem por meio da interatividade oferecida pelos recursos tecnológicos.
- Ampliar a disponibilidade de conteúdos específicos sobre a influência cultural árabe na Península Ibérica e no Brasil no meio digital.
- Contribuir com o ensino-aprendizagem sobre a influência cultural árabe na Península Ibérica e no Brasil, por meio de uma prática pedagógica construtivista.

8.3 Referencial teórico

Ensinar e aprender são processos complexos, pois para Sá Filho e Machado (2003),

ensinar não é igual a repassar informações, e aprender exige uma adaptação e reconstrução das informações recebidas, comparadas e examinadas com os

conhecimentos já consolidados, de uma forma não-linear, não-sequencial e em um ritmo variável de indivíduo para indivíduo. Este é um desafio que a tecnologia não pode resolver de modo mecânico. É preciso trabalhar mais na busca de uma maior compreensão do fenômeno humano da aprendizagem e de como as mudanças que as novas tecnologias trazem às atividades humanas podem ser incorporadas em um modelo educacional (SÁ FILHO et al., 2003, p. 2).

No entanto, há uma diferença entre ensino e aprendizagem, sendo dois conceitos diferentes e não sinônimos. Com relação aos OA “um objeto que se limita a apresentar uma informação, mesmo tendo um objetivo educacional definido e claro, deveria ser classificado como objeto de ensino. Deixando a definição de objeto de aprendizagem para os objetos que comportassem algum tipo de resposta ao estudante, que lhe permitisse refletir sobre a reação do objeto” (SÁ FILHO et al., 2003, p. 5). Neste sentido, encontram-se muitos OA que possui características de objetos de ensino e não de aprendizagem, com apenas conteúdos digitais de baixa qualidade e reuso.

Com relação a organização dos conteúdos proposto por Zabala (1998), nosso OA tem como relação disciplinar a interdisciplinaridade⁴². Interdisciplinaridade que faz parte dos métodos globalizados⁴³. Propomos que a partir dos materiais disponibilizados no OA os professores proponham um estudo do meio para seus alunos⁴⁴. O estudo do meio propõem que os alunos construam o conhecimento através da sequência do método científico (problema, hipótese e experimentação), ou seja, a realização da pesquisa como método de aprendizagem.

O movimento de *Cooperazione Educativa* (MCE) da Itália busca organizar e sistematizar o tateio experimental, assim como esclarecer os fundamentos psicopedagógicos da investigação da criança como processo natural de aprendizagem, e busca transformar a escola numa instituição em que o aluno ponha toda sua bagagem cultural ao alcance dos demais para que se chegue, de modo conjunto, a conhecer o mundo cientificamente (ZABALA, 1998, p. 150, grifo do autor).

O método do estudo do meio tem como sequência de ensino-aprendizagem: motivação, explicitação das perguntas ou problemas, respostas intuitivas ou hipóteses, determinação dos instrumentos para busca de informação, esboço das fontes de informação e

⁴² Interdisciplinaridade que segundo Zabala “é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa” (ZABALA, 1998, p. 143).

⁴³ “Historicamente os métodos globalizados nascem quando o aluno se transforma no protagonista do ensino; quer dizer, quando se produz um deslocamento do fio condutor da educação das matérias ou disciplinas como articuladoras do ensino para o aluno e, portanto, para suas capacidades, interesses e motivações” (ZABALA, 1998, p. 144).

⁴⁴ Estudo do Meio desenvolvido pelo *Movimento de Cooperazione Educativa* (MCE), da Itália, estruturado com base na teoria pedagógica de Freinet que a partir de 1924 desenvolve “sua teoria pedagógica no princípio do *tâtonnement* e baseia as técnicas didáticas no tateio experimental que a criança realiza constantemente” (ZABALA, 1998, p. 150, grifo do autor).

planejamento da investigação, coleta de dados, seleção e classificação dos dados, conclusões, generalização e por fim expressão e comunicação. O ensino-aprendizagem deve ser voltado para uma intervenção na realidade do aluno, tendo claro assim sua função social. E nesse sentido,

o estudo do meio é o método mais completo, já que os conteúdos procedimentais estão presentes em todas as fases e etapas – atribuindo uma importância especial não apenas àqueles relacionados com a busca de informação, como também aos mais complexos de caráter estratégico cognitivo. Além do mais, os conteúdos conceituais, vinculados a problemas e conflitos da vida real, são básicos como instrumentos para compreender esta realidade social. Os conteúdos atitudinais também são os orientadores e estruturadores de toda a metodologia. Os valores e atitudes relacionados com o fomento de uma cidadania comprometida, ao mesmo tempo que é capaz de pôr em dúvida e fundamentar suas opiniões não apenas intuitivamente, como também com argumentos contrastados pelas diferentes fontes de informação, é chave na definição das razões que justificam o método (ZABALA, 1998, p. 157-158, grifo do autor).

O método de estudo do meio submete a ação educativa à formação de cidadãos democráticos e com espírito científico. Nesse sentido, os métodos globalizados têm como objetivos conhecer a realidade e saber se desenvolver nela, estabelecer vínculos com o mundo real partindo de problemas tirados da realidade, para que o conhecimento lhe propicie meios e instrumentos para a vida em sociedade. Ou seja, visa um conhecimento voltado para a vida cotidiana e que faça sentido para o aluno.

Os métodos globalizados visam uma aprendizagem significativa. E segundo Zabala (1998) o construtivismo e o conhecimento da realidade propõe uma aprendizagem significativa que permitam resolver os problemas de compreensão e participação num mundo complexo. E “na ótica do construtivismo os alunos são vistos como agentes mentalmente ativos lutando para compreender o seu mundo” (PINES; WEST, 1984 apud REZENDE, 1998/1999, p. 51). Nesta perspectiva, leva-se em conta o conhecimento prévio do aluno, suas múltiplas e diferenciadas informações.

De acordo com Coll, a aprendizagem para ser significativa necessita que o conteúdo de aprendizagem seja potencialmente significativo, e que o aluno tenha uma atitude favorável:

*Em primeiro lugar, o conteúdo deve ser potencialmente significativo, tanto do ponto de vista de sua estrutura interna – é a chamada *significatividade lógica*, que exige que o material de aprendizagem seja relevante e que tenha uma organização clara -, como do ponto de vista da possibilidade de assimilá-lo - é a *significatividade psicológica*, que requer a existência, na estrutura cognitiva do aluno, de elementos pertinentes e relacionáveis com o material de aprendizagem. Em segundo lugar, o aluno deve ter uma *disposição favorável* para aprender significativamente; ou seja, deve estar motivado para relacionar o novo material de aprendizagem com os que já sabe (COOL, 1996, p. 397 apud REZENDE, 1998/1999, p. 55, grifos do autor).*

A aprendizagem significativa envolve o desenvolvimento pessoal dos alunos. Nesse sentido, há uma importância da intencionalidade do aluno com relação a construção de uma aprendizagem significativa. Mas o professor também tem um papel decisivo neste processo. Pois, a aprendizagem para ser ou não significativa depende das inter-relações entre professor, aluno e conteúdo. A construção de conhecimento pelo aluno é orientada pelo professor. No entanto, este tem um papel essencial neste processo, pois

os significados que o aluno finalmente constrói são, pois, o resultado de uma complexa série de interações nas quais intervêm, no mínimo, três elementos: o próprio aluno, os conteúdos de aprendizagem e o professor. Certamente, o aluno é o responsável final da aprendizagem na medida em que constrói o seu conhecimento, atribuindo sentido e significado aos conteúdos do ensino, mas é o professor quem determina, com sua atuação, com o seu ensino, que as atividades nas quais o aluno participa possibilitem um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos e, sobretudo, quem assume a responsabilidade de orientar esta construção numa determinada direção (COLL, 1994, p. 156).

A aprendizagem significativa tem como perspectiva um ensino não-diretivo ou um ensino centrado no aluno. Segundo Cool,

o aluno aprende um conteúdo qualquer – um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problemas, uma norma de comportamento, um valor a respeitar, etc. – quando é capaz de atribuir-lhe um significado (COLL, 1994, p. 148).

E quando o aluno apenas memorizar os conteúdos e os repete de forma mecânica ele aprendeu sem atribuir significado a aprendizagem. Desta forma, a aprendizagem significativa advém de uma memorização compreensiva.

Cool (1994) ressalta que em termos piagetianos constroem-se significados integrando ou assimilando o novo material de aprendizagem à compreensão que já possuímos da realidade. Sendo que a construção de significados necessita de uma acomodação, diversificação, enriquecimento, e uma maior interconexão com os esquemas prévios. E ao relacionarmos o que já sabemos com o que estamos aprendendo, o que já sabemos modifica-se e adquire novas potencialidades como fonte futura de atribuição de significado.

Os conhecimentos prévios do aluno se sobrepõem a concepção tradicional de que a aprendizagem depende diretamente do professor e de sua metodologia de ensino. No entanto, além dos conhecimentos prévios existem também outros processos psicológicos que agem como mediadores entre o ensino e os resultados da aprendizagem:

a percepção que o aluno tem da escola, do professor e das suas atuações; as suas expectativas perante o ensino; as suas motivações, crenças, atitudes e atribuições; as estratégias de aprendizagem que é capaz de utilizar, etc. (WITTROCK apud COLL, 1994, p. 152).

Neste sentido, a construção do conhecimento é orientada a compartilhar significados e sentidos. E o professor atua neste processo como um guia e um mediador ao mesmo tempo. É certo que o aluno não é uma “tabula rasa” e a aprendizagem não se dá por simples aquisição, pois

diante de um novo conhecimento, inconsistente com seus conceitos e crenças, o sujeito assimila-o, distorcendo seu significado e enquadra-o à sua visão de mundo, ou, então, dá início à reformulação ou reestruturação de suas ideias e esquemas cognitivos prévios, aperfeiçoando-os e tornando-os mais operativos e abrangentes, de modo a poder abarcar, com coerência, a diversidade da nova informação (GARRIDO, 2001, p. 128).

O aluno insatisfeito com sua experiência cotidiana e com suas representações está propício às explicações científicas e a mudanças conceituais. E este processo ocorre por meio do diálogo entre educador e educando que é essencial na construção do conhecimento. Nesse sentido, o professor como mediador “é coordenador e problematizador nos momentos de diálogo em que os alunos organizam e tentam justificar suas ideias” (GARRIDO, 2001, p. 130). De acordo com Garrido, quando o professor faz o aluno pensar, ao invés de pensar por ele, está favorecendo a autonomia intelectual deste aluno, e também preparando-o para atuar como cidadão e profissional de forma competente, criativa e crítica.

No entanto, nosso OA tem como perspectiva, observar os conhecimentos prévios dos alunos em prol de um ensino crítico, e a fim de construir novos conhecimentos. Desta forma, é uma proposta de OA que leva o aluno a pensar, mas para isso é preciso que o professor saiba ouvir o aluno e o leve a identificar os seus próprios pensamentos. Nesse sentido, nosso OA tem como perspectiva coloca

o aluno situado no processo ensino-aprendizagem como alguém que conhece e que é capaz de reconstruções que levem não só a apropriação do conhecimento, mas à sua transformação, na dinâmica da apreensão-desconstrução-reconstrução, tornando esse conhecimento seu – submetendo-o à sua compreensão e possibilidade de uso (REZENDE, 1998/1999, p. 52).

8.4 Desenvolvimento do material

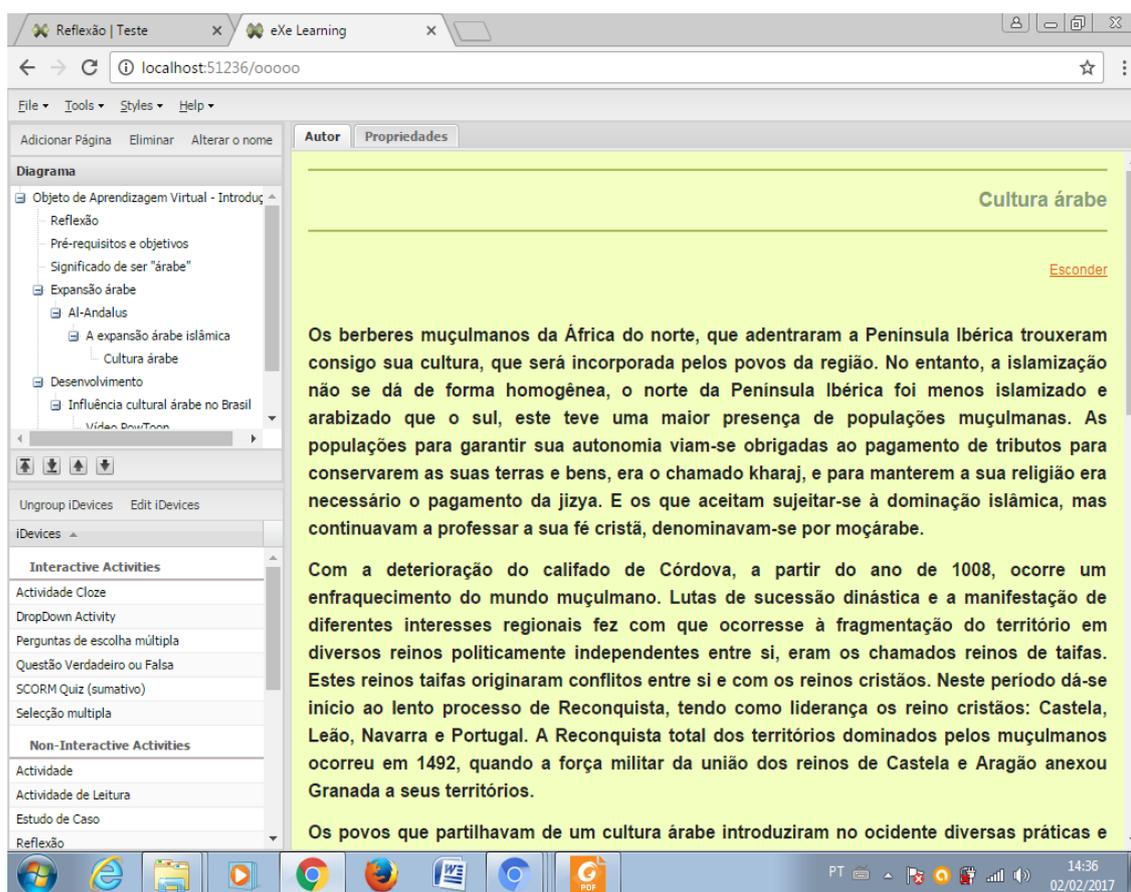
O Objeto de aprendizagem desenvolvido constitui na elaboração de um recurso pedagógico digital, cuja ferramenta utilizada será o Exelearning⁴⁵. O Exelearning ou eXe é um software de autoria disponibilizada gratuitamente com código aberto para auxiliar na publicação de conteúdo web sem a necessidade de tornar-se proficiente na linguagem de marcação HTML ou XML. Os recursos criados com o eXe podem ser exportados nos formatos IMS Content Package, SCORM 1.2, ou IMS Common Cartridge e também podem ser exportados como página web simples. Outro diferencial do eXe é a sua versão transportável, sendo possível levar o eXe em dispositivo USB para execução em outros computadores, sem instalação do software.

O exelearning permite que seja desenvolvido conteúdos de forma dinâmica. Pois, conforme Liane Tarouco et al.,⁴⁶ um projeto eXe é constituído de um conjunto de páginas organizadas como uma árvore de conteúdos no ambiente. O conteúdo de cada página é produzido mediante o uso de instrumentos que apoiam a criação de iDevices (instructional devices). Um iDevice é um elemento que ensina aprendizagem, ou seja, são os recursos com os quais vai ser composta a unidade de aprendizagem. iDevices são inseridos nas páginas do projeto para criar conteúdos de aprendizagem.

⁴⁵ Conforme Liane Tarouco et al., o software exelearning “foi desenvolvido com recursos do New Zealand Government Tertiary Education Commission's eCollaboration Fund e foi coordenado pela University of Auckland, Auckland University of Technology e Tairawhiti Polytechnic. O software recebe também o apoio de um grupo internacional de participantes e contribuidores”. Disponível em: <<http://penta2.ufrgs.br/exelearning/>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

⁴⁶ Conforme tutorial sobre o exelearning: <http://penta2.ufrgs.br/exelearning/>.

Figura 3 - Ambiente do Exelearning.



Fonte: Da autora

Em todos os iDevice há o editor que possibilita a inserção e formatação de textos, artigos, imagens, vídeos e atividades que valorizam o trabalho e enriquece a abordagem do tema. O eXe permite criar páginas com texto livre, estudo de caso, reflexões, leituras orientadas. Como também é possível criar diferentes atividades: exercícios de completar, questões de múltipla escolha, questão de verdadeiro-falso, atividades de leitura, quiz, etc. Sendo possível definir os objetivos e pré-requisitos para cada atividade. Outra possibilidade dada pelo eXe é a inserção de galeria de imagens, artigos wiki, e de demais artigos.

Para a construção das páginas no software exelearning serão selecionados os elementos principais que irão compor o OA como: imagens, textos, vídeos, artigos, etc. Bem como serão elaboradas diferentes atividades a fim de possibilitar a reflexão e uma resposta dos alunos. No entanto, a criação de OA deve ser pensada para atender alguns requisitos da ciência da computação, pois

devem ser projetados para serem úteis sem causar problemas de atualização de hardware ou de software. Devem seguir os padrões já consolidados e amplamente conhecidos e usados para não causar dificuldades ao usuário. Idealmente, são criados para uso independente de plataforma, navegador de Internet ou software, e maximizado para uso em ambiente web” (SÁ FILHO et al., 2003, p. 4).

No entanto, o OA desenvolvido, tendo como característica a reutilização, necessita ter uma estrutura modular e que seja desenvolvido obedecendo às regras de orientação a objetos, tendo um objetivo educacional explícito e que seja disponibilizado on-line nos chamados bancos de dados ou repositórios, para que instrutores e aprendizes tenham fáceis acesso a estes recursos educacionais. “Os repositórios asseguram que o usuário pode encontrar conteúdos com padrões em termos de nível, qualidade e formato” (SÁ FILHO et al., 2003, p. 4). Sendo que os repositórios on-line para armazenamento dos OA potencializam sua localização.

Nesse sentido, Sá Filho e Machado (2003) e Macêdo et al. (2007) ressaltam que os OA podem ser criados em qualquer mídia ou formato, como em applet java, animação flash, vídeo ou áudio clip, foto, apresentação powerpoint, website, entre outros. E após criação este objeto deve ser disponibilizado em repositórios, pois

para permitir que desenvolvedores e instrutores encontrem com facilidade os objetos que sirvam a seus propósitos, a descrição, objetivos educacionais e outras características de cada objeto existente no repositório são colocadas em metadados (dados sobre dados), em um processo semelhante a fichas de consulta de uma biblioteca. Quando o objeto de aprendizagem é armazenado para distribuição, um sistema de registro de características, efetua essa catalogação, o que permite criadores e usuários em potencial encontrarem o objeto rápida e facilmente. Através do metadado é possível obter informações sobre detalhes do objeto de aprendizagem: aplicações previstas; nível do aprendiz; tipo de interatividade; formato de mídia; autor; data; etc (SÁ FILHO et al., 2003, p. 5).

Para ser considerado um OA é preciso ter “as características de identificação, localização, autor, data, objetivo educacional e um elemento que estimule a reflexão do estudante” (SÁ FILHO et al., 2003, p. 5). Dessa forma, apesar dos OA serem produtos de software, devem ser construídos tendo como base uma teoria de aprendizagem que oriente os objetivos pedagógicos e a forma de sua aplicação e avaliação. Havendo assim um equilíbrio técnico e pedagógico. Nesse sentido, é necessário a articulação do processo de desenvolvimento de software com a elaboração de um OA que possibilita a reutilização e o processo de ensino-aprendizagem.

8.5 Proposta de utilização

O Objeto de aprendizagem aqui proposto e desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas-MG consiste na elaboração de um recurso pedagógico virtual e está relacionado com a temática de pesquisa. O conteúdo se refere à influência cultural árabe na Península Ibérica e no Brasil e compõe o currículo educacional, no que diz respeito à diversidade cultural.

Como mencionado anteriormente, com a ferramenta exelearning foi criado um OA com um conjunto de páginas com textos, imagens, vídeos, artigos e diferentes atividades que comporão as cenas sobre a influência cultural árabe na Península Ibérica e no Brasil. Os textos, artigos, vídeos e imagens escolhidos foram resultados de uma pesquisa realizada em livros, artigos e páginas da internet.

O conteúdo desenvolvido através do exelearning está disposto em páginas compostas por unidades didáticas, sendo que o produto final é um conjunto de páginas, divididas em seções e subseções. Para elaboração do objeto de aprendizagem foi seguido os seguintes passos⁴⁷:

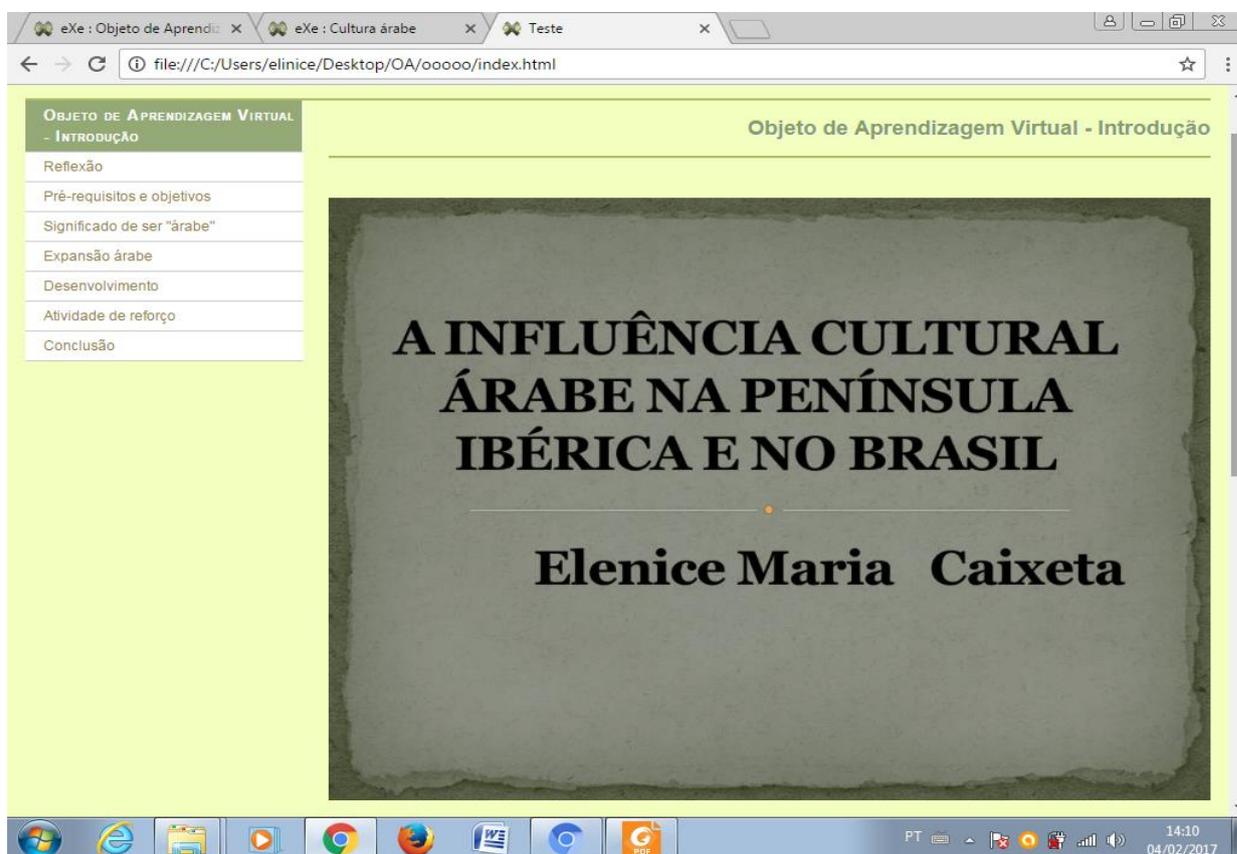
- Baixar o software exelearning no seguinte endereço: <http://elearning.org>.⁴⁸ Depois de baixar é só executar este software e o eXe será instalado. O software tem interface em Português, de Portugal.
- Após executar o eXe, nos elementos do ambiente terá a opção ADICIONAR PÁGINA, que irá iniciar a construção do OA. É possível através da opção ADICIONAR PÁGINA a criação de várias unidades didáticas com seções e subseções, podendo a qualquer momento renomeá-las, excluí-las e movê-las de local dentro da “árvore”.
- Selecionar dentro de cada unidades didática um iDevice. Sendo que cada iDevice dispõe de um editor, que possibilita inserir textos, imagens, vídeos, etc. E por meio do editor é possível a formatação de cada unidade didática de acordo com o objetivo do autor.
- Selecionar o iDevice desejado para compor as unidades didáticas do projeto. Podendo mesclar textos com atividades objetivas, ou propor atividades de leituras, estudo de caso, inserir imagens, artigos, sugestões de leituras, etc.
- Inserir em uma unidade um vídeo criado na ferramenta *Powtoon*⁴⁹.

⁴⁷ Novamente consultar o tutorial sobre o exelearning: <http://penta2.ufrgs.br/exelearning/>.

⁴⁸ Consta na seguinte página um tutorial de como baixar o software exelearning: <http://penta2.ufrgs.br/exelearning/2/TutorialEXEInstalacao.htm>.

- Após pronto o Objeto de Aprendizagem deverá ser exportado como HTML ou como pacote IMS. A pasta poderá ser anexada em um Pendrive ou enviada via e-mail.

Figura 4 - Página inicial do OA desenvolvido no software exelearning.



Fonte: Da autora

Nosso OA foi desenvolvido dentro de uma proposta construtivista, que possibilita uma descentralização na condução da aprendizagem e ao aluno uma maior participação e o trabalho cooperativo. Tendo em vista o professor reflexivo/investigativo que “abre a possibilidade para a transformação da escola num espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional aberto a projetos emancipatórios” (GARRIDO, 2001, p. 139). Neste sentido, de acordo com Philippe Perrenoud (2000), os professores que praticarem uma pedagogia magistral⁵⁰ e pouco diferenciada, não dominarão as situações de aprendizagem nas quais colocam cada um dos alunos.

Em oposição à pedagogia magistral, conforme Perrenoud (2000), está um modelo mais centrado nos aprendizes, em suas representações e situações concretas. Organizar e dirigir

⁴⁹ O PowToon é uma ferramenta online que permite criar apresentações e vídeos animados.

⁵⁰ Pedagogia Magistral, segundo Perrenoud (2000), seria uma aula seguindo o viés tradicional, com a exposição de conteúdo pelo professor, e posteriormente exercícios.

situações de aprendizagem vai bem além de uma aula magistral. É necessário estar atento para diferentes situações e ter uma competência global que mobiliza várias competências específicas. De acordo com Perrenoud, é necessário:

Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento (PERRENOUD, 2000, p. 26).

No que diz respeito ao domínio dos conteúdos e dos conceitos Perrenoud (2000, p. 27) afirma que o professor deve ter suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, sem que a aula seja uma exposição metódica orientada por um sumário, ou seja, observar as concepções prévias dos aprendizes e suas representações, assim “resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados” (PERRENOUD, 2000, p. 29).

De acordo Perrenoud “aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas *reestruturar seu sistema de compreensão de mundo*. Tal reestruturação não acontece sem um importante trabalho cognitivo” (PERRENOUD, 2000, p. 30, grifo do autor). Para isto é necessário que o professor construa e planeje dispositivos e sequências didáticas proporcionando situações de aprendizagem. Com base neste referencial teórico é que nosso OA foi desenvolvido.

8.6 Proposta de avaliação/análise

Nosso OA tem como expectativa atender a professores e alunos. No que diz respeito a professores, temos como

perspectiva atender a professores com sólida formação inicial em História. Pois, conforme afirma Garrido, o professor requer sólida formação inicial na sua área específica: introdução em pesquisa, estudo de filosofia e história da ciência, conhecimento dos avanços tecnológicos do setor e de suas repercussões nas atividades produtiva e social (GARRIDO, 2001, p. 131).

Ou seja, necessita de sólida formação para poder ser um investigador de sua própria prática educativa.

Braga et al. afirma que a principal característica de um OA é a sua reusabilidade e granularidade. “A granularidade refere-se à menor porção do objeto com todas as informações essenciais de um tema [...], um objeto deve ser compacto, mas contendo uma quantidade suficiente de conhecimento para que o aprendizado seja relevante” (BRAGA et al., 2012, p. 91-92). Já a reusabilidade “varia de acordo com a granularidade do OA, um objeto de menor conteúdo (como um conceito) tem mais chances de ser reaplicado que um objeto de conteúdo mais amplo” (BRAGA et al., 2012, p. 92). Além do reuso os OA tem como finalidade favorecer um aprendizado efetivo e de qualidade.

Os OA devem ter as seguintes características de qualidade: habilidade didático pedagógicas, disponibilidade, acessibilidade, precisão, confiabilidade, facilidade de instalação, portabilidade, interoperabilidade e usabilidade (BRAGA et al., 2012). Uma tarefa difícil de ser alcançada, mas deve-se tentar alcançar uma maior quantidade destas características a fim de garantir aprendizado a quem ele se destina. Pois, sem estas características os objetos não são reaproveitados em diferentes contextos de ensino e quando são não se sabe se o aprendizado foi efetivo e de qualidade.

O desenvolvimento de um OA envolve equilíbrio entre técnica, tecnologia e usabilidade. Envolvendo processos de engenharia de software e processos de desenvolvimentos de conteúdos didático-pedagógicos. Os OA podem ser criados sem seguir regras ou padrões determinados. No entanto, precisa seguir critérios e processos tecnológicos e pedagógicos. Braga et al. citando Kruchten (2003) ressalta que

o uso de OA que não cumprem os objetivos pode ser algo catastrófico, pois podem ensinar erroneamente um determinado conteúdo. Já no âmbito computacional, um OA que possui problemas técnicos pode contribuir para a desmotivação do aluno. Um OA ideal seria aquele que tivesse um equilíbrio técnico e pedagógico e que pudesse ser frequentemente reutilizado e contribuir de maneira efetiva para o aprendizado (BRAGA et al., 2012, p. 91).

Desta forma, no que refere à prática educativa, o uso dos objetos de aprendizagem não é simples, no entanto sua implementação é um processo contínuo e duradouro, com a finalidade de contribuir com o uso efetivo das tecnologias na educação e com o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Youssef; AGUILERA, Vanderci de Andrade. A influência da língua árabe no português brasileiro: a contribuição dos escravos africanos e da imigração libanesa. **Revista Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 5-29, jul./dez. 2010.

AGNOLIN, Adone. **O apetite da antropologia**. O sabor antropofágico do saber antropológico: alteridade e identidade no caso tupinambá. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

ALFONSO-GOLDFARB, A. M. Atanadores, cimitarras, minaretes: cultura árabe como tecido do saber sob o céu “medieval”. **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p. 33-40, jan/jun. 1991.

ALVES, Carla Carvalho. **Figurações do mouro na literatura portuguesa: o lado errado no mareostro?** 2010. 235 f. Tese (Doutorado em Literatura Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALVES, Luciana e Sá. **A educação ambiental e a pós-graduação: um olhar sobre a produção discente**. 2006. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

AREÁN-GARCÍA, Nilsa. Breve histórico da Península Ibérica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 25-48, set./dez. 2009.

AVELINO, Maria Aparecida. **As abordagens da História Ibérica Medieval nos livros didáticos da Educação Básica**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História Ibérica) – Programa de Pós-Graduação em História Ibérica, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017. Disponível em: <<https://btd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/982>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, n.164, p.93-112, 2006b.

_____. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992.

BISCARDI, K. Análise comparativa do pensamento de Sérgio Buarque de Holanda em Raízes do Brasil e Gilberto Freyre em Casa Grande & Senzala.. **Revista Tempo de Conquista**, v. 2, p. 1-12, 2007.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Abordagens históricas sobre a história escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr. 2011.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Livro didático e saber escolar: (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-90.

BRAGA, Juliana et al. Desafios para o Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Reutilizáveis e de Qualidade. In: Anais do Desafie/2012 - WORKSHOP DE DESAFIOS DA COMPUTAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO, 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2012. p. 90-99.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição do Brasil 1988**. Disponível em:< www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2018.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras escolhidas I.

_____. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas III.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 9, nº 19, p. 29-42, set. 89 / fev. 90.

BUARQUE DE HOLLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1936.

BUCCI, Lorenza. “**A escola é da diretora**”: a gestão de um pré-escola municipal sob o **olha das crianças**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Presença moura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Letras e Artes, 1967.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CAREGNATO, R.C; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise de discurso versus Análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, p. 670-684, out./dez. 2006.

CASTRO, Cristina Maria de. **A construção de identidades muçulmanas no Brasil: um estudo das comunidades sunitas da cidade de Campinas e do bairro paulistano do Brás**. 2007. 253 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COSTA, Sandra. O Islão em Portugal. In: PINTO, Maria do Céu. **O Islão na Europa**. Lisboa: Editora Prefácio, 2006. p. 1-22. Disponível em:
<http://www.academia.edu/6073332/O_Isl%C3%A3o_em_Portugal_Islam_in_Portugal>.
Acesso em: 11 abr. 2016.

CHAGAS, I. N. S.; BATISTA, A. L. F.; MENEZES, H. A.. Representações da Península Ibérica Medieval no Livro Didático de História. In: 9º ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 10º FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, v. 9, 2016, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Ciência, Trabalho, Educação e Interculturalidade, 2016. p. 1-15.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001.

ELKHOURI, Rosemary Nader. **Os libaneses em São José dos Campos: a história dos que imigraram entre 1950 e 1970**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Árabe) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

EL-MOOR, Patrícia Dario. **Alimentação, Memória e Identidades árabes no Brasil**. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014.

FERNANDES, Valéria de Oliveira. **A (re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira: um estudo a partir da Escola Árabe de Foz do Iguaçu**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade do Oeste do Paraná, Paraná, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. Raízes medievais do Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 78, p. 80-104, jun./ago. 2008. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13680/15498>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa no ensino da história: lições da história...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 9, p.

76-93, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/239/167>. Acesso em: 23 jun. 2018.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. IN: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). **Ensinar a Ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo, Cengage Learning, p. 125-141, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol35-num2-1995/introducao-pesquisa-qualitativa-suas-possibilidades>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000300004.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

HAMID, Sônia Cristina. **Entre a guerra e o gênero: memória e identidade de mulheres palestinas em Brasília**. 2007. 217 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

JAGER, Márcia Elisa et al. Ética em pesquisa com adolescentes: uma revisão da literatura nacional. **Rev. Psicologia em Foco**. v. 5, n. 5, p. 134-149, jul. 2013. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/article/view/1107>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

KHOURI, Juliana Mouawad. **Pelos caminhos de São Paulo: a trajetória dos sírios e libaneses na cidade**. 2013. 281 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Árabes) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602011000500003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05 jul. 2017.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. Princípios: **Revista de filosofia**, Natal, v. 33, n. 20, p. 449-484, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7526/5596>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LIMA, Marcelo Pereira. Representações da Península Ibérica Medieval nos livros didáticos: os (des)compassos entre a escola e a academia? **Revista de História Comparada**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 165-196, 2012.

MACÊDO, L. N. de. et al. Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Christina Aun de Azevedo (Org.). **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC/SEED, 2007, p. 17-26.

MACEDO, José Rivair. Mouros e cristãos: a ritualização da conquista no velho e no novo mundos. **Métis: história & cultura**, v. 3, n. 6. p. 129-151, 2004. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1163/801>. Acesso em: 11 mar. 2016.

_____. Repensando o ensino da Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro. (Org.). 5. ed. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 109-125.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1069-78, ago. 2013.

MARTINS, Estevão de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história Curitiba**: Ed. UFPR, 2011. p.7-10.

MATOS, Olgária. **O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

MEC. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum (CBC) História**. Belo Horizonte, 2007.

MORAN, José Manuel. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. In: Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes. Belo Horizonte e Fortaleza, 1999.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MORENO, Eduardo Manzano. **Conquistadores, emires y califas**. Barcelona: Crítica, 2011.

MORENO, Helena Wakim. Ensino de História da África e o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen: um estudo de caso a partir de uma turma do 8º Ano da rede municipal de São Paulo. **Odeere**. Itapetinga, n. 1, v. 1, p. 291-308, jan./jun. 2016.

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. A Reconquista ibérica: A construção de uma ideologia. **Historia. Instituciones. Documentos**, n. 28, p. 277-295, 2001. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=625181>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

NAKASHIMA, Henry Albert Yukio. **Ad-Din Fi Qulub: O Islam em São Paulo (1950-1980)**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

NASSER FILHO, Omar. **O Crescente e a Estrela na Terra dos Pinheirais: Os árabes Muçulmanos em Curitiba (1945-1984)**. 2006. 165 f. Dissertação (Mestre em História) - Programa de Pós-graduação em História. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2006.

OLIVEIRA, Eugênia Squeff de. **Dança do Ventre: técnica, expressão e significados. Uma etnografia nas Escolas de dança em Pelotas/RS**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

OLIVEIRA, Márcia Regina Cassanho. **Imigração Sírio-Libanesa em Campo Grande e o Clube Libanês**. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, Manuel da Cerveira. **O Douro no Garb Al-Ândalus-A Região de Lamego Durante a Presença Árabe**. 2004. Dissertação (Mestrado em Patrimônio e Turismo) Faculdade de Letras da Universidade do Minho, Braga, 2004. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3001>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

POTIER, Leda Virgínia Belarmino Campelo; POTIER, Robson William. Consciência Histórica, ensino de História e orientações no tempo para a vida prática: o uso produções cinematográficas no desenvolvimento de conhecimento histórico. In: XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social, 27, 2013, Natal. **Anais... Natal**. ANPUH, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364773924_ARQUIVO_textoanpuhII.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

PORTO, Cesar Henrique de Queiroz. **Uma reflexão do Islã na Mídia Brasileira: Televisão e mundo Muçulmano, 2001-2002**. 2012. 374 f. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História da Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PORTUGAL, Ana Raquel M. da C. M. O legado árabe no Brasil. **Ibérica**, Juiz de Fora, v. 5, n. 16, p. 4-21, maio/ago. 2011. Disponível em:

<http://www.academia.edu/2388676/O_LEGADO_%C3%81RABE_NO_BRASIL>. Acesso: 11 mar. 2016.

PROCÓPIO, Oscar Siqueira. **Aprendendo com O Outro: Os Árabes em Floriano, PI**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação brasileira, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007.

PROHMANN, Ana Carolina Santos. Ditadura Militar na sala de aula: proposta de desenvolvimento de consciência histórica e social. **Revista de Educação Histórica - REDUH – LAPEDUH**, Curitiba, n. 9, p. 43-50, maio/ago. 2015.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 1999b.

REZENDE, L.A. O processo ensino-aprendizagem: reflexões. **Semina: Ci. Soc./Hum.** Londrina, v. 19/20, n. 3, p. 51-56, set. 1998/1999.

RIBEIRO, Paula. **Saara: Uma Paisagem Singular na Cidade do Rio de Janeiro - 1960-1990**. 2000. 244 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica** – teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, n. 2, p. 163-209, março de 2009. Disponível em: <<http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **História Viva**. (1986). Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. v. 3. Trad. De Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2010.

_____. Depoimento. [20 de fevereiro, 2008]. Alemanha: **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 2, n. 4, p. 179-185, dez. 2010. Entrevista concedida a prof. Dr. Luiz Sérgio Duarte da Silva.

_____. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-49.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 51-77.

_____. Experiência. Interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 79-91.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 23-40.

_____. Narrativa Histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história Curitiba**: Ed. UFPR, 2011. p. 93-108.

_____. **Teoria da História**: uma teoria da História como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RUCQUOI, Adeline. **História medieval da Península Ibérica**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

SÁ FILHO, Clovis Soares; MACHADO, Elian de Castro. O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem. **1º Seminário ABED de Educação a Distância**. ABED, 2003. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm> >. Acesso em: 16 dez. 2016.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211- 220, jul./dez. 2012.

SANTOS, Clenise Maria Reis Capellani dos. **A alimentação como processo de integração da comunidade Árabe em Foz do Iguaçu**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade do Oeste do Paraná, Paraná, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. CEDES** [online]. 2005, v. 25, n. 67, p. 297-308. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>>. Acesso em: 01 maio 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, v. 12, p. 81-96, 1º semestre 2008. Disponível em: <<http://e--revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1945/1537>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História. Londrina: EDUEL v. 15, p. 9-22, ago. 2009.

SENA, Edmar Avelar de. **O Islã do sudeste do Brasil: modos de adesão, identidades e dinâmicas sociais**. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Programa de pós-graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVA, Ana Lucia Pereira da. **O Islã sob a Romãzeira de Tariq Ali**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras e Ciências Humanas – Departamento de Línguas Orientais, Universidade de São Paulo, 2010.

SILVA, Maria Conceição. Educação histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses. **OP SIS**, Catalão, v. 14, n. 2, p. 77-93, jul./dez. 2014.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; FONSECA, Selva Guimarães. **Consciência histórica, Identidades e Ensino de História em Escolas no Meio Rural Brasileiro**. 2011.

SILVEIRA, A. D. Europeização e/ou Africanização da Espanha Medieval: diversidade e unidade cultural europeia em debate. *História, Franca*, v. 28, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/22.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

_____. Fronteiras da tolerância e identidades na Castela de Afonso X. In: FERNANDES, F. R. *Identidade e fronteiras no medievo ibérico*. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1987.

SOUZA, A. R. de; YONEZAWA, W. M.; SILVA, P. M.. Desenvolvimento de Habilidades em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) por meio de Objetos de Aprendizagem. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Christina Aun de Azevedo (Org). **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC/SEED, 2007. p. 49-59.

STAKE, Robert. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan/jun. 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2539/2493>>. Acesso em: 01 maio 2017.

STORTI, Wanessa Margotti Ramos. **Educação Árabe em Curitiba**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011.

TAROUCO, Liane et. al. **Tutorial exelearning**. Disponível em: <<http://penta2.ufrgs.br/exelearning/>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis** [online]. 2009, v.19, n. 3, p. 777-796.

TRUZZI, Oswaldo. Presença Árabe na América do Sul. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 1, n. 3, p. 359- 366, set./dez. 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZARBATO, Jaqueline Ap. M.; SANTOS, Caio Vinicius dos. Memória, interculturalidade e patrimônio: utilizando os conceitos da educação histórica nas aulas da educação básica.

Revista de Educação Histórica - REDUH – LAPEDUH, Curitiba, n. 9, p. 116-128, maio/ago. 2015.

ZIEBELL, Zinka. **Terra de canibais**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

Página de internet

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) Disponível em:
<<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

APÊNDICE A – Quadro com as principais informações das teses e dissertações pesquisadas

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continua)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Storti, Wanessa Margotti Ramos (D1) ¹	Educação árabe em Curitiba: a escola islâmica do Paraná (1969 – 1972)	UFPR- 2011 Dissertação Pós-Graduação em Educação	Educação, imigração árabe, cultura escolar.	O objetivo da pesquisa é a compreensão da ação de imigrantes árabes na criação de uma escola em Curitiba, e na problematização das manifestações e construções que identificam traços culturais escolares em uma instituição privada que se fundamentava na manutenção de valores e costumes trazidos por seus antepassados. No entanto, o recorte temporal foi o período de 1969 – 1972, tempo de curta duração.	A pesquisa teve como principais fontes o arquivo documental da escola, composto por documentos escritos (regimentos, leis, livros de professores) e relatos dos professores e dos administradores da própria Escola Islâmica do Paraná. Utilizou também o que se sabia da escola na teoria, como nomes dos alunos e professores, estrutura da instituição, e as revelações que foram surgindo na prática, com o relato de seus protagonistas. Bem como Livros de Registro de Naturalização (Arquivo Público do Paraná), trabalhos comentados, jornais circulantes na época, arquivos da Secretaria de Educação do Paraná (SEED), fotografias, questionários e entrevistas com ex-alunos e professores.	A autora apresentou como resultado que a noção de enraizamento e de pertencimento faz parte dessa comunidade na capital paranaense. A importância da manutenção da tradição e da religiosidade trazida pelos imigrantes faz com que os descendentes partilhem o sistema ideológico mesmo fora de seu local de origem. A cultura escolar da instituição traz um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, como o ensino da língua e da religião, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Hadjab, Patrícia Dario El-moor (T1) ²	Alimentação e memória e identidade dos árabes no Brasil	UnB – 2014 Tese Programa de Pós-Graduação em Sociologia	Identities árabes, memória, alimentação	O trabalho de El-moor tem como objeto de pesquisa a investigação das intersecções entre alimentação e sociabilidade, e como estas intersecções podem evidenciar diferentes graduações de identidades “árabes” na sociedade e cultura brasileira.	El-moor optou por investir na condução de uma pesquisa qualitativa e exploratória, orientada dentro de uma perspectiva fenomenológica. A pesquisa foi composta de três etapas. O ponto de partida foi a descrição da pesquisa exploratória, realizada no início do doutorado, no âmbito do projeto Presença Árabe no Brasil em Imagens, que é um site em que as pessoas enviavam fotos, as quais em suas opiniões representavam a presença árabe no Brasil. A segunda etapa consistiu em visitas de campo e entrevistas, que também contou com a participação de pessoas residentes fora de Brasília por meio do preenchimento de questionários respondidos e entrevistas realizadas na modalidade “mediada”. E a terceira e última etapa foi o detalhamento da observação participante virtual, no âmbito da página Presença Árabe no Brasil criada em uma rede social (Facebook).	E como resultado da pesquisa El-moor ressalta que há constatação de que no Brasil os árabes, proveniente do processo migratório, tinham sido vítimas de preconceitos e choques culturais, de modo geral, mas admite-se e reconhece-se sua presença e sua influência na cultura brasileira. Segundo El-moor ficou latente em toda a pesquisa o sentimento de pertencimento à sociedade brasileira por parte de árabes e descendentes, sendo visível suas contribuições no cotidiano das cidades. El-moor traz Gilberto Freyre e Câmara Cascudo quem destaca que, ao se fixarem em um país fortemente influenciado pela cultura ibérica - e, conseqüentemente, mouro, tais imigrantes não somente reconhecem traços de sua própria cultura em nossa sociedade, como também não foram tratados como completos estranhos.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Silva, Ana Lucia Pereira da (D2)	O Islã sob a romãzeira de Tariq Ali	USP- 2010 Dissertação o Pós-Graduação em Línguas Orientais	Contribuição árabe, Dominação cristã, Reconquista.	A autora a partir da análise do romance <i>Sombras da Romãzeira</i> , do escritor paquistanês Tariq Ali, aborda a importância da civilização árabe na construção da cultura espanhola antes do período de Reconquista e o processo de expulsão de judeus e mouros, em virtude do fundamentalismo religioso cristão.	A autora utilizou como fontes obras disponíveis em inglês, português e espanhol sobre o tema, publicações sobre Tariq Ali, entrevistas concedidas a periódicos impressos e online e contatos diretos com o autor por meio de mensagens eletrônicas.	A autora ressalta que aspectos culturais dos povos árabes são considerados irrelevantes e até infantilizante pelas nações “civilizadas” do Ocidente. Conhece-se pouquíssimo da circulação da cultura islâmica entre outros povos, de sua contribuição, de sua multiplicidade e especificidade que, analisada adequadamente sem a ótica eurocêntrica, traria novo norte ao estudo da História da Arte e de outros campos do conhecimento humano.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Procópio, Oscar Siqueira (D3)	Aprendendo com o outro: os Árabes em Florianópolis, PI.	UFC-2006 Dissertação Pós-graduação em Educação	Não tem palavras chave o resumo.	Tratar da chegada do povo árabe em Florianópolis, numa tentativa de mostrar como aconteceu o processo de integração sócio-cultural desses imigrantes numa cidade do interior do Piauí, bem como identificar os principais aspectos dessa influência sobre a sociedade, através de uma análise do contexto sócio-histórico-econômico.	A pesquisa valeu-se de estudos bibliográficos, entrevistas e análise de documentos. Foram analisados também fotografias (algumas fotos feitas pelo próprio autor), correspondências, fitas de vídeos e jornais. A pesquisa contou com o recorte temporal de 1901 a 1950, período que se deu a chegada dos imigrantes sírios em Florianópolis e também fase de formação e desenvolvimento da cidade.	O autor conclui que o encontro entre árabes e florianenses proporcionou aprendizados e ensinamentos, modificando hábitos e costumes, levando Florianópolis a uma distinta posição no cenário piauiense. Mesmo sendo considerados a princípio, exóticos, diferentes, se inseriram na sociedade, em um processo lento, claro, contribuindo para a diversidade da cultura e o desenvolvimento econômico florianense.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho / Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Alves, Carla Carvalho (T2)	Figurações do mouro na literatura portuguesa: o lado errado no Marenostro?	USP-2010 Tese Pós-graduação em Literatura Portuguesa	Árabes, Literatura portuguesa	A autora tem como perspectiva ressaltar a importância do elemento mouro na cultura portuguesa, destacando a importância de se introduzir essa alteridade cultural e religiosa para se refletir sobre a imanenência cultural. Para isso, busca analisar as diversas figurações dos mouros em obras literárias canônicas.	O foco principal de análises foram obras que abordassem a presença dos mouros na Península Ibérica, e não no ultramar. A autora abordou o conjunto da obra ficcional de Alexandre Herculano relativo ao tema: “O Bispo Negro”, “O Alcaide de Santarém”, “A Dama Pé-de-Cabra”, “A morte do Lidador”. E um quinto texto chamado “Destruição da Áuria”. Analisaram-se dois romances contemporâneos, “Um deus passeando pela brisa da tarde” de Mário de Carvalho (1994) e o outro de José Saramago, “História de Lisboa” (1989).	Por meio do viés teórico-metodológico da história e da literatura ressalta que na literatura herculaniana a figuração do mouro parece deslocar-se para a função de parâmetro significativo e revelador de novas perspectivas referentes ao contexto interno. A autora conclui que Herculano ressalta a importância de pensar o invasor, o mouro, para se refletir sobre a própria imanenência cultural de Portugal.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Santos, Clenise Maria Capellani dos (D4)	A Alimentação como processo de Integração da comunidade árabe em Foz do Iguaçu	UNIOESTE-2013 Dissertação Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras.	Imigrante, Foz do Iguaçu, Culinária Árabe, cultura alimentar.	O objetivo do trabalho é apresentar algumas reflexões em torno dos usos e apropriações dos hábitos alimentares da cultura árabe na cidade de Foz do Iguaçu.	A pesquisa de enfoque qualitativo foi realizada através de entrevistas estruturadas, revisão de bibliografia, análise de fotografias e observação participante.	Santos conclui que Foz do Iguaçu é multicultural e indefinida. Há muitas etnias que demonstram seu colorido e procuram criar espaços de domínio. A cultura árabe é uma dessas culturas que demarcam com evidência o espaço social iguaçuense. A cozinha árabe é uma arte da combinação, do intercâmbio cultural mantido no Brasil, mas também, para além dele.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Nasser Filho, Omar (D5)	O crescente e a estrela na terra dos pinheirais os árabes muçulmanos em Curitiba (1945-1984)	UFPR- 2006 Dissertação Programa de Pós-Graduação em História	Imigração, árabes muçulmano, valores culturais, identidade.	Compreender como seu deus o processo de inserção do grupo no território de recepção, atentando para as negociações que os imigrantes e seus descendentes fizeram ao longo desta trajetória em relação aos elementos de ordem familiar, comunal e religiosa, bem como para as estratégias econômicas adotadas para sobreviver e acumular capital. A dissertação trata da imigração árabe muçulmana para Curitiba entre os anos de 1945 e 1984. O recorte temporal de 1945 e 1984 se justifica por serem as quatro décadas que a etnia afirmou sua presença em Curitiba, sendo que o início se dá pós segunda guerra mundial e o final a inauguração da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná e da Mesquita Imam Ali e o Cemitério Jardim de Allah.	O autor utilizou para compor o trabalho fontes orais e escritas. Documentos e registros da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, Livros de Registro de Naturalização e também depoimentos (entrevistas semiestruturadas) tomados dos imigrantes que chegaram à cidade no pós-guerra e seus descendentes, bem como de questionários respondidos por estes mesmos imigrantes. Assim trabalhou-se com as narrativas, com as memórias destes imigrantes.	O autor conclui que os muçulmanos, seus filhos e netos, enfrentam atualmente um duplo desafio. O primeiro diz respeito à preservação da tradição. A partir do momento em que os muçulmanos foram introduzidos num ambiente sócio-cultural diferente, negociações tornaram-se obrigatórias para permitir o contato com a alteridade. Neste processo, aspectos da cultura originária foram abandonados, outros manifestados de forma ainda mais enfática, como que para marcar a identidade árabe e muçulmana, e novos valores foram assumidos. O segundo desafio diz respeito à convivência harmônica com um entorno altamente permeável a informações geralmente parciais ou simplesmente inverídicas sobre os muçulmanos e suas crenças. Informações usadas na construção de uma imagem falsa, inventada da realidade dos muçulmanos.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Fernandes, Valeria de Oliveira (D6)	(Re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira: um estudo a partir da escola árabe de Foz do Iguaçu	UNIOESTE -2014 Dissertação Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras	Árabes, imigração, Foz do Iguaçu, educação, identidade.	Compreender os processos migratórios contemporâneos da comunidade árabe no Brasil no decorrer do século XIX e XX, perpassando pelo contexto escolar; identificar os espaços de (re)construção de identidades da comunidade árabe em Foz do Iguaçu; compreender como um estabelecimento escolar se constitui como espaço para formular, ordenar ou reordenar a identidade do grupo populacional árabe; e, por fim, analisar, a partir das fontes orais, a visão dos pais sobre a educação de seus filhos, bem como suas relações de ensino, cultura e religião nessa escola.	A autora pautou suas análises em quatro perspectivas de geração de registros: bibliográfica (livros e artigos científicos), documental (Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Escolar, Regulamento Interno da Escola, entre outros), fontes orais (entrevistas) e observação de campo (Mesquita Omar Ibn Al-Khattab). O trabalho tem como recorte espacial a comunidade escolar árabe de Foz do Iguaçu (Escola Árabe Brasileira), e o recorte temporal é a partir de meados dos anos de 1980.	A autora conclui que a formação histórica do Brasil está plasmada nos processos migratórios que a envolveram. E com relação à Escola Árabe, além dela observar as questões do sistema educacional e social, também direciona sua prática pedagógica vinculada às questões religiosas dessa comunidade. Por meio de suas análises a autora ressalta que foi permitido perceber que as práticas pedagógicas da Escola Árabe corrobora de maneira significativa para a (re)construção de identidade da comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu, pois esta é formada em sua grande maioria por libaneses ou descendentes vinculados à religião muçulmana. Sendo que a educação dos integrantes desta comunidade escolar está diretamente ligada aos aspectos familiares, religiosos e linguísticos. Uma prática educativa que possibilita o contato diário com a cultura árabe.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Elkhouri, Rosemary Nader (D7)	Os libaneses em São José dos Campos: a história que imigraram entre 1950 e 1970	USP-2011 Dissertação Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Árabe	História oral, Imigrantes, Libaneses, Mascate, São José dos Campos.	A dissertação tem como objeto de estudo os imigrantes libaneses maronitas que escolheram a cidade de São José dos Campos - SP como sua segunda terra natal. Elkhouri tem como objetivo dissertar sobre as experiências destes imigrantes na nova terra, bem como sobre suas formas de inserção na sociedade e na cultura local.	A autora tem como metodologia a história oral (entrevistas) com imigrantes libaneses que chegaram ao Brasil entre 1950 e 1970. Além da história oral, a autora utiliza de fotografias como fonte de investigação. Fotografias apresentadas pelos próprios colaboradores entrevistados.	A autora conclui que os mascates libaneses tornaram-se comerciantes, industriais e políticos, entre outros. Apesar das eventuais diferenças culturais, conseguiram preservar e transmitir muitos elementos da terra natal. Hoje, a cultura libanesa está inserida na cultura brasileira, como também a de outras etnias.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Khoury, Juliana Mouawad (D8)	Pelos caminhos de São Paulo: a trajetória dos sírios e libaneses na cidade	USP-2013 Dissertação Pós-graduação em estudos judaicos e árabes	Comércio, Cultura, Imigração sírio-libanesa, Mobilidade, São Paulo.	A autora analisa os caminhos percorridos, comercial e culturalmente, pelos imigrantes árabes e descendentes na cidade de São Paulo. Uma pesquisa de cunho exploratório por analisar a mobilidade do grupo imigratório que concentrou na região da Rua 25 de Março e adjacências, Paraíso, Vila Mariana, Ipiranga e Brás. Tendo como objetivo compreender o início da inserção nestes bairros, bem como a presença atual.	O trabalho constitui-se de pesquisa bibliográfica e documental, pesquisa participativa e entrevistas. Com relação à pesquisa bibliográfica, a autora trabalha sobre imigração para São Paulo, imigração árabe, identidade, memória, cotidiano e espaço. Já com relação à pesquisa participativa, observou o comércio e as instituições culturais próximas as áreas da 25 de março e do Brás, bem como o inventário dos equipamentos culturais e residências da família Jafet nos bairros do Paraíso e Ipiranga. Foram feitas também entrevistas de história oral temática. A análise das informações obtidas nas entrevistas foi de cunho qualitativo e também quantitativo.	A autora conclui que mesmo com a saída residencial da 25 de março uma série de equipamentos culturais, que funcionam como lugares de identidade e memória, foram mantidos nestas áreas. Assim, o deslocamento das moradias para o Paraíso, Vila Mariana, Planalto Paulista e Moema, por sua vez, levou à instituição de restaurantes, empórios, igrejas, clubes, hospitais e entidades beneficentes nestes bairros. Tanto o comércio quanto os equipamentos culturais foram e ainda são importantes para a sociabilidade da colônia e para a manutenção de suas práticas culturais. Estes locais criam vínculos identitários e sevem como referências para a coletividade síria e libanesa no município.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Ribeiro, Paula (D9)	Saara: uma paisagem singular na cidade do rio de janeiro - 1960-1990	PUC-SP – 2000 Dissertação Programa de História Social	Não tem palavras chave o resumo.	Desenvolver uma reflexão sobre as experiências históricas e sociais vivenciadas pelos imigrantes de origem árabe e judaica que estabeleceram no Saara, e configuraram um espaço de práticas sociais único na cidade.	A autora tem como suporte metodológico a história oral, que trabalha com a memória dos ocupantes do Saara, por meio de entrevistas. Além das entrevistas a autora teve como fonte de pesquisa, livros, teses acadêmicas, almanaques, antigas listas telefônicas, etc. A dissertação foi apresentada em dois volumes, sendo que o primeiro volume traz reflexões e análise sobre o espaço Saara, entre elas os depoimentos de histórias de vida e trajetória de um grupo de imigrantes árabes e judeus e seus descendentes. Já o segundo volume traz a transcrição dos depoimentos obtidos na pesquisa.	A autora afirma que o Saara na virada do século XX para o século XXI, apesar de estar sendo ocupado por novas levas imigratórias, que comercializam diferentes produtos e que imprimem mudanças no espaço, ainda se constitui como uma territorialidade e um lugar de memória para um grupo de imigrantes sírios e libaneses e seus descendentes que têm neste lugar uma forte referência de suas histórias de vida.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Oliveira, Eugênia Squeff de (D10)	Dança do ventre: técnica, expressão e significado s. Uma etnografia nas escolas de dança em Pelotas/RS	UFPEL- 2011 Dissertação Pós-graduação em Ciências Sociais	Dança do Ventre, Cultura, Identidade, Corpo, Performance, Gênero.	Investigar os significados da Dança do Ventre para professoras e alunas das Escolas de Dança da cidade de Pelotas que oferecem a prática, bem como os significados partilhados pelo público apreciador da dança. Neste sentido, a pesquisa tem como foco observar os significados e representações da Dança do Ventre para professoras, alunas e público, bem como a análise das técnicas dessa prática, suas formas de expressão, de transmissão e aprendizagem, buscando, dessa forma, apreender a lógica que permeia a cultura manifestada pelos grupos de dança.	Realizou-se uma revisão bibliográfica e posteriormente uma pesquisa etnográfica (observação participante), entrevistas e aplicação de questionários. Material que foi analisado qualitativamente .	A autora conclui que com relação a dança do ventre destaca-se as oposições entre sagrado e profano, havendo uma dualidade entre o misticismo e o consumismo. No entanto, o misticismo também está impregnado por apelos de consumo e suas práticas são incentivadas pelo atual contexto comercial e mercadológico. A prática da dança do ventre ganha espaço também por esta relacionada com hábitos saudáveis de alimentação, preocupação com o autoconhecimento e o equilíbrio integral do ser humano.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Hamid, Sônia Cristina (D11)	Entre a guerra e o gênero: memória e identidade de mulheres palestinas em Brasília	UnB -2007 Dissertação Programa de Pós-graduação em Antropologia Social	Memória, identidade e, mulheres palestinas.	Perceber como mulheres palestinas, imigrantes e a primeira geração de descendentes no Brasil, percebem a si mesmas e aos outros, definindo, assim, quem são, o que fazem e o que esperam para o futuro.	A autora tem com linha teórica e recurso metodológico os estudos de Halbwachs (1990) sobre memória. No entanto, trabalha também com os conceitos de identidade (Pollak, 1992) e gênero. A dissertação tem como campo de análise entrevistas, grande parte com mulheres, que segundo a autora é uma forma de “olhar” e “interpretar” as memórias acerca da realidade. A autora trata do processo de imigração árabe ao Brasil, desde sírios e libaneses até a imigração de palestinos para Brasília, abordando as memórias das imigrantes entrevistadas, bem como os elementos estruturantes em suas construções identitárias e por fim se atém as memórias das descendentes.	A autora afirmar a religião teve um caráter específico para as mulheres palestinas. De forma que a religião islâmica passou a ser incorporada politicamente para marcar a identidade dos países em oposição à realidade ocidental. [...] entre as palestinas, o islamismo esteve mais presente durante a infância daquelas que são provenientes desse período. Contudo, atualmente, percebe-se uma tentativa de retorno às práticas e ideias religiosas pelo grupo das refugiadas.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Sena, Edmar Avelar de (T3)	O Islã do sudeste do Brasil: modos de adesão, identidades e dinâmicas sociais	UFJF- 2013 Tese Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião	Islã, Identidade e Conversão.	Analisar como os crentes destas comunidades vivenciam sua crença frente à sociedade mais ampla em que estão inseridos. E entender como os muçulmanos se inserem numa sociedade mais ampla, como campo religioso brasileiro.	O autor teve como metodologia a observação participante nas comunidades de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Bernardo do Campo, convivendo um tempo com os muçulmanos destas comunidades. O autor valeu-se da antropologia e da história oral para que a pesquisa tornasse possível. Por meio da pesquisa qualitativa se deu a análise das entrevistas semiestruturada, valorizando a história oral. No entanto, os depoimentos foram contrastados com documentos escritos e com a observação do campo. O autor também faz uso de fotografias feitas na sua observação em campo e de questionários. Assim, o autor utiliza da etnografia somando a ela dados quantitativos.	O autor conclui que as comunidades muçulmanas no Brasil ainda estão em fase de transição deixando de serem comunidades étnicas para serem comunidades religiosas universais. No interior das comunidades muçulmanas coexistem e convertidos e imigrantes, e a divulgação da religião ficou a encargo dos convertidos, que esforçam para que as comunidades cresçam.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Nakashima, Henry Albert Yukio (D12)	Ad-Din Fi Qulub: O Islam em São Paulo (1950-1980)	PUC-SP – 2012 Dissertação Programa de História Social	Religiões, Islamismo, Imigração, Hibridismo, Cultural, São Paulo.	Investigar o processo pelo qual uma das práticas religiosas dos imigrantes, o Islamismo, a partir da segunda metade do século XX, passou para se adaptar à cidade de São Paulo.	O autor utiliza da memória dos muçulmanos, por meio de entrevistas e também de revisão bibliográfica e de demais documentos como fonte de análise.	O autor conclui que como qualquer religião, o islamismo não está fechado em uma única forma de praticá-lo e entendê-lo. Desde seu início está em deslocamento. Em pouco tempo alcançou regiões longínquas e se estabeleceu. Em cada novo local incorporou novos elementos culturais, em São Paulo não foi diferente, mas com algumas características peculiares. Seus adeptos eram apenas uma parcela ínfima de um grupo que já era reduzido; ao contrário de outros contextos, não tinham força política para abrir espaço; não vieram, inicialmente, com o objetivo de propagar a revelação.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Porto, Cesar Henrique de Queiroz (T4)	Uma reflexão do Islã na mídia brasileira: televisão e mundo muçulmano, 2001-2002	USP -2012 Tese Pós-graduação em História Social	Islã, Representação, Telenovela .	A pesquisa consiste em um estudo das representações do islã, de árabes e muçulmanos veiculadas pela telenovela <i>O Clone</i> . Seu objetivo principal é verificar como a novela levou a cultura islâmica para a televisão na conjuntura do imediato pós 11 de setembro de 2001.	A telenovela <i>O Clone</i> será a fonte principal de análise, no entanto, o autor analisa também algumas reportagens do telejornalismo da Globo, em especial do Jornal Nacional. O autor utiliza da mídia como fonte para se pensar a história do presente.	Concluimos que <i>O Clone</i> levou para a televisão elementos que são presentes no contexto contemporâneo e que impregna as relações do Oriente islâmico com o mundo moderno e o Ocidente. Identificamos que a telenovela também ofereceu um retrato dos dilemas que atravessam a contemporaneidade islâmica. Por fim, percebemos também que o folhetim eletrônico da Glória Perez utilizou do recurso intertextual ao levar representações, ideias e imagens já estabelecidas na tradição literária orientalista derivada das <i>Mil e Uma Noites</i> e suas adaptações e reelaborações. Através do primado da orientalidade, um acervo de imagens canônicas sobre o Oriente, possibilitou uma rápida identificação do público com um antigo imaginário, já estabelecido e bastante familiar para uma população que assiste TV.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(continuação)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Castro, Cristina Maria de (T5)	A construção de identidades muçulmanas no Brasil: um estudo das comunidades sunitas da cidade de Campinas e do bairro paulistano do Brás	UFSCar-2007 Tese Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	Não tem palavras chave o resumo.	Analisar a construção da identidade muçulmana em duas comunidades do estado de São Paulo: a Liga da Juventude Islâmica, situada no Brás, bairro da cidade de São Paulo, e o Centro Islâmico de Campinas.	A metodologia utilizada pela pesquisadora foi a técnica de observação participante. Algumas poucas entrevistas também foram realizadas, bem como a análise de materiais impresso e digital produzidos pela própria comunidade islâmica. A pesquisa de campo foi realizada no Centro Islâmico de Campinas e na Liga da Juventude Islâmica no Brás. Para análise dos dados obtidos na observação participante, a autora tem como embasamento teórico as proposições de Howard Becker (1994).	Como conclusão a autora ressalta que em Campinas, o discurso ecumênico visando à aceitação da religião islâmica pela crença majoritária localmente constitui a principal estratégia empregada pelas lideranças. O Islã é apresentado como uma religião apreciada e aceita pelo papa, líder maior do catolicismo. Na Liga da Juventude Islâmica, o Cristianismo assume um papel muito maior de fornecedor de elementos diacríticos para a minoria muçulmana no seu processo de construção identitária. Enquanto em Campinas preocupam-se em mostrar que o Islã é aceito pelo Cristianismo, na Liga enfatizam que o Cristianismo só predomina no Brasil graças à tolerância religiosa dos árabes, quando estes dominaram a península ibérica. A preocupação em mostrar o Islã como a religião derradeira, que veio para corrigir os erros do Judaísmo e do Cristianismo é central na Liga, enquanto mal aparece no discurso oficial campineiro.

Quadro 1- Principais informações das teses e dissertações pesquisadas.

(conclusão)

Autoria	Título	Local/ano da defesa/ tipo de trabalho/ Programa de Pesquisa	Palavras chave	Objetivo	Metodologia	Resultados
Oliveira, Márcia Regina Cassanho de (D13)	Imigração sírio-libanesa em Campo Grande e o Clube Libanês	UFGD-2010 Dissertação Programa de Pós-graduação em História	Imigração, Sírios - Libaneses, Clube Libanês, Híbridagens.	A pesquisa tem como objetivo verificar, no processo sócio-cultural e econômico, a adaptação do grupo de imigrantes sírio-libaneses na Cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O trabalho busca compreender as principais transformações sociais, culturais e econômicas vivenciadas pelas gerações de imigrantes sírios e libaneses em Campo Grande, no período de 1906 a 2009. Procurou-se perceber os processos de integração, a transmissão de usos e costumes, os padrões de hospitalidade e de integração à nova nacionalidade e os diálogos culturais decorrentes da imigração.	O trabalho se caracteriza como uma pesquisa documental, utilizando de bibliografia, atas e documentos oficiais do Clube Libanês, registros de cartórios, bem como de entrevistas a imigrantes árabes e descendentes deles, jornais e fotografias.	A autora ressalta que os resultados da pesquisa apontam alterações que foram introduzidas no decorrer do tempo em função de vários fatores, dentre eles, o contato com os padrões brasileiros; a diferença do ritmo de vida no ocidente, em relação ao oriente; as distâncias geográficas e a disponibilidade do tempo. Além disso, o estilo de vida e os valores se alteraram ao longo do tempo, tornando-os híbridos. Os imigrantes árabes são, ao mesmo tempo, brasileiros e sírio-libaneses. Contudo, ainda que inseridos na sociedade brasileira, os árabes mantiveram e reforçaram a consciência de grupo através da família, da igreja, do Clube Libanês com seus rituais e festividades sociais e festas étnicas, além de manterem a publicação de jornais e revistas especializadas.

Fonte: Da autora

Notas: ¹ Utilizaremos esta sigla para especificar as dissertações na parte de análise dos dados.² Utilizaremos esta sigla para especificar as teses na parte de análise dos dados.

APÊNDICE B – Questionário

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS**Nome:****Idade:****Turma:****Data:**

1- Você gosta de estudar?

(A) Sim, adoro.

(B) Não gosto muito.

(C) Gosto somente de algumas matérias.

(D) Gosto de aprender coisas novas.

2- Você acha importante conhecer a sua história, a história da sua família, da sua cidade e da sua escola?

(A) Não possui importância.

(B) Pouca importância.

(C) Importante.

(D) Decisivo.

3- Você gosta da disciplina chamada História?

(A) Sim

(B) Não

(C) Um pouco

(D) Muito

4- Você já ouviu falar sobre a Península Ibérica?

(A) Sim, já estudei sobre o assunto.

(B) Sei alguma coisa sobre a Península Ibérica.

(C) Não me recordo de ter estudado sobre a Península Ibérica.

(D) Não sei nada sobre a Península Ibérica.

5- Você **SABE** da importância da Península Ibérica para o Brasil?

(A) Sim, já estudei sobre o assunto.

(B) Sei um pouco.

(C) Não me recordo de ter estudado sobre este assunto.

(D) Não sei nada sobre este assunto.

6- Qual **A** importância da Península Ibérica para o Brasil?

(A) Importância cultural.

(C) Não vejo nenhuma importância.

(D) Ainda não estudei sobre o assunto.

(B) Não sei.

7- Você sabe o que é herança cultural?

(A) Sim

- (B) Não
- (C) Sei um pouco
- (D) Não me lembro de ter estudado sobre o assunto.

8- Você acha importante para o seu presente e para o seu futuro o conhecimento de nossas heranças culturais?

- (A) Sim, muito importante.
- (B) Não tem importância.
- (C) Tem uma importância razoável.
- (D) Nunca pensei sobre o assunto.

9- Você acha que o conhecimento de nossas heranças culturais influencia na construção de nossa identidade?

- (A) Sim, influência muito.
- (B) Não tem influência.
- (C) Tem uma razoável influência.
- (D) Nunca pensei sobre o assunto.

10- Você sabe o que é ser um árabe?

- (A) Sim, eu sei.
- (B) Não sei
- (C) Estou confuso se eu sei.
- (D) Nunca ouvir falar sobre os árabes.

11- Você sabe alguma (s) expressões culturais dos povos árabes?

- (A) Sim, eu sei.
- (B) Não sei.
- (C) Estou confuso se eu sei.
- (D) Nunca ouvir falar sobre a cultura árabe.

12- Você já tomou algum conhecimento sobre os árabes por meio da televisão, família, amigos, etc.?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Não me recordo de ter ouvido ou visto algo sobre os árabes
- (D) Ouvei e vi algo sim sobre os árabes.

13- Você já estudou na ESCOLA algum conteúdo relacionado aos árabes?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Não me recordo de ter estudado sobre os árabes.
- (D) Estudei sim alguma coisa relacionada aos árabes.

14- Você acha que o Brasil possui uma herança cultural árabe?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Possui uma grande herança cultural árabe.
- (D) Possui uma pequena herança cultural árabe.

15- Como se deu a herança cultural árabe no Brasil?

- (A) Por meio da colonização portuguesa e espanhola no Brasil.
- (B) Não existe herança cultural árabe no Brasil.
- (C) Nunca ouvi falar em herança cultural árabe no Brasil.
- (D) Não Sei.

16- Qual dos itens abaixo você acha que **NÃO** tem influência cultural Árabe?

- (A) Culinária
- (B) A língua
- (C) A política
- (D) Não sei

17- Qual dos itens abaixo você **ACHA** que tem influência cultural árabe no Brasil?

- (A) Arquitetura, religião, culinária, língua, ciência, literatura, etc.
- (B) Não estudei ainda sobre o assunto.
- (C) Acho que não existe influência cultural árabe no Brasil.
- (D) Não Sei.

18- Você acredita que o conhecimento sobre os nossos colonizadores é importante para compreendermos a situação atual vivida pelo Brasil?

- (A) Sim, muito importante.
- (B) Não tem importância.
- (C) Tem uma importância razoável.
- (D) Nunca pensei sobre o assunto.

19- Você consegue relacionar o aprendizado de história que se tem na escola com o seu presente vivenciado?

- (A) Consigo sim.
- (B) Não consigo.
- (C) Não vejo a possibilidade de relacionar o aprendizado de história com o meu presente.
- (D) Nunca pensei sobre o assunto.

20- Você compreende que o que se aprende na escola influencia na construção de sua identidade?

- (A) Sim, compreendo.
- (B) Não compreendo.
- (C) Compreendo que o que eu aprendo na escola tem importância **razoável** na construção de minha identidade.
- (D) Nunca pensei sobre o assunto.

21- Na sua opinião: Qual é a herança cultural árabe presente no Brasil?

APÊNDICE C - História a Completar (H-C)

ATIVIDADE: HISTÓRIA A COMPLETAR (H-C)

Idade:

Turma:

Data:

PENÍNSULA IBÉRICA E CULTURA ÁRABE

A Península Ibérica é uma região da Europa. Nela hoje se situa Portugal e Espanha. Os árabes adentram a Península Ibérica em 711. E a partir

daí _____

 _____.

Os árabes contribuíram para a Península Ibérica, nos sentidos _____

 _____.

A cultura árabe veio para o Brasil através _____

 _____.

As principais formas de expressão cultural árabe existente nos dias atuais no Brasil são _____

 _____.

_____ Esta cultura é importante

porque _____

_____.

Eu já havia estudado sobre a Península Ibérica e sobre a influência cultural árabe no Brasil, e tinha aprendido

_____.

APÊNDICE D - Roteiro semiestruturado

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II E 2º ANO DO ENSINO MÉDIO**Nome:****Idade:****Turma:****Data:**

- 1-Você considera importante estudar História? Por quê?
- 2-Você se interessa pela história de sua família, país, cidade, etc?
- 3-Em sua opinião qual é o papel do livro didático em seu processo de ensino-aprendizagem?
- 4-Além do livro didático você busca aperfeiçoar seus conhecimentos por meio de outras ferramentas de ensino? Quais?
- 5-Vocês sabem o que é Península Ibérica? 6-Vocês sabem onde fica a Península Ibérica?
- 7-Vocês sabem quais países fazem parte da Península Ibérica?
- 8-Vocês sabem qual a relação do Brasil com a Península Ibérica? Esta temática é trabalhada nos livros didáticos utilizados?
- 9-Vocês compreendem a diversidade cultural existente no Brasil?
- 10-Vocês sabem me dizer quais as diferentes culturas existentes no Brasil atualmente?
- 11-Vocês sabem distinguir as influências culturais árabes existentes no cotidiano brasileiro?
- 12-Você sabe quem são os árabes? Sabe também algumas de suas características culturais?
- 13-No seu processo de ensino-aprendizado escolar você já estudou sobre a herança cultural árabe na Península Ibérica? Esta temática é trabalhada pelo livro didático utilizado?
- 14-Você já estudou também sobre a herança cultural árabe vinda para o Brasil por meio do processo de colonização? Esta temática é trabalhada pelo livro didático utilizado?
- 15- Você consegue reconhecer no seu cotidiano a presença de uma herança cultural árabe?
- 16-Vocês consideram importante esta cultura árabe presente no Brasil?

17-Vocês sabem diferenciar a influência vinda com os colonizadores portugueses e espanhóis com a cultura vinda com o processo migratório ocorrido a partir do fim do século XIX?

18-Vocês consideram este conteúdo importante para a construção de sua consciência histórica e de sua identidade?

19-Qual sua sugestão para um possível aprofundamento no conhecimento a respeito da História da Península Ibérica e da influência cultural árabe na Península Ibérica e no Brasil?

ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O ensino-aprendizagem de História Ibérica no livro didático e em sala de aula: as representações dos alunos acerca da herança cultural árabe no Brasil

Pesquisador: Fabiana de Oliveira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58222016.0.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.940.357

Apresentação do Projeto:

Este é um projeto de pesquisa para o desenvolvimento do mestrado no Programa de Pós-Graduação em História ibérica da Universidade Federal de Alfenas cujo tema é o processo ensino-aprendizagem da história ibérica.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo analisar as representações dos educandos sobre a herança árabe no Brasil e compreender como o conteúdo sobre a cultura árabe é abordada nos livros didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação e apreendida pelos educandos no processo de leitura dos livros e na sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a autora do projeto esse apresenta risco mínimo, pois utiliza de análise de textos, observações diretas em sala de aula, entrevistas e oficinas. Como benefício a autora indica que estão ligados ao aumento do conhecimento sobre a história ibérica e inter relação dialógica entre o conhecimento do educando e do pesquisador.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- a) Metodologia de pesquisa é adequada aos objetivos do projeto e está atualizada.
- b) referencial teórico da pesquisa é atualizado e suficiente para o que se propõe.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-000
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.940.357

c) Cronograma de execução da pesquisa é coerente e está adequado ao tempo de tramitação do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - presente e adequado
- b) Termo de Assentimento (TA) - presente e adequado
- c) Termo de Assentimento Esclarecido (TAE)- presente e adequado
- d) Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) - não se aplica
- e) Termo de Anuência Institucional (TAI) - presente e adequado
- f) Folha de Rosto - presente e adequada
- g) Projeto de Pesquisa Completo e Detalhado - presente e adequado
- f) Outros - Incluiu roteiro de observação em sala de aula, roteiro do grupo focal, roteiro de entrevistas com os alunos e professores. Inclui também o Termo de autorização de utilização de imagem

Recomendações:

Não Há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação do projeto

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_764364.pdf	21/12/2016 10:19:23		Aceito
Outros	Declaracao_mudanca_escola.pdf	21/12/2016 10:00:41	Elenice Maria Caixeta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_para_Comite_de_etica.pdf	21/12/2016 09:54:01	Elenice Maria Caixeta	Aceito
Outros	Termo_anuencia.pdf	21/12/2016 09:52:18	Elenice Maria Caixeta	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	21/12/2016 09:44:15	Elenice Maria Caixeta	Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-000
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.940.357

Cronograma	Cronograma_do_projeto_de_pesquisa.p df	20/12/2016 13:41:56	Elenice Maria Caixeta	Aceito
Folha de Rosto	ELENICE_Folha_de_Rosto_Assinada.p df	25/07/2016 14:37:31	Fabiana de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 20 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
Marcela Filié Haddad
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-000
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br