

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

**MARIA APARECIDA AVELINO**

**AS ABORDAGENS DA HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Alfenas/MG  
2017

**MARIA APARECIDA AVELINO**

**AS ABORDAGENS DA HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial 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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana de Oliveira.

**Alfenas/MG  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Avelino, Maria Aparecida

As abordagens da história ibérica medieval nos livros didáticos da  
educação básica / Maria Aparecida Avelino. -- Alfenas/MG, 2017.  
190 f.

Orientadora: Fabiana de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade  
Federal de Alfenas, 2017.

Bibliografia.

1. Idade Media - Historia. 2. Iberica, Peninsula (Espanha e Portugal).  
3. Diversidade Cultural. 4. História (Ensino médio). I. Oliveira, Fabiana de.  
II. Título.

CDD-946

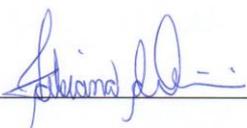
MARIA APARECIDA AVELINO

**“AS ABORDAGENS DA HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.**

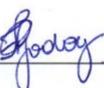
A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação apresentada como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de Mestra em  
História Ibérica pela Universidade Federal de  
Alfenas. Área de concentração: Ensino e  
Pesquisa de História Ibérica

Aprovado em: 03/05/2017

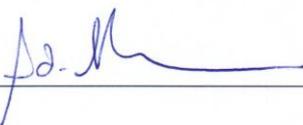
Profa. Dra. Fabiana de Oliveira  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas  
UNIFAL-MG

Assinatura:  \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Flávia Preto de Godoy Oliveira  
Instituição: Instituto Federal do Sul de Minas  
IFSULDEMINAS (Machado-MG)

Assinatura:  \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Adailson José Rui  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas  
UNIFAL-MG

Assinatura:  \_\_\_\_\_

Dedico primeiramente a Deus que permitiu que tudo pudesse ser realizado. À Virgem Maria, Mãe de Deus e nossa, desta filha desde o nascimento confiada à intercessão da Imaculada Conceição Aparecida. Aos meus pais Manoel e Florisma que, mesmo sem saberem, são o ponto de partida de tudo o que sou e tudo o que tenho.

## AGRADECIMENTOS

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

À minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Fabiana de Oliveira que, mais que orientar, soube mostrar com seu exemplo, determinação, coragem, sabedoria e conhecimento.

À Coordenação do Curso de Pós-Graduação em História Ibérica na pessoa do Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Adailson José Rui e aos professores do PPGHI pelo incentivo à produção acadêmica.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, especialmente ao Câmpus Machado, pela concessão do afastamento de minhas atividades e pelo auxílio através do Programa Institucional de Qualificação.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado – FADEMA, pela liberação do estúdio para a gravação do Objeto de Aprendizagem.

Aos professores e às escolas públicas de Poço Fundo e Machado por viabilizarem a captação das entrevistas para este trabalho.

Aos meus colegas do mestrado pelo apoio e troca de experiências e, especialmente, à Elaine Cristina Muniz pela prazerosa companhia.

Aos meus amigos e colegas do IFSULDEMINAS Davidson Rodrigues, Nathália Lopes Caldeira Brant e Daniel Aparecido de Souza por compartilharem comigo suas experiências e conhecimentos.

À minha mãe que, no alto de seus 82 anos, me poupou das tarefas mais simples para que eu pudesse me dedicar a este trabalho. Ainda que o correr da vida nos seja como já foi, o que fica sempre é o cuidado, o carinho e o amor.

Agradeço também aos professores Dr.<sup>o</sup> Olavo Pereira Soares e Dr.<sup>a</sup> Flávia Preto de Godoy Oliveira, membros da banca de Qualificação e de Defesa pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento deste trabalho.

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

## RESUMO

O domínio muçulmano na Península Ibérica, durante a Idade Média, fez dessa região um lugar com um modo de vida singular, em virtude da coexistência de cristãos, muçulmanos e judeus. Nos oito séculos desse domínio, múltiplas influências e intercâmbios se processaram nesse âmbito geográfico e no tempo histórico entre as três religiões monoteístas, deixando marcas profundas de sua cultura no imaginário europeu. A América portuguesa não ficaria imune a essa influência. A discussão do espaço geográfico da Península Ibérica no Ensino de História do Brasil é pertinente, uma vez que Portugal e Espanha tiveram relevantes contribuições na História da América Latina. Crenças, valores, ética e religiosidade que imperam no país têm suas raízes na Península Ibérica Medieval. Estudos sobre a diversidade cultural, étnica e religiosa desse período poderão trazer uma contribuição de grande relevância para a compreensão da formação cultural do Brasil. Nessa perspectiva, considerou-se importante problematizar o livro didático com a finalidade de se analisar como a História da Península Ibérica Medieval foi abordada em seu conteúdo e indagar sobre a forma como essa temática está sendo tratada nas salas de aula. A pesquisa foi organizada em duas etapas que se complementaram: a primeira etapa se caracterizou por uma pesquisa documental, problematizando o livro didático como instrumento de apoio para a construção de propostas de ensino de História Ibérica. Foram analisados ainda, nessa fase, os documentos referentes à política de adoção do livro didático, quando se buscou entender a relevância no processo de escolha desse recurso. A segunda etapa constituiu-se de um estudo de caso e foi desenvolvida a partir de entrevistas com os supervisores e professores da área de História, de escolas públicas em Minas Gerais, com a finalidade da compreensão do espaço que as minorias étnicas do medievo ibérico ocupam nas salas de aula. Os livros analisados denotam uma expressiva abertura no que se referem às discussões historiográficas contemporâneas quando dispõem de um espaço significativo ao período medieval, buscando desconstruir mitos e estereótipos. Entretanto, 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. Especificamente, sobre a diversidade cultural e religiosa, fruto das relações entre cristãos, muçulmanos e judeus no medievo ibérico, a menção se deu de maneira pontual no contexto da expansão islâmica. As entrevistas possibilitaram evidenciar que, para os profissionais investigados, as formações acadêmica e profissional constituem fatores preponderantes para o desenvolvimento de uma prática

docente comprometida com a diversidade. Ao adotarem o livro didático de História, nem sempre seguem integralmente os conteúdos propostos: quando há visões reducionistas, recorrem a outras fontes e outros recursos para problematizá-las; no que se refere às questões sobre intolerância racial e religiosa, são trabalhadas a partir dos conflitos que surgem no ambiente da sala de aula e da contextualização dos conteúdos dos manuais. As referências à Península Ibérica são ainda problemáticas, pois incluem vários estereótipos genéricos sobre o medievo, deixando de ressaltar essa região.

Palavras-chave: Idade Média. Península Ibérica. Diversidade Cultural. Abordagem. Livro Didático.

## **ABSTRACT**

The Muslim power in the Iberian Peninsula, during the Middle Ages, made this region a place of singular life, due to the coexistence of Christians, Muslims and Jews. In eight centuries of this power, multiple influences and exchanges happened in this Geographic context and in the historical time among the three monotheist religions, leaving deep marks of its culture in the European imaginary. Portuguese America would not be immune to this influence. The discussion about Geographic space of the Iberian Peninsula in History teaching in Brazil is relevant, once Portugal and Spain had relevant contributions in the History of Latin America. Beliefs, values, ethics and religiosity that rule the country have their roots in the Medieval Iberian Peninsula. Studies about the cultural, ethnic and religious diversity of this period will be able to bring a contribution of great relevance to the understanding of Brazil's cultural formation. In this perspective, it was considered important to bring it to question the textbook aiming to analyze how the History of Medieval Iberian Peninsula was approached in its content and inquiring the way this theme is being treated in classrooms. The research happened in two stages that complemented themselves: the first stage was characterized for a documentary inquiry, questioning the text book as instrument of support for the construction of proposals of Iberian's History teaching. Also were analyzed, in this stage, the documents referring to the politics of use of this textbook, when it was sought to understand the relevance in the process of choice of this resource. The second stage was a case study that was developed from interviews with the supervisors and teachers of History, at public schools in Minas Gerais, trying to understand the space that the ethnic minorities of the Iberian medieval period occupy in the classrooms. The analyzed books show an expressive opening in referring to contemporary historiographic discussions when they dispose of a significant space to the medieval period, seeking to disconnect myths and stereotypes. Though, on what refers to the contents about Iberian Peninsula, it was noticed a simplified approach and correlated to the historical process of other regions from Europe as: France, England and Germany. Specifically, about the cultural and religious diversity, result of the relation among Christians, Muslims and Jews in the Iberian medieval period, the mention happened in punctual way in the context of the Islamic expansion. The interviews made possible to show that for the investigated professionals, the academic and professional Education constitute of predominant factors for the development of the teaching practice committed to the diversity. Using the text book of History, they do not always follow integrally the proposed contents: when there are

reductionist visions, they go for other sources and other resources for bringing them to questioning; in what refers to questions on racial and religious intolerance are worked and they start from the conflicts that occur in the classroom environment and of the contextualization of the manual contents. The Iberian Peninsula is still problematic, because they include several generic stereotypes on the medieval period, forgetting to emphasize this region.

Keywords: Middle Ages. Iberian Peninsula. Cultural diversity. Approach. Textbook.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
2	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>18</b>
2.1	Construção metodológica da pesquisa.....	18
3	<b>CONVIVÊNCIA E INTEGRAÇÃO ENTRE CRISTÃOS, MUÇULMANOS E JUDEUS NA PENÍNSULA IBÉRICA.....</b>	<b>26</b>
3.1	A constituição de Al-Andalus e as trocas culturais entre cristãos, muçulmanos e judeus na Idade Média.....	27
3.2	Ensino de História Ibérica: Contextualização e abordagem.....	47
4	<b>A ESCRITA DA HISTÓRIA IBÉRICA NO LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>57</b>
4.1	O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional.....	60
4.2	Os critérios de avaliação do PNLD e o papel do professor na escolha do livro didático.....	66
4.3	Apresentação dos manuais didáticos - objetos deste estudo.....	73
4.4	A Península Ibérica Medieval no livro didático de História do Ensino Médio.....	76
4.4.1	<i>As imagens</i> .....	90
4.4.2	<i>As atividades</i> .....	97
5	<b>A HISTÓRIA IBÉRICA NA SALA DE AULA: CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR SOBRE A IDADE MÉDIA.....</b>	<b>103</b>
5.1	Sobre os sujeitos da pesquisa.....	103
5.2	Narrativas e reflexões das entrevistas.....	106
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
7	<b>A PROJEÇÃO DOS VALORES CULTURAIS DO <i>AL-ANDALUS</i> NO BRASIL COLONIAL NA FERRAMENTA <i>WEB POWTOON</i>.....</b>	<b>135</b>
7.1	Introdução e Justificativa.....	135
7.2	Objetivos.....	139
7.2.1	<i>Objetivo geral</i> .....	139
7.2.2	<i>Objetivos específicos</i> .....	139
7.3	Referencial Teórico.....	140
7.4	Desenvolvimento do Material.....	145

<b>7.5</b>	<b>Proposta de Utilização.....</b>	<b>147</b>
<b>7.6</b>	<b>Proposta de Avaliação e Análise.....</b>	<b>157</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>168</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>177</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao estudar as *Abordagens da História Ibérica medieval nos livros didáticos da Educação Básica* e sob essa perspectiva refletir sobre a diversidade<sup>1</sup> cultural, étnica e religiosa da Península Ibérica Medieval nos livros didáticos de História, pretende-se compatibilizar duas preocupações: trazer à luz a discussão do tema da diversidade em um período e espaço específicos, e investigar de que maneira esse tema está sendo abordado nas publicações didáticas.

Especificamente pretende-se analisar como as publicações têm abordado o tema da diversidade cultural, étnica e religiosa do medievo ibérico e apresentar as imagens que os livros mostram sobre os muçulmanos e sobre os judeus. Diante disso, a discussão partiu dos seguintes pontos: por que a Idade Média na Península Ibérica continua sendo desconhecida pelos professores, pelos autores de livros didáticos e, conseqüentemente, pelos estudantes da escola básica? Que conteúdos são explicitados e/ou suprimidos nos manuais didáticos que possam apresentar as trocas culturais entre cristãos, muçulmanos e judeus? Qual é o espaço que judeus e muçulmanos recebem nas aulas de História? Torna-se relevante conhecer como esses agentes são inseridos na História Ibérica, problematizando o livro didático como instrumento de apoio para a construção de propostas de ensino de História Ibérica.

Os livros didáticos se prestam a conceder um protagonismo aos católicos (europeus ibéricos), em detrimento dos muçulmanos e judeus na Península Ibérica. Esse modelo é repetido na abordagem da colonização do Brasil, uma vez que, novamente, é negado o protagonismo aos não europeus, no caso, aos africanos e nativos (indígenas). Ou seja, os livros didáticos mantêm um eurocentrismo, apresentando uma visão com reminiscências cruzadísticas. A pouca presença e frequência dos conteúdos referentes à medievalidade ibérica são feitas com o intuito de operar uma separação: nós/outros, sendo que “nós” seriam os ibéricos (europeus) e os “outros” seriam os negros, indígenas, muçulmanos, judeus.

A Península Ibérica, ao longo da Idade Média, foi palco da convivência entre as três religiões monoteístas que ali coexistiram: cristãos, muçulmanos e judeus. De acordo com

---

<sup>1</sup> As orientações curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias ressaltam 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.

Macedo (2000), os mouros<sup>2</sup>, incorporados ao domínio cristão, construíram juntamente com os judeus, as minorias étnico-religiosas de Portugal e da Espanha. A permanência dos mouros por tanto tempo na Península Ibérica deixou marcas profundas de sua cultura no imaginário europeu. E a América portuguesa não ficaria imune a essa influência. O mesmo ocorre com os judeus, com uma vida rica em religiosidade e cultura, contribuíram para o fortalecimento do grupo e para a continuidade de suas tradições, transplantando toda essa herança para o Novo Mundo.

Quando se trata de História do Brasil, por exemplo, a tendência é iniciar a abordagem a partir da chegada dos portugueses ao território brasileiro. No entanto, refletir sobre a história, instituições, comportamentos e sentimentos transportados do continente europeu para as novas terras constitui-se um exercício importante. De acordo com Franco Júnior (2008), muitos elementos medievais foram transportados de Portugal para a colônia brasileira, permanecendo presentes ainda hoje em nossos traços essenciais.

Revisitar o tema da formação dos povos ibéricos tem se tornado estratégia importante na busca da compreensão das características herdadas e de suas influências na forma de ver e de pensar a cultura brasileira. O período medieval está presente nas estruturas mais básicas e essenciais da civilização da América portuguesa. Franco Júnior (2008, p.82) enfatiza que: “Mais do que na civilização portuguesa moderna, as raízes do Brasil deverão se procurar, portanto, na Europa medieval”, sobretudo em sua influência mais profunda.

Acredita-se, então, ser necessária uma discussão do espaço da Península Ibérica no Ensino de História do Brasil, uma vez que Portugal e Espanha tiveram relevantes contribuições na História da América Latina. Assim, crenças, valores, ética e religiosidade têm suas raízes na Península Ibérica Medieval. Estudar sobre a diversidade cultural, étnica e religiosa desse período poderá trazer uma contribuição importante para a compreensão da formação cultural do Brasil.

Nessa perspectiva, considera-se importante problematizar o livro didático com a finalidade de se analisar como a História da Península Ibérica Medieval é abordada em seu conteúdo e indagar sobre a forma como essa temática vem sendo tratada nas salas de aula. O livro didático faz parte da cultura e da memória histórica de muitas gerações e, ao longo de

---

<sup>2</sup> “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). Outro exemplo é apresentado por Alves (2010) que cita a pesquisadora Ana Rita Gaspar Moreira que, após várias elaborações em torno do termo mouro, concluiu: “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 vão reencontrar, a partir do século XV, nas suas expedições em África e Ásia” (MOREIRA, 2005, p. 79 *apud* ALVES, 2010, p 15).

tantas transformações na sociedade, ainda tem um papel fundamental para o estudante, na função de atuar como mediador na construção do conhecimento. Constitui-se de intenções, imagens e informações que colaboram de forma expressiva na formação do aluno, simplesmente pelo fato de ser, na maioria das vezes, o único recurso impresso com o qual o educando entrará em contato.

Sendo o livro didático a principal fonte de leitura da maioria da população brasileira, justifica-se a relevância do debate e das pesquisas sobre a produção, sobre as políticas, as qualidades, as intencionalidades, o conteúdo, as funções e, principalmente, sobre os usos do livro didático de História. Fonseca (2013) chama a atenção para a necessidade de aprimorar a política nacional do livro didático, exigindo das editoras mudanças qualitativas. Devem ser excluídos do mercado, por meio das avaliações, livros desatualizados, que contenham erros conceituais, ou que ainda contenham em seus conteúdos preconceitos raciais, políticos e religiosos.

No que se refere ao livro de História, a pesquisa é fundamental para a compreensão das transformações e inovações dentro do ensino de História no Brasil, pois podem evidenciar o contexto histórico, social, político e cultural de uma sociedade. Os manuais podem reforçar a ideologia e a cultura de um determinado grupo. Tomá-lo como objeto de estudo poderá revelar os aspectos que têm influenciado na escolha de seus conteúdos, uma vez que o livro didático é “limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas” (BITTENCOURT, 2013, p. 73).

As políticas públicas para a Educação no Brasil também precisam ser consideradas, pois, de alguma maneira, impactam as políticas para o ensino de História, como o aperfeiçoamento do PNLD<sup>3</sup>. A escolha do livro didático no âmbito do PNLD tem sido desencadeada muito mais a partir de ações desenvolvidas por editoras do que propriamente pelas orientações do FNDE<sup>4</sup>, ou pela Secretaria Estadual de Educação. Fonseca (2013) defende o aprofundamento dos mecanismos e instrumentos de avaliação permanentes, da produção disponível do mercado.

As crianças e os adolescentes brasileiros aprendem História, sobretudo, através do livro didático. Numa época em que não se admite mais a segregação, a discriminação e o preconceito, é fundamental discutir e problematizar os conteúdos do livro didático para entender quais são os valores que estão sendo disseminados nas escolas brasileiras de ensino básico.

---

<sup>3</sup> PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

<sup>4</sup> FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

O livro didático, além de propagar conteúdos de História, ocupa um papel de grande destaque na formação do estudante, pois, como “produto cultural, ele propõe modos para as novas gerações construírem um olhar sobre a história e, particularmente, um olhar sobre a Idade Média e sobre os outros” (PEREIRA, 2009, p.1). É uma importante ferramenta para a transmissão do conhecimento e para o estabelecimento de representações sobre os povos e suas culturas. Todavia, é um produto resultante de um complexo processo de seleção teórica, ideológica e comercial.

O texto escrito e as imagens que compõem o livro didático são recursos importantes no ensino básico por viabilizarem a apropriação e a produção de saberes, de experiências e de memórias históricas. E por ser, na maioria das vezes, o meio mais importante utilizado em sala de aula no Ensino Fundamental e no Médio, seu conteúdo demanda certa problematização. Sendo assim, o grande desafio está no entendimento dos valores implícitos e explícitos que são estabelecidos e propalados, considerando que os manuais didáticos têm assumido também a função de manter o professor informado.

A exclusão de determinados grupos étnicos que participaram do processo de formação cultural da Península Ibérica Medieval, com reminiscências no Brasil, é uma das questões que será abordada nesta pesquisa. Isso, é levado em conta, uma vez que a visão única e eurocêntrica de nossa História ainda permanece forte e sustenta um passado uniforme e excludente de povos com formas de organização diferente dos dominadores. A ideia de que os conteúdos do livro didático mostram a história pelos olhos dos grupos dominantes em detrimento das minorias culturais e étnicas, ainda está bastante evidente no meio acadêmico e nas salas de aula das escolas brasileiras. Percebe-se a valorização de um currículo eurocêntrico que privilegia a cultura branca cristã e menospreza as outras culturas dentro da composição do currículo escolar.

Para Macedo (2007), quando se trata da história da Europa Medieval, há uma predominância historiográfica que dá ênfase à França, à Inglaterra, à Alemanha e à Itália. O autor chama a atenção para a importância da Península Ibérica para a Idade Média e para a formação cultural brasileira.

Desse modo, 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, 2007, p. 115-116).

A Idade Média Ibérica vivenciou períodos históricos que foram marcados por conflitos entre cristãos e muçulmanos. “Na base da questão estava a alteridade religiosa, fator ideológico” (SENKO, 2012, p. 5). Mas, embora tenham existido esses períodos onde a convivência era difícil, a guerra não foi contínua e, na maior parte do tempo, houve paz. A relação entre cristãos e muçulmanos baseava-se na troca cultural e na realização de atividades em conjunto. Havia, então, na Península Ibérica Medieval uma sociedade híbrida constituída pelos constantes intercâmbios culturais entres cristãos, muçulmanos e também judeus. Conhecer melhor, de uma forma mais abrangente e profunda, a relação desses sujeitos históricos incorre em dar oportunidade às vozes e aos pontos de vistas que são, muitas vezes, silenciados pela escrita da história.

Percebe-se, assim, que a reflexão em torno da abordagem do tema “A Península Ibérica Medieval”, nos livros didáticos de História, insere-se na Linha de Pesquisa “Cultura, Poder e Religião” do Programa de Pós-Graduação em História Ibérica. Assim, propõe-se como eixo da análise, a abordagem da diversidade cultural, étnica e religiosa, tendo como palco o encontro das três culturas: cristã, muçulmana e judaica.

Dessa forma, esta proposta também 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, 2007, p. 116).

A questão central que norteia este trabalho é: considerando a diversidade cultural, étnica e religiosa da Península Ibérica Medieval, quais são as abordagens presentes no livro didático de História, do 1º ano do Ensino Médio aprovado no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLD/2015-2017?

Para responder a esse questionamento, foi proposto como objetivo geral analisar as abordagens da diversidade cultural, étnica e religiosa da Península Ibérica, tendo como palco o encontro das três culturas: cristã, muçulmana e judaica. Os objetivos específicos buscam: a) verificar como a historiografia apresenta e discute a temática da diversidade na Península Ibérica Medieval; b) analisar as imagens e os conteúdos sobre os judeus e sobre os muçulmanos que os livros didáticos de História apresentam; e c) compreender o modo através do qual os professores de História abordam a convivência dos grupos étnicos da Península Ibérica Medieval, no espaço da sala de aula.

A dissertação foi estruturada em sete seções, contando com a Introdução/Apresentação e as Considerações Finais. Num processo de investigação devem ser explicados, detalhadamente, os princípios metodológicos e os métodos que foram utilizados. Sendo assim, a segunda seção tratou de toda a explicitação e a fundamentação, referindo-se às opções metodológicas e ao processo heurístico do tema proposto.

A terceira seção, que objetivou como tarefa principal uma reflexão teórica por meio de alguns autores presentes na literatura especializada, foi subdividido em duas partes. Apresentou considerações acerca de como a historiografia tem discutido a Península Ibérica Medieval, no que se referem às trocas culturais entre cristãos, muçulmanos e judeus, no período da dominação muçulmana. Buscou-se apresentar e analisar como se constituíram as relações entre cristãos, muçulmanos e judeus na Península Ibérica, procurando, desse modo, lançar bases para a realização do estudo analítico do livro didático. Procurou-se, também, discutir alguns aspectos a respeito da importância do ensino de História Ibérica Medieval para avanços na qualidade do trabalho pedagógico acerca dessa temática.

A quarta seção constituiu-se de um estudo analítico com a finalidade de problematizar o manual escolar como fonte documental. Partiu-se do delineamento de uma radiografia do livro didático contemporâneo em função da temática da diversidade cultural da Península Ibérica Medieval, sob o escopo daquilo que se apresentou no interior dos processos de avaliação e da escolha das obras para o PNLD 2015/2017.

A quinta seção procurou mostrar, a partir das entrevistas com os professores de História e os supervisores pedagógicos que trabalham diretamente com as turmas do primeiro ano do Ensino Médio, como esses profissionais da Educação compreendem o tema da Península Ibérica Medieval, no momento da escolha do livro didático e no processo de ensino e da aprendizagem.

Finalizando, a sétima 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. E está relacionado com o tema desta pesquisa, cuja referência é a diversidade cultural da Península Ibérica Medieval, com destaque para a projeção da herança cultural desse período no Brasil.

## 2 METODOLOGIA

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.  
(FOUCAULT, 1996)

Essa seção foi estruturada de modo a apresentar o caminho percorrido para a elaboração desta dissertação que se pautou em dois vieses: a *Pesquisa Documental* e o *Estudo de Caso*. Optou-se por investir na condução de uma pesquisa qualitativa, 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 se constituiu de uma reflexão teórica sobre o problema da pesquisa, e com os objetivos propostos.

### 2.1 Construção Metodológica da Pesquisa

Para pesquisar um problema científico de certa temática ou área de estudos, o pesquisador precisa adotar quadros teórico-metodológicos e técnicas que melhor se aplicam à natureza do problema e aos objetivos propostos. Os investigadores que tomam o ambiente da educação como objeto de estudo, entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir sua estrutura metodológica fundamentada pelas técnicas qualitativas. A vertente qualitativa da pesquisa oferece subsídios que atendem o rigor científico de uma investigação na área das ciências sociais. Isso, pelo fato de haver uma atenção com o preparo do planejamento, com o controle da pesquisa, com a escolha do objeto e a compreensão e interpretação dos fenômenos. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (GODOY, 1995, p. 62).

Para Mattos (2006), o que qualifica ou desqualifica uma pesquisa qualitativa não são as metodologias ou os procedimentos, mas sim a rigorosidade, o compromisso, a relevância científica e social, a capacidade do pesquisador em proceder e comunicar aquilo que fez e o que resultou do seu fazer científico, já que:

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).

No que se referem à abordagem qualitativa da pesquisa, três possibilidades são contempladas para a sua realização: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia (GODOY, 1995, p. 21). Para estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas relações sociais, o pesquisador irá a campo e fará uma análise holística, a partir da perspectiva das pessoas envolvidas nestes fenômenos. Os dados serão coletados e analisados para que se entenda o processo. Para o estudo do problema apresentado neste trabalho, que tem por objetivo discutir as abordagens sobre a Península Ibérica na Idade Média nos manuais didáticos, foram realizados a pesquisa documental e o estudo de caso.

De acordo com Godoy (1995), a análise de documentos constitui-se numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos e de complementação de informações obtidas através de outras fontes. Podem-se utilizar documentos de vários tipos para a compreensão do objeto investigado. “O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental” (GODOY, 1995, p. 21).

No caso dessa pesquisa foram selecionados como documentos os livros didáticos de História do 1º ano do Ensino Médio adotados em duas escolas estaduais e em uma da rede federal dos municípios de Poço Fundo e Machado. Foram analisados dois livros, uma vez que as duas escolas estaduais, a escola A no município de Poço Fundo e a escola B no município de Machado, adotam o mesmo livro; a escola C, uma instituição federal também do município de Machado, utiliza outro manual<sup>5</sup>. Analisou-se também o Guia do Livro Didático a fim de se conhecer o processo de avaliação do MEC sobre os manuais inscritos pelas editoras e a forma como ocorre a escolha do Livro Didático pelas escolas, através do PNLD. E, por fim, verificou-se em seu conteúdo se o tema “Península Ibérica Medieval” é abordado e qual a natureza dessa abordagem.

---

<sup>5</sup> Utilizaremos as letras A e B para as escolas estaduais de Poço Fundo e Machado respectivamente e C para a escola federal de Machado.

A partir da escolha desses critérios, definiu-se a técnica utilizada na investigação das soluções e, na pesquisa bibliográfica, a leitura apresentou-se como a principal técnica. De acordo com a orientação de Salvador (1986, *apud* LIMA *et al*, 2007) é importante a realização de leituras sucessivas do material para se obter os dados necessários em cada fase da pesquisa, identificando-as como: a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico – leitura rápida que objetiva a localização e a seleção do material; b) Leitura exploratória – para verificar se os dados selecionados realmente interessam ao estudo; c) Leitura seletiva – seleção das informações relevantes; d) Leitura reflexiva ou crítica – estudo crítico do material com o intuito de ordenar e de sumarizar as informações; e) Leitura interpretativa – relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta.

Portanto, as leituras dos manuais e dos documentos oficiais foram sistematizadas de modo a permitir uma discussão mais aprofundada, articulando-se com a literatura científica (reflexão teórica construída na seção 3) e com os dados coletados dos professores de História de Ensino Médio das escolas citadas com a delimitação de critérios e de procedimentos metodológicos: tipo de pesquisa, universo delimitado e instrumento de coleta de dados. E tiveram como contribuição a proposta de Lima e Miotto (2007, p. 39) que apresentam “o método dialético como a lente orientadora de todo o processo de investigação e de análise realizada”.

Nessa perspectiva da técnica do estudo de caso, os dados foram coletados em observações participantes e não participantes e entrevistas. O pesquisador se colocou como agente participante do processo, dispondo sua própria pessoa como o instrumento confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados. É através da observação participante que, segundo Oliveira (2008), os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados para entender o comportamento desses informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam.

Uma justificativa dada, para que essa técnica seja válida enquanto instrumento científico de investigação é o fato de ela ser controlada e sistemática, implicando “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25). Nesse estágio de preparo, o pesquisador deverá delimitar ‘o quê’ e ‘o como’ observar, definir o objeto e o foco da investigação cabendo também a escolha do grau de envolvimento com a pesquisa (OLIVEIRA, p.9, 2008).

Foram realizadas entrevistas com os professores de História do Ensino Médio das escolas já mencionadas e com os outros profissionais envolvidos no processo de escolha do

Livro Didático. No decorrer do seu desenvolvimento foram observados os sentimentos, as percepções, as atitudes e as ideias de seus membros. A técnica da observação participante foi adotada e a pesquisadora assumiu o papel de participante como observador. Conforme Oliveira (2008), os sujeitos, nessa modalidade, conhecem o caráter científico do estudo e o seu objetivo, porém o interesse geral não é revelado para que a participação seja a mais real possível.

A pesquisa de campo foi realizada nas escolas públicas A, B e C dos municípios de Poço Fundo e Machado e a definição dos sujeitos da pesquisa se constituiu mediante critérios determinados. Foram definidos professores e supervisores que trabalham diretamente com as turmas do primeiro ano do Ensino Médio.

Previamente foram marcados encontros com os diretores de cada instituição para a apresentação do projeto de pesquisa, bem como o objetivo e a forma como o trabalho seria realizado. A autorização para as entrevistas com os professores se deu mediante a assinatura do *Termo de Anuência da Escola*. Na mesma oportunidade, cada diretor disponibilizou informações para a construção do mapeamento da população da pesquisa. “Associando informações advindas de diferentes fontes, foi possível organizar um pequeno banco de dados, relativamente detalhado, que passou a funcionar como base para a construção da população da pesquisa” (DUARTE, 2002, p. 143). O levantamento gerou uma lista dos professores que lecionam História e dos supervisores pedagógicos envolvidos no processo de escolha do livro didático.

Na escola A são dois professores que trabalham com a turma do primeiro ano e ambos aceitaram o convite; na escola B são três professores, dois aceitaram o convite e um recusou, alegando falta de tempo. Na escola C, os quatro professores convidados aceitaram. Quanto aos supervisores, a função é exercida por um profissional em cada uma das escolas A e B e ambos aceitaram o convite. Na escola C não existe a função de supervisor e o processo de escolha do livro didático acontece entre os professores, sob a coordenação de um deles.

O primeiro contato com os entrevistados aconteceu nas escolas e, nessa oportunidade, as entrevistas foram agendadas em datas posteriores. Cada entrevistado teve um encontro pessoal com a pesquisadora para esclarecimentos sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos. Na mesma ocasião foi assinado o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* para garantia do anonimato e do sigilo, tanto do profissional quanto da instituição. Houve ainda o cuidado em relação ao conhecimento prévio das questões. Foram

realizadas 10 entrevistas, sendo 8 com professores e 2 com supervisores pedagógicos. Dessas, 8 aconteceram nas próprias escolas e 2 foram realizadas nas residências dos professores.

O contato do pesquisador com os sujeitos da pesquisa é parte do material da análise.

Segundo Duarte:

Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado (DUARTE, 2002, p. 145).

As entrevistas foram realizadas por meio de roteiro semiestruturado com o uso da técnica do vídeo gravador, tendo sido adotado um pequeno conjunto de nove perguntas para orientação do entrevistado, porém aberto a algumas interferências por parte da pesquisadora conforme ia surgindo a necessidade de retomar algum aspecto importante durante a conversa para recompor o contexto da entrevista e alcançar os objetivos.

No que se refere ao uso do gravador no registro da informação viva, Queiroz (1991, p.75) apresenta como importante referencial ao afirmar que esta técnica permite alcançar uma riqueza de dados, “uma vez que além de colher aquilo que se encontra explícito no discurso do informante, ela abre portas para o implícito, seja este o subjetivo, o inconsciente coletivo ou o arquetipal”. Quanto às transcrições, Bourdieu (2008) aponta algumas sugestões nessa etapa da entrevista: segundo ele o pesquisador tem que considerar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista e ser fiel na transcrição de tudo o que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista.

As entrevistas foram transcritas logo depois de encerradas e, com o texto em mãos, foi feita a conferência frase por frase. As transcrições foram encaminhadas individualmente por e-mail para cada entrevistado para possíveis correções sem alteração no conteúdo. Apenas uma das entrevistadas fez uma pequena correção; seis optaram por manter a versão original e três não retornaram o e-mail.

Para Duarte (2002), o roteiro das entrevistas deve ser um instrumento flexível e é importante ser revisto periodicamente, avaliando assim se está de acordo com os objetivos. Sobre as formas de transcrever e interpretar dados orais, a revista *Sociology* (Armstrong *et al.*, 1997 *apud* Duarte, 2002) publicou estudo onde pesquisadores ingleses sugerem um procedimento no qual os relatos gravados e transcritos sejam acessíveis a diferentes

pesquisadores que não participaram da pesquisa em questão, para que cada um possa fazer sua própria interpretação do conteúdo e garantir a confiabilidade das conclusões.

Após a transcrição das entrevistas, tornaram-se material para análise; a etapa seguinte consistiu na interpretação e explicação dos dados, com a finalidade de se responder ao problema e alcançar os objetivos que motivaram a investigação.

A seleção dos documentos, bem como a coleta de dados nas escolas pesquisadas, seguiram um padrão para atender à metodologia e responder à pergunta do problema. Ainda em Godoy (1995), na pesquisa documental, três pontos precisam ser considerados por parte do pesquisador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Após a seleção dos documentos, as etapas seguintes são a codificação e a análise. A opção foi pela análise de conteúdo que:

Segundo a perspectiva de Bardin, 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).

Pela técnica da análise de conteúdo é possível decifrar o significado do que se pretende comunicar, pois ela parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que acaba tornando-se necessário revelar. As mensagens são decodificadas pelo pesquisador que passa a compreendê-las ao analisar as características, estruturas e modelos que estão por trás de seus fragmentos.

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).

Pode-se fazer a análise do conteúdo pelo método de dedução frequencial ou análise por categorias temáticas. Foi utilizada a análise por categorias temáticas que, segundo Caregnato e Mutti (2006) funcionam por operações de desmembramento do texto em unidades e categorias analógicas, conforme os temas que emergem dele.

Para pôr em prática a técnica da Análise de Conteúdo, três etapas foram seguidas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e sua interpretação. De acordo com Bardin (*apud* Caregnato e Mutti, 2006), a primeira etapa é a fase da organização, que poderá utilizar diversos procedimentos como a leitura flutuante, hipóteses, objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa é feita a codificação dos dados, tendo como referência as unidades de registro. É a fase da

exploração do material e do cumprimento das decisões tomadas anteriormente. E por fim, na terceira etapa, os dados são categorizados e classificados em agrupamentos conforme suas semelhanças e diferenças. É a fase do tratamento dos resultados e das respectivas interpretações.

Essas três fases foram observadas, todavia houve uma variação na forma como foram conduzidas: alguns pesquisadores ao colocar em prática a análise dos conteúdos escolhem como unidade a palavra, outros optam pelas sentenças, parágrafos e, até mesmo, pelo texto. Godoy (1995) ainda elucida que a forma de tratar as unidades pode diversificar. Alguns contam as palavras ou expressões, outros analisam a estrutura lógica do texto e outros dão ênfase às temáticas.

A Análise de Conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos. Existem dois tipos de textos que podem ser trabalhados pela Análise de Conteúdo: os textos produzidos em pesquisa, através das transcrições de entrevista e dos protocolos de observação e os textos já existentes, produzidos para outros fins, como textos de jornais. [...] A Análise de Conteúdo fixa-se apenas no conteúdo do texto, sem fazer relações além deste. [...] Na utilização da Análise do Conteúdo, o que é visada no texto é justamente uma série de significações que o codificador detecta por meio dos indicadores que lhe estão ligados (Caregnato e Mutti, 2006, p. 684).

Na análise do conteúdo das transcrições e dos documentos, foram identificados os temas comuns, comparados com o objetivo de se verificar similaridades e diferenças a partir de informações colhidas nas falas dos entrevistados e na abordagem do tema nos livros didáticos. Para auxiliar na realização dessa etapa da análise de dados coletados, conectou-se ao material teórico estudado até o momento, tendo como finalidade responder ao seguinte questionamento: considerando a diversidade cultural, étnica e religiosa da Península Ibérica Medieval, quais as abordagens presentes no livro didático de História do 1º ano do Ensino Médio aprovado no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM/2015-2017?

As categorias de análise do conteúdo do livro didático foram construídas a partir da reflexão teórica acerca da Península Ibérica Medieval e as que nortearam a análise das entrevistas basearam-se nas questões do roteiro.

As categorias pontuadas para a análise do livro didático foram quatro, como segue:

- a) a Península Ibérica no período medieval: problematiza a abordagem do conceito de Idade Média e da inserção da região no medievo;

- b) a constituição de *Al-Andalus*: investiga como os eventos ocorridos na Península Ibérica no período da dominação muçulmana (séculos VIII a XV) são tratados;
- c) as relações entre cristãos, muçulmanos e judeus: busca compreender como se discute a convivência entre as três religiões monoteístas no medievo ibérico;
- d) o legado de *Al-Andalus*: analisa a visão dos manuais acerca do ambiente cultural ibérico (séculos VIII a XV), fruto da diversidade étnica e do diálogo inter-religioso.

Para a análise das entrevistas foram elencadas as quatro categorias abaixo, baseadas no roteiro usado para o questionamento dos professores:

- a) a formação do professor: busca compreender o papel da formação acadêmica e não acadêmica na construção e desconstrução de estereótipos;
- b) livro didático e atuação profissional: discute a utilização dos manuais na prática da sala de aula, problematizando suas contribuições no debate acerca do preconceito contra judeus e muçulmanos;
- c) o processo de escolha do livro didático: investiga como os professores debatem os temas das diversidades cultural, étnica e religiosa na Península Ibérica ao escolherem o material didático;
- d) medievo ibérico na sala de aula: debate a abordagem do conceito de Idade Média e da História da Península Ibérica na sala de aula.

### 3 CONVIVÊNCIA E INTEGRAÇÃO ENTRE CRISTÃOS, MUÇULMANOS E JUDEUS NA PENÍNSULA IBÉRICA MEDIEVAL (SÉCULOS VIII A XV)

A história nunca nos conta tudo.  
(SARAMAGO, 2002)

A seção que se segue foi subdividida em duas partes, sendo: a primeira, uma reflexão acerca do conceito de Idade Média e dos mitos e superstições que cercam esse período. A análise desse conceito pretendeu ser uma base para contextualizar a Península Ibérica no universo histórico da Europa Ocidental, bem como verificar a tendência historiográfica que parece negligenciar ou mesmo negativar a presença muçulmana na Hispânia.

Alguns autores propõem uma visão não eurocêntrica e não etnocêntrica da Idade Média quando se referem ao papel desempenhado pelos diferentes grupos étnicos na formação da Península Ibérica.

O caminho prosseguiu com indicações fundamentais para se estudar a constituição de *Al-Andalus*, a partir da ocupação pelos árabes e berberes, e os eventos ocorridos na Península Ibérica no período da dominação muçulmana, a partir do século VIII. Procurou verificar também como se estabeleceram as relações entre cristãos, muçulmanos e judeus, que fizeram de *Al-Andalus* um exemplo importante por sua organização social e por sua cultura desenvolvida, deixando como legado patrimônios político e cultural importantes.

Ao pensar sobre o Ensino de História, é fundamental fazer uma reflexão sobre qual história se quer ensinar. Faz-se relevante situar as discussões em torno do conceito de História e também apresentar algumas mudanças e tendências presentes no debate historiográfico. Partindo dessa premissa, a segunda parte apresenta uma discussão acerca dos conteúdos e dos conceitos da disciplina de História e o seu caráter formativo na constituição da identidade, da cidadania, do reconhecimento do outro e do respeito à pluralidade cultural. Discute ainda a metodologia utilizada em sala de aula quando apresenta a pertinência do estudo dos acontecimentos históricos do medievo ibérico como um caminho para potencializar o pluralismo, para perceber a diversidade dos povos iberos e para desconstruir preconceitos e estereótipos.

A seção objetiva: oferecer uma visão geral dos aspectos sociais, culturais e religiosos da Península Ibérica na Idade Média, problematizar a importância do ensino dessa temática e tornar-se um referencial para o estudo analítico do livro didático na seção 4.

### 3.1 A constituição de *Al-Andalus* e as trocas culturais entre cristãos, muçulmanos e judeus na Idade Média

A escrita da história é uma prática social de alta relevância na medida em que o ofício dos historiadores a insere no presente. Então, é nessa perspectiva que se almeja compreender como a historiografia tem discutido o conceito de Idade Média e, ainda, verificar como a História Ibérica está introduzida nesse período. O texto-verbete “Idade Média” do Dicionário Temático do Ocidente Medieval, obra organizada por Jacques Le Goff e Jean Claude Schmitt, Amalvi (2002, p. 537) acentua que:

Idade Média não existe. Este período de quase mil anos, que se estende da conquista da Gália por Clóvis até o fim da Guerra dos Cem Anos, é uma fabricação, uma construção, um mito, quer dizer, um conjunto de representações e de imagens em perpétuo movimento, amplamente difundidas na sociedade, de geração em geração [...].

Le Goff propõe uma reflexão sobre a Idade Média, a partir de sua historicidade, considerando as ações do homem no tempo. Para o historiador “é essencial renunciar tanto à imagem negra quanto à imagem dourada. De resto, como quase todas as épocas, a Idade Média foi uma mistura de êxitos e derrotas, de felicidades e de dramas.” (LE GOFF, 2008, p. 53).

A Idade Média, entendida como um hiato entre dois períodos considerados de grande florescimento cultural, resultou, essencialmente, em uma concepção depreciativa em relação a esse intervalo de dez séculos, ficando conhecida como tempos de obscurantismo, superstição e de ignorância, *a Idade das Trevas*. Essa imagem torna-se ainda mais obsoleta quando se desvia o olhar e busca fazer uma nova leitura deste período. “Entre luz e luz o obscuro meio. [...] Um meio de múltiplas faces. Um meio onde se escondem muitas das mais íntimas raízes de nossa modernidade” (ALFONSO-GOLDFARB, 1991, p.33).

Analisando a Idade Média numa perspectiva não eurocêntrica, Alfonso-Goldfarb (1991) questiona a multiplicidade por detrás dos preconceitos humanistas, do desprezo iluminista e das fantasias românticas que sustentaram o termo Idade Média. A autora ressalta:

Ainda que tenha sido real o aparente marasmo a recobrir durante séculos o Ocidente europeu, podemos falar numa Idade Média no mundo chinês ou hindu? O que dizer então do mundo árabe que entre os séculos VIII e XIII viveria seu maior esplendor? (ALFONSO-GOLDFARB, 1991, p.33).

A atividade intelectual no Oriente era intensa. Havia em Bagdá, na época dos califas, uma quantidade enorme de manuscritos em incontáveis bibliotecas particulares e públicas. Nessas bibliotecas, o apoio aos estudos e às pesquisas manifestava-se em reuniões e debates, onde até o papel para cópia era oferecido aos estudantes.

Para Delumeau (1994), no âmbito de uma história total, numa época em que a técnica e a cultura de árabes e chineses se igualavam e até suplantavam a técnica e a cultura dos ocidentais, a promoção do Ocidente tornava-se imperiosa. O termo renascimento objetiva representar a evolução da ciência e do conhecimento da Europa ocidental. Nessa perspectiva sua crítica também corresponde à incompreensão da Idade Média como a Idade das trevas. Acrescenta ainda o autor:

A nossa compreensão do período que vai de Filipe, o Belo a Henrique IV ficaria muito facilitada se fossem suprimidos dos livros de História dois termos solidários e solidariamente inexactos: “Idade Média” e “Renascimento”. Com isso se abandonaria todo um conjunto de preconceitos. Ficar-se-ia, especialmente, livre da ideia de ter havido um corte brusco que veio separar uma época de luz de um período de trevas (DULEMEAU, 1994, p. 19).

A atual visão que se tem da Idade Média está contida na necessidade de se conhecer esse período para um entendimento melhor dos séculos posteriores. Se houver um aprofundamento na análise dos quatro movimentos que se convencionaram, considerar inauguradores da Modernidade — Renascimento, Protestantismo, Descobrimentos, Centralização Política — elementos medievais serão essencialmente encontrados. “De maneira ampla, perigosamente generalizadora, talvez possamos dizer que aquilo que não se fez na Idade Média, não se poderia fazer na Idade Moderna. Aquela gerava, esta desenvolvia” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 217).

A herança da Idade Média está presente também no século XX através do idioma. Uma porção significativa da população mundial atual se expressa com instrumentos linguísticos criados na Idade Média. O patrimônio político do Ocidente tem características medievais, em que os Estados nacionais baseiam-se nos esquemas contratual e representativo nascidos das monarquias feudais. Os valores sociais como o individualismo são uma característica medieval. Embora o indivíduo faça parte de uma coletividade, podendo ser a família, a empresa ou o Estado, ele mantém sua personalidade, conserva seus direitos pessoais reconhecidos pela sociedade. O hábito de cumprimentar com a mão direita estendida é um gesto de paz social da época feudal. E, para complementar esse legado da Idade Média, Franco Júnior (2001, p. 227) descreve o patrimônio intelectual:

Dele fazem parte as universidades, que até hoje preservam de suas origens no século XII a Pedagogia (aulas expositivas e debate de textos), a concessão de título (tese submetida a uma banca examinadora), a concessão do direito de exercício profissional (licentia docendi), a estrutura administrativa (reitor, divisão em faculdades), o auxílio aos membros necessitados (concessão de bolsas aos estudantes carentes). Também fazem parte desse patrimônio inúmeras técnicas intelectuais. É o caso da minúscula carolina (século VIII), base da caligrafia moderna e dos caracteres de imprensa. Dos algarismos arábicos (século X), condição para a matemática moderna e, assim, para as demais “ciências exatas”. Do livro, bem mais manejável que os rolos de pergaminho da Antiguidade, e provido de melhores meios de utilização, como os índices (século XII), possibilitadores dos dicionários e enciclopédias.

Esses são alguns exemplos, e muitos outros poderiam ser mencionados, pois há reminiscências medievais nos aspectos econômico, científico, religioso, psicológico e cultural.

Silveira (2009) propõe algumas análises acerca da Idade Média, partindo de um novo olhar sobre o estudo das trocas culturais. A História Medieval da Península Ibérica não está incluída na História da Civilização Ocidental, por ser compreendida como a história do outro, do muçulmano. O desafio está em identificar “a ideologia por trás da ênfase na Península Ibérica como periferia europeia, da qual os 800 anos de presença muçulmana não teriam influenciado na formação cultural da Europa” (SILVEIRA, 2009, p. 408).

À luz da Nova História Cultural Alemã, a autora traz uma discussão a respeito da diversidade cultural europeia no medievo, com o intuito de fazer uma reflexão sobre os conceitos de europeização e africanização utilizados pela historiografia, desde a primeira metade do século XX até pouco tempo atrás. E, aponta que uma parte da historiografia que trata da Espanha medieval, traz explicações unidirecionais, como se existisse um centro irradiador para uma periferia passiva, sem evidenciar as trocas culturais. Verifica-se nessa proposição a ideia de europeização da Espanha. No entanto, o movimento cultural da Península Ibérica transpôs os espaços geográficos e superou os conflitos religiosos e políticos. Houve trocas entre comerciantes, guerreiros, viajantes, intelectuais e muitos outros membros da sociedade medieval.

Em relação à africanização do território ibérico, teria sido iniciada com a chegada dos almorávidas, que não se relacionaram com os andaluzes de forma pacífica. Todavia, é questionável esse conceito de africanização, já que a convivência entre os muçulmanos espanhóis e norte-africanos em *Al-Andalus* deu origem a novos espaços de cultura e as trocas culturais ocorreram em diversos sentidos e direções. Afirma a autora:

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).

É, portanto, imprescindível o questionamento do pressuposto de uma unidade no espaço cultural, definida como um centro irradiador. Os vestígios históricos indicam a diversidade e uma grande rede de intercâmbio cultural. Silveira (2009, p. 654) reitera: “defendo a opinião de que culturas estão em constante movimento, o qual é impulsionado pelos processos de trocas culturais, sejam estas trocas pacíficas ou conflituosas”. A autora ainda se refere à Península Ibérica como a região da Europa onde a convivência e trocas culturais entre judeus, muçulmanos e cristãos resultaram em experiências diversas de tolerância, de cooperação, de alianças e de guerras na Idade Média.

Da mesma maneira, ela destaca a importância do conhecimento cristão, árabe e judeu não só como uma influência na Idade Média, mas como constituidor dos valores da Europa. Aborda o intercâmbio entre os intelectuais oriundos das três religiões monoteístas e seu trabalho conjunto na tradução e interpretação de textos aristotélicos. “Estes intelectuais escreveram os comentários das obras traduzidas e empreenderam discussões em torno das fontes helenísticas, cristãs, judaicas e islâmicas” (SILVEIRA, 2009, p.405). Logo, torna-se um bom exemplo da importância das culturas mediterrânicas na formação cultural da Europa, desconstruindo a concepção de uma Idade Média, a partir de modelos generalizantes, como a utilização do conceito de europeização.

Umberto Eco (2010) propõe uma reflexão relevante quanto aos estereótipos que cercam o tema da Idade Média e que, segundo ele, estão presentes em muitos manuais didáticos. A análise do autor pressupõe a compreensão, a princípio, do que a Idade Média não é, para, em seguida, investigar o que o período legou à posteridade, e em que todo esse contexto histórico foi diferente do tempo atual.

Nessa perspectiva, o autor inicia afirmando que a Idade Média não é um século. É uma sucessão de séculos onde, provavelmente, a maneira de viver e de pensar não se manteve imutável. Muitos fatos históricos ocorreram e são estudados nas escolas atuais. Portanto, deve-se tratar a história da Idade Média com a convicção de ter existido várias “idades médias”<sup>6</sup>.

A Idade Média também não é um tempo exclusivo da civilização europeia. Ocorria, simultaneamente, a do império do Oriente, viva nos esplendores de Bizâncio durante os mil

---

<sup>6</sup> Grifo do autor.

anos depois da queda do Império Romano. Nesses mesmos séculos floresce uma grande civilização árabe e, mais ou menos clandestinamente, circula uma cultura hebraica. Vale ressaltar ainda que não se caracterizou como um período em que as pessoas permaneciam nos limites de suas aldeias. Há muitos relatos que comprovam que a Idade Média foi uma época de grandes viagens, sendo as de Marco Polo exemplos importantes. Além disso, as peregrinações dos fiéis a Jerusalém, a Santiago de Compostela e a outros santuários em busca de relíquias contribuíram para um amplo deslocamento de populações numerosas.

Os séculos medievais não se constituem em uma idade de trevas. As raízes da cultura europeia atribuem o surgimento das línguas que hoje são faladas a esse período, assim como as estruturas do Direito. Outros exemplos ainda são citados pelo autor: o aperfeiçoamento dos instrumentos de origem antiga, como a balhastilha e o astrolábio, e a invenção do leme axial. Sem essa invenção e o aperfeiçoamento do velame, Cristóvão Colombo não teria chegado à América. Isso reforça o argumento de que o acontecimento que marca o início da Idade Moderna nasceu na Idade Média.

Para Eco (2010), outros acontecimentos também corroboram para efetivar uma discussão sobre o mito da Idade das Trevas: a partir do ano mil florescem os centros urbanos dominados por grandes catedrais; a sociedade dividida em clero, guerreiros e servos dissolve-se em decorrência do surgimento da burguesia; nascem as universidades e os Estados Nacionais e, consolida-se, a ideia de Império. O autor ainda complementa:

Se, porém, a Idade Média é a era que as subdivisões escolares querem, então fazem parte da Idade Média filósofos como Nicolau de Cusa, Marsílio Ficino e Pico della Mirandola e, se quisermos ser rigorosos, Ariosto, Erasmo de Roterdão, Leonardo e Lutero nascem na Idade Média (ECO, 2010, p. 9).

Conclui-se, portanto, a partir do pensamento de Eco (2010), que a herança medieval está presente ainda hoje e pode ser comprovada pelo uso dos moinhos movidos pela água ou pelo vento, já conhecidos dos antigos na China e na Pérsia, mas introduzidos e aperfeiçoados depois do ano mil no Ocidente. Outras invenções medievais são: a chaminé, o papel, os algarismos árabes e os nomes das notas musicais. É na Idade Média que se inicia a prática de comer sentado à mesa e a de usar o garfo. O hospital é herança da Idade Média e as organizações turísticas continuam a inspirar-se na gestão das grandes vias de peregrinação.

Inspirando-se nas pesquisas dos árabes, a Idade Média volta seu olhar para os estudos da ótica e isso, juntamente com a experiência de mestres vidreiros, conduzirão à invenção dos óculos, que pode ser considerada uma revolução. Numa época em que a leitura de manuscritos era feita durante o dia, à luz de velas e, considerando a redução da visão das

peessoas a partir de certa idade, a utilização dos óculos provocou uma verdadeira revolução para os estudiosos, comerciantes e artífices pelo fato de prolongar e aumentar suas capacidades de aplicação. “É como se as energias intelectuais daqueles séculos tivessem duplicado ou até decuplicado, subitamente” (Eco, 2010, p. 20).

Macedo (2007) também apresenta uma visão não eurocêntrica e não etnocêntrica da Idade Média quando se refere ao papel desempenhado pelos diferentes grupos étnicos na formação medieval da Península Ibérica. Para o autor, a convivência étnico-religiosa entre muçulmanos, judeus e cristãos na Espanha e em Portugal, tanto no período islâmico, séculos VIII-XI, quanto no período de reconquista cristã, séculos XI-XIII, revela uma particularidade ibérica que nada deveu a outros povos, nem mesmo à Igreja. A convivência desses grupos resultou em trocas culturais fecundas, sendo que o melhor exemplo no campo intelectual é a Escola de Tradutores de Toledo, “pela difusão de conhecimento grego no Ocidente por meio de obras árabes convertidas ao latim por tradutores judeus!” (MACEDO, 2007, p. 117).

A Península Ibérica situada no extremo ocidental do Mediterrâneo foi, portanto, a partir do século VIII, palco de uma nova civilização: a muçulmana. Esse período da história da Península Ibérica (século VIII – XV) apresenta um processo de constituição de seu território que transformou essa região em um modo de vida singular, em virtude da coexistência entre cristãos, muçulmanos e judeus.

No ano de 711, Rodrigo, o último rei da chamada Espanha Visigoda, foi derrotado e morto por um pequeno exército de árabes, orientais e berberes. Com sua morte, encerra-se o ciclo da história dos visigodos na *Hispania*, antiga diocese romana. Para muitos historiadores espanhóis e portugueses, esse ano marca o início da Idade Média na Península Ibérica.

A expansão muçulmana incluiu a Península Ibérica em sua passagem. O estreito de Gibraltar foi cruzado no Norte da África, em direção à península, quando Tariq Ibn Ziad, contando com um exército em que trezentos árabes eram minoria entre sete mil berberes, cruza o estreito que teria posteriormente seu nome e desembarca na Península Ibérica. Auxiliado pelos partidários vitizanos, o comandante encontrou resistência por parte de um exército visigodo na batalha de Guadalete, com vitória muçulmana. Nesse combate ocorreu a morte do rei D. Rodrigo, tendo início a extinção do Estado visigodo. Um mês mais tarde, tropas de Tariq cercavam a cidade de Córdoba. “Mouros e árabes ocupam a Península Ibérica em uma extensão até então desconhecida: surge *Al-Andalus*” (NOGUEIRA, 2001, p. 279).

Vale ressaltar que não é possível analisar o momento da chegada dos muçulmanos ao território peninsular como um fato homogêneo. Houve especificidades que trouxeram uma

realidade complexa para a Península Ibérica naquele momento, pois nem todas as regiões foram submetidas e sucumbidas pelos muçulmanos. “Os árabes levaram alguns anos para concretizar e sedimentar o domínio da nova conquista” (DIAS, 2010, p. 94).

Outra questão passível de análise é com relação ao conceito de invasão. Para os árabes, o que houve foi um processo de expansão que teve como finalidade, disseminar sua doutrina aos povos, às comunidades mais desfavorecidas, nomeadamente servos, aos escravos e à própria camada média, de uma maneira geral. Esses grupos viviam subjugados pelo poder visigótico, que havia retirado até as poucas regalias e os direitos que ainda detinham quando do domínio romano. Assim, vão aderir de forma massiva e espontânea ao Islão<sup>7</sup>.

Rucquoi (1995, p. 67) discute essa questão. Para a autora:

O caráter heterogêneo de Al-Andalus e a fragilidade demográfica dos conquistadores – que não deviam constituir mais do que 1 a 2% da população da Espanha do princípio do século VIII e entre os quais os Árabes eram minoritários – levaram certos autores a afirmar, não sem provocação, que “os árabes nunca tinham invadido a Espanha”. Os especialistas do mundo islâmico medieval ergueram-se imediatamente contra tal asserção e, respondendo à provocação, destacaram as características especificamente “árabes” ou “islâmicas” da Espanha Muçulmana.

A estrutura social que existia na Península Ibérica não construiu um sentimento de defesa do reino visigodo por parte dos estratos mais baixos da população. Com o acirramento de medidas antijudaicas, tornou-se viável o apoio da comunidade perseguida às tropas invasoras (ANDARADE FILHO, 1989). Até mesmo no interior da estrutura eclesiástica havia diferenças entre os membros. Consequentemente, entre a camada mais baixa dos clérigos não houve resistência diante dos novos dominadores. Para Dias (2010), é provável que toda essa conjuntura tenha servido para que os muçulmanos planejassem o seu expansionismo, sendo que a soma de todos esses fatores facilitou a invasão e o domínio do território ibérico.

Para a região migraram milhares de árabes e os berberes do Norte da África. O número de pessoas aumentou com o passar do tempo diante do sucesso da expedição. De acordo com Martins (1987, p. 100), os árabes, ao assumirem o poder “põem em prática a perspicácia no aproveitamento da conquista e a astúcia no domínio dos rebeldes”. Os muçulmanos foram

<sup>7</sup> Ver, sobre este tema, DOZY, Reinhardt - Historia de los Musulmanes de España, vol. 2, págs. 33 a 35. Não deixa de ser curioso o que a este respeito refere Dozy, neste citado livro, pág. 35 - «(...) En general no puede ponerse en duda que la condición de esta clase fué muy dura bajo la dominación de los visigodos, cuando se examinan sus numerosas y severas leyes contra los siervos y los esclavos fugitivos, y al ver que en el siglo VIII los siervos de Asturias, cuya condición había continuado siendo la que era la de todos los siervos de España, se levantaran en masa contra sus señores.» DOZY, R. Historia de los Musulmanes de España, hasta la conquista de los Almoravides - Tomo I. Madri – Barcelona MCMXX - Classicos de La Historia. Es propiedad copyright by Calpe, 1920.

eficientes ao realizarem reformas para a criação de estruturas muçulmanas no território ibérico e controlar a região conquistada. A princípio Sevilha foi escolhida para ser a capital da província muçulmana e depois, em 716, foi transferida para Córdoba, centralizando todas as áreas administrativas.

Andrade Filho (1989) sublinha que, diante das rivalidades étnico-tribais, a religião islâmica desempenhou na conquista, um papel mais catalisador que mobilizador. Os árabes, embora vencedores, eram minoria. Diante disso, e com suas estruturas ainda em construção, a atitude de indulgência para com os povos dominados é muito mais que uma política de ocupação, é uma necessidade.

A pesquisadora francesa Adeline Rucquoi mostra que a falta de crônicas da época, com exceção da Crônica Moçarabe, e as poucas informações acerca dos primeiros anos do século VIII, “torna extremamente difícil a interpretação dos fatos que levaram à conquista da península pelos Muçulmanos” (RUCQUOI, 1995, p.61). Portanto, há diversas interpretações para explicar a rápida queda do poder visigótico ante os muçulmanos. Uma delas seria a que, para a população, não era importante quem estivesse no comando: se os gregos, iranianos ou árabes. Havia ainda uma pressuposição sobre a queda do império estar relacionada a um castigo divino, imposto aos visigodos em decorrência de seus pecados.

Rucquoi aponta também que “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).

Nesse enfoque religioso, a invasão muçulmana passa a ser vista como castigo divino, e a situação vivida pelos cristãos na Península Ibérica, vista como consequência de seus pecados. Não obstante, problemas políticos e sociais também contribuíram para o enfraquecimento do reino visigodo e o desencadeamento do processo de dominação muçulmana no território ibérico.

Nogueira (2001) também faz referência ao silêncio das fontes e, segundo ele, a Crônica Moçarabe de 754, também conhecida como o *Anônimo de Córdoba*, é um dos poucos relatos contemporâneos, abordando a rapidez e a facilidade com que o reino visigótico foi invadido, mas não traz a menor referência à criação de um reino cristão nas Astúrias.

Nessa região, que se localiza ao Norte da Península Ibérica, refugiados cristãos e a população nativa formavam um novo reino, cuja prioridade era a guerra contra os infiéis. Seus habitantes não reconheciam a supremacia islâmica e, portanto, não pagavam os tributos aos

muçulmanos. A esperança estava em manter um núcleo cristão independente de *Al-Andalus*, com vistas à reestruturação do reino visigodo (RUCQUOI, 1995).

Os séculos IX e X são considerados momentos de sobrevivência e resistência conforme apresenta Nogueira (2001, p. 279):

[...] o secular processo de resistência dos montanheseiros do Norte, vai sendo transformado, provavelmente por monges mozárabes egresso de *Al-Andalus*, em rebelião, reação e posteriormente no século X, em “salvação da Espanha”, a futura Reconquista, “a chave da história da Espanha”, nas palavras de Claudio Sández-Albornoz.

O Califado Omíada de Córdoba decompõe-se, nos primeiros anos do século XI, em vários reinos pequenos. Isso possibilitou a expansão dos estados cristãos que haviam sobrevivido ao Norte da Espanha para o Sul. Mas, essa expansão foi reprimida por algum tempo, devido ao surgimento de duas dinastias que fundamentavam seu poder na ideia de reforma religiosa combinada com a força dos povos berberes: a dos almorávidas e dos almôadas, que contavam com o apoio dos berberes das montanhas Atlas e cujo Império, em sua extensão, incluiu Marrocos, Argélia, Tunísia e a parte muçulmana da Espanha (HOURANI, 2006).

Os historiadores entendem que há uma ligação entre diversos eventos ao longo de todo esse período de combate entre cristãos e muçulmanos, que ansiavam por retomar os territórios originais dos cristãos. A construção desses eventos é apresentada por Nogueira (2001, p. 280) em três períodos:

1. Da invasão ao século X, que corresponde ao momento de formação e consolidação da monarquia astur-leonesa. 2. Os séculos XI e XII, quando se inicia a Reconquista propriamente dita, com a ocupação da Meseta Central sob a hegemonia castelhana. 3. O século XIII, que traz a ocupação de *Al-Andalus* e a extinção da maioria dos reinos muçulmanos e a expulsão dos mouros de Andaluzia.

A reconquista da Península Ibérica foi consolidada no ano de 1492, com a tomada do reino de Granada. Os reinos cristãos uniram forças e conseguiram encurralar os muçulmanos, que, no entanto, puderam manter alguns privilégios. Na realidade, esses privilégios foram revertidos aos cristãos, e convenientemente, tornaram-se em uma estratégia para reaver todo o território que haviam perdido.

No contexto geral desse período de 800 anos de dominação muçulmana na Península Ibérica, urge discutir os mecanismos de intercâmbio e interações entre as culturas muçulmana, cristã e judaica. Bem como sua importância como modelo de espaço histórico para estudos da

convivência, das trocas culturais e das relações de tolerância e intolerância entre as religiões monoteístas dentro da Europa.

Embora, até meados do século X os muçulmanos serem uma minoria no seio da população ibérica, sua influência foi significativa: muitos dos habitantes converteram-se ao islamismo, passaram a falar o idioma árabe e adotaram os seus costumes. As conversões, conforme Andrade Filho (1989), aparecem de forma expressiva no início; posteriormente o Estado toma medidas para suspendê-las com o propósito de arrecadar mais impostos. Quanto à qualidade dessas conversões, esse autor aponta que a rapidez mostra sua superficialidade, uma vez que, o que se buscava era a igualdade na sociedade e/ou melhorias de vida.

Os grupos sociais eram três, determinados pela religião: muçulmanos, cristãos e judeus. O grupo dos muçulmanos era composto por árabes, berberes, africanos, sírios, cristãos convertidos ao Islã e um expressivo número de eslavos, formado por mercenários contratados para o exército e constituíam o grupo dominante. Cristãos e judeus tinham que pagar impostos para praticar sua religião. Sendo assim, puderam conservar alguns direitos e inclusive manter os próprios chefes: bispos, condes ou rabinos.

Essa diversidade religiosa possibilitou o surgimento de outros grupos minoritários como os muladis, moçárabes, conversos e mouriscos ou mudéjares<sup>8</sup>. Havia certa organização e coesão entre eles, entretanto nunca foram totalmente absorvidos pelo poder central. “No decorrer da segunda metade do século IX, numerosos cristãos emigraram para o Norte enquanto outros se fundiam cada vez mais na sociedade, adotando os trajes, a língua dos muçulmanos e, por vezes, até sua religião” (RUCQUOI, 1995, p. 75).

Os diversos grupos coexistiram com as suas estruturas familiares e sociais próprias, a sua lei e os seus magistrados, a sua religião e os seus ritos, no seio de uma sociedade onde a riqueza e o poder determinavam outras desagregações. Hourani (2006, p. 69) assim a descreve:

Uma sociedade em que os muçulmanos governavam uma maioria não muçulmana 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.

---

<sup>8</sup> Muladis: cristãos convertidos ao islamismo. Moçárabes: cristãos que viviam em terras sob o domínio muçulmano. Mudéjares: muçulmanos que viviam em terras sob o domínio cristão. Mouriscos: o mesmo que mudéjares. Conversos: judeus ou muçulmanos convertidos ao cristianismo (Pedrero-Sánchez, 2005, p. 10).

Portanto, os primeiros anos de dominação muçulmana não causaram mudanças culturais, administrativas ou sociais para as populações submetidas. Nos séculos VIII e IX, os cristãos seguiam como maioria e, em muitos casos, puderam conservar as suas propriedades. Apenas os bens daqueles que haviam fugido ou combatido os vencedores foram distribuídos aos árabes e berberes. Judeus, cristãos e inclusive pagãos, como substrato das estruturas sóciopolíticas anteriores, pouco sofreram com a mudança. Em função das capitulações, as alterações iniciais no regime de propriedades e de seus detentores foram poucas.

Castro (2012) traz uma reflexão que se insere no contexto da compreensão da natureza da convivência entre cristãos, judeus e muçulmanos, partindo de uma abordagem que busca enfatizar o clima de harmonia e tolerância. Segundo a autora, os historiadores que seguem essa linha da “convivência harmônica”<sup>9</sup> não aprofundaram o estudo daquela realidade, dando relevância a casos pontuais como personagens de destaque dessas minorias religiosas para descreverem o clima fraterno. A discussão é oportuna para uma constatação ao que se refere à possibilidade de apenas alguns membros das minorias étnico-religiosas ocuparem posição privilegiada na corte.

É importante mencionar que, para aqueles que não usufruíam de certa ascendência social ou não possuíam algum cargo de importância, a religião era a condição fundamental no momento de delimitar a posição social. Castro afirma, portanto, que a suposta harmonia era na verdade troca cultural, o que não equivalia à igualdade social.

Tendo a concordar com a importância que haverá na Península Ibérica da convivência entre as três culturas, desde que não se pese unicamente essa convivência em termos de contatos harmônicos, nem que se minimizem as diferenciações sociais e jurídicas existentes entre os grupos nesse contexto (CASTRO, 2012, p. 35).

Estrategicamente para garantir o controle sobre a área conquistada, que recebeu a denominação de *Al-Andalus*, os árabes se mostraram bem flexíveis com relação aos costumes e aos hábitos do povo dominado. A relação dos muçulmanos com as outras religiões é descrita como sendo bem mais tolerante do que aquela mantida pelos cristãos. Judeus e cristãos tinham liberdade de culto, mas não estavam isentos do pagamento de impostos. Também não podiam propagar suas religiões, devendo respeitar a religião islâmica.

Martins (1987) distingue na amena ocupação muçulmana, a condescendência dos vencedores face às populações que consideram inferiores e caracteriza a tolerância praticada

---

<sup>9</sup> Grifo da autora.

pelos muçulmanos de “desdenhosa”<sup>10</sup> por submeter as populações a um sistema de exploração e vassalagem. Desde o tempo de Omar (717-720), os árabes interessados em conservar, juntamente com a religião dos vencidos, o produto de suas contribuições, haviam redigido o cânone das disposições a ser seguido pelos cristãos. Não podiam construir novos templos, nem reformar os que estavam em ruínas; não podiam realizar cerimônias nas ruas, nem nas igrejas; não podiam participar de coros ou entoar cânticos. De frente para um muçulmano, mesmo que assentado, o cristão devia permanecer de pé. Não era permitido o uso de trajes árabes, não podiam falar no idioma árabe, nem adotar nomes árabes ou ter escravos muçulmanos. Era uma tolerância relativa, o cristão ocupava uma condição inferior ao muçulmano conforme o regulamento. Quanto ao cumprimento a esse cânone, o autor afirma:

Mas, se ao depois estas e outras disposições aviltantes se executaram com rigor contra eles, o facto é que nunca os Árabes seguiram à risca o código promulgado. Os executores da lei eram mais tolerantes do que ela; e quase sempre o *modus vivendi* das populações cristãs provinha de tratados especiais como sucedeu na Espanha. As suas condições eram tão singularmente benignas, que muçulmanos e cristãos chegavam a dividir ao meio a igreja, ficando a metade oriental aos primeiros, a ocidental aos segundo: em Córdova, em muitos lugares, sob um mesmo tecto se adoravam Alá e Jeová, Mafoma e Cristo (MARTINS, 1987, p. 115).

O número de convertidos aumentou bastante e eram chamados de musálima. Conforme Dias (2010), a convivência entre árabes e cristãos resultou na arabização dos cristãos e de seus descendentes, que receberam a denominação de moçárabes. Contudo, é importante mencionar que os árabes não impuseram uma conversão, pois seu interesse primordial era explorar economicamente os não convertidos e, dessa forma, aumentar o quantitativo de contribuintes.

“O Islã, a mais tardia das três religiões abraâmicas, conservou elementos judaico-cristãos” (NASER, 2015, p. 84). Tanto o Alcorão como a Sunna oferecem algumas orientações básicas a respeito da maneira como os muçulmanos devem tratar cristãos e judeus. Do ponto de vista teológico, eles são tratados como dhimmi, acreditam também em um Deus único, mas seus fiéis distorceram as Escrituras Sagradas.

O dhimmi que se dispunha a compactuar com os muçulmanos pagando os tributos, receberia proteção conforme o cânone islâmico. O muçulmano teria que respeitar o direito do dhimmi, sendo proibido o confisco de sua propriedade, uma vez confirmado o pacto. Naser

---

<sup>10</sup> Oliveira Martins descreve como desdenhosa a tolerância dos muçulmanos por entender que consideravam as populações vencidas incapazes de entender a “sublimidade das palavras do Profeta e a beleza particular da língua do Corão” (MARTINS, 1987, p. 115).

(2015) afirma que, em termos jurídicos e políticos, o judeu e o cristão eram juridicamente integrantes de segunda categoria, mas deveriam ser protegidos, pois o muçulmano deve honrar seus pactos.

Diferentemente dos cristãos que, embora majoritários nos dois primeiros séculos perderam progressivamente o seu poder e influência, a comunidade judaica que havia sofrido perseguições na Espanha visigótica, despertou plenamente em *Al-Andalus*. Os judeus adotaram rapidamente a língua e os costumes dos novos senhores da Espanha, integrando-se no mundo islâmico.

A tolerância dos muçulmanos para com os judeus também se fundamentava em duas condições: a relativa proximidade abraâmica, por serem considerados “gentes do Livro”<sup>11</sup> e o recebimento de tributos, que gerava riqueza ao poder central. É importante ainda salientar que os judeus sofriam perseguições por parte dos cristãos, passando os muçulmanos a ser considerados por muitos como os salvadores que os libertariam da violência.

Naser (2015) pondera que o domínio muçulmano se expandia e com isso a administração passava a depender de funcionários não muçulmanos. Os judeus eram conhecedores da arte da governança e sua habilidade teria impressionado os árabes. Foram, então, aos poucos ocupando cargos na administração do estado árabe-islâmico.

Muitos acreditam que a era de ouro dos judeus em terras árabes foi até o século XI, por outro lado, mais a oeste, na Andaluzia, os judeus ainda gozavam de tolerância e coexistência. Após a chegada dos Almorávidas no século XI à Península Ibérica as perseguições contra os não muçulmanos tornaram-se mais corriqueiras (NASER, 2015, p. 94).

Na Península Ibérica, os invasores árabes foram calorosamente recebidos pela comunidade judaica, contribuindo, dessa forma, para o nascimento da cultura andaluza. Os judeus ibéricos se concentravam principalmente em duas cidades: Córdoba e Toledo, onde puderam ter acesso ao conhecimento de outros povos e outras tradições. Por meio da Filosofia e da poesia, percebe-se como a cultura judaica influenciou e foi influenciada pelo contato relativamente pacífico entre cristãos e islâmicos. “A atmosfera de convivência pode ter propiciado uma das épocas mais brilhantes do pensamento judaico, houve também momentos em que eventuais embates ideológicos entre muçulmanos e judeus eram inevitáveis” (NASER, 2015, p.97). Era uma sociedade pluralizada.

---

<sup>11</sup> O livro a que se referiam era a Bíblia, que aproximava, do ponto de vista religioso, judeus, cristãos e muçulmanos. Todos eles se consideravam descendentes de Abraão e herdeiros dos profetas, além de agraciados pela revelação de um Deus único, criador e eterno, aspectos fundamentais da fé abraçada pelas três religiões (Pedrero-Sánchez, 2005, p.9).

O autor argumenta que a Espanha subsidiou a produção intelectual, pois os califas omíadas eram fomentadores do conhecimento. Acrescenta:

O relativo “multiculturalismo” existente na Península fomentou a coexistência entre os três grupos religiosos; os califas eram de fato homens letrados e dependentes de uma máquina administrativa com gosto pela alta cultura; conseqüentemente seriam lenientes no trato aos judeus. O apoio inicial que os judeus deram aos árabes durante a conquista foi crucial para tecer as relações futuras entre ambos os povos. Se comparado com o restante da Europa, é consenso afirmar que a comunidade judaica na Espanha vivia exponencialmente melhor do que suas análogas no restante do continente (NASER, 2015, p. 99).

Adverte, entretanto, para a idealização que marca o estudo da Espanha islâmica. A tolerância para com os judeus relacionava-se à necessidade de tê-los como colaboradores na administração, juntamente com o fato de não constituírem uma ameaça à autoridade islâmica. O caminho é considerar que a mistura cultural entre muçulmanos, judeus e cristãos produziu um universo que conferiu um caráter de originalidade à história dos povos ibéricos.

A heterogeneidade étnica e religiosa caracterizou a Espanha dos omíadas, que se estabelece como a encruzilhada de múltiplas tradições e heranças. E, nessa perspectiva Rucquoi (1995, p. 108) afirma que:

E 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.

Percebe-se, portanto, um consenso entre Naser e Rucquoi quanto à convivência relativamente pacífica e ao florescimento intelectual vivenciado pela Espanha islâmica. *Al-Andalus* constituiu assim uma terra de exceção, tanto no mundo islâmico quanto no mundo cristão.

O exercício dessa tolerância<sup>12</sup> medieval pode ser visto também na Castela do século XIII, no reinado do rei Sábio, Afonso X. “Além de rei guerreiro, Afonso foi poeta e amante do conhecimento” (SILVEIRA, 2013, p. 129). O monarca foi um incentivador da cultura e

<sup>12</sup> A autora procura apresentar um conceito medieval próprio para a tolerância religiosa, ao discutir que o rei “Afonso e seus súditos cristãos, muçulmanos e judeus, como homens de seu tempo, estavam imbuídos de todo o pragmatismo deste conceito na construção de identidades, que podem ser entendidas como fronteiras no mais amplo sentido desta palavra: como limes e como zonas de confluências e de emergência de novas realidades” (SILVEIRA, 2013, p. 130). E acrescenta “Tolerância significaria que a autoridade concede uma permissão qualificada aos membros da minoria para viverem de acordo com suas crenças, na condição de que a minoria aceite a posição dominante da autoridade” (SILVEIRA, 2013, p. 145).

sua regência ficou conhecida pela reunião e colaboração de intelectuais provenientes de vários credos e lugares. Pode-se citar, por exemplo, nas traduções do árabe para o castelhano, trabalhavam juntos judeus, muçulmanos e cristãos contribuindo, dessa forma, para uma intensa troca cultural entre esses grupos. Ainda que essas relações cordiais raramente transpunham os muros da corte.

A tolerância praticada por Afonso X e outros reis ibéricos, fossem cristãos ou muçulmanos, era pragmática, porque precisavam lidar com a situação de governar um reino com grupos religiosos distintos. Os tributos e o compromisso da proteção àqueles que professavam outro credo, além de conveniente para a época, tornou-se um costume legítimo naquele território, por ter atravessado várias gerações.

A exemplo dos costumes, a presença de judeus e cristãos na administração da Córdoba muçulmana é comprovada em diversas fontes. Aqueles trabalhavam como artistas, médicos, diplomatas e vizires. O judeu Hasdai, por exemplo, foi o líder de sua comunidade e, ao mesmo tempo, vizir do Califa Rahman III. No mesmo círculo de influências, viveu o bispo de Elvira, o moçárabe Racemundo, em árabe Rabi Ibn Said, o qual foi diplomata de al-Andalus em Bizâncio e depois no Sacro Império de Otto I (SILVEIRA, 2013, p.135).

Muitos bispos cristãos puderam manter suas comunidades, assim como algumas famílias importantes permaneceram com suas propriedades e posições. E em reinados cristãos, essa política continuará por um tempo, por respeito ao costume e por considerar um benefício a presença dos não cristãos nas terras conquistadas.

A era do reinado de Afonso X foi de florescimento da convivência cristã, muçulmana e judaica, mas também de uma política austera em relação às minorias religiosas. Nesse contexto de fusões de concepções e práticas exercidas por gerações ficava difícil uma definição de quem estava sob a influência de quem.

[...] a migração e as trocas culturais na Península Ibérica foram tão intensas (entre iberos, romanos, visigodos, judeus, muçulmanos africanos, muçulmanos ibéricos, moçárabes, mudéjares e cristãos de outras partes) que a categorização e a identificação de elementos culturais próprios de uma determinada cultura dificilmente podem ser absolutas (SILVEIRA, 2013, p.137).

A autora mostra, através de alguns autores, que existia um ecumenismo intelectual na corte de Afonso X, mas as restrições sociais também prevaleciam. O rei tolerava as minorias religiosas como forma de garantir a estabilidade política e social do reino. Por isso, organizaram-se os espaços e estabeleceram-se algumas normas para reprimir a miscigenação.

O mudéjar deveria permanecer na mouraria e o judeu na judiaria, ambos ocupando, na hierarquia social, uma posição de inferioridade em relação ao cristão.

Fica evidente que o interesse do rei Afonso X pela cultura oriental não o torna um defensor das minorias religiosas. Havia em seu reino um convívio entre esses grupos e, portanto, deveria ser organizado e tolerado. Todavia, tolerância e pragmatismo na Castela do século XIII não representavam contradições, mas condições de convivência. Afonso X é um rei de sua época, pragmático. “A sociedade castelhana do século XIII não é a da igualdade, pelo contrário, é a da distinção, do reconhecimento da diferença” (SILVEIRA, 2013, p. 144).

A sociedade multicultural que se desenvolveu em *Al-Andalus* foi uma experiência histórica única: promoveu o crescimento das atividades comerciais, científicas e, sobretudo, culturais. Ocupando com cristãos e judeus o mesmo espaço geográfico, os muçulmanos promoveram a aproximação entre o Oriente, cuja riqueza cultural tinham assimilado, e o Ocidente cristão, herdeiro das tradições greco-romanas e germânicas do Norte da Europa (Pedrero-Sánchez, 2005). A autonomia intelectual foi fundamental para a criação de novos conhecimentos, cujo meio de comunicação foi a língua árabe que se transformou em veículo do saber e da ciência durante a Idade Média.

A presença muçulmana, que até o século VIII era minoritária na península, a partir do século X compõe a parcela maioritária da população; conseqüentemente transformam as estruturas sociais, os modos de acesso ao poder, as técnicas agrárias e a paisagem urbana. Os quatro séculos de domínio árabe, conforme Rocquoi (1995), introduziram *Al-Andalus* no mundo islâmico, pondo-o em contato comercial e cultural com o Oriente e o extremo Oriente. Ultrapassadas as agitações provenientes da conquista, o poder dos omíadas não rompeu com o passado, pelo contrário, favoreceu o seu conhecimento e a sua preservação, enriquecendo-o com as contribuições orientais.

A diversidade presente na península composta por árabes e berberes, cristãos trinitários e unitaristas e por judeus sefardi desempenhou papel importante para o avanço científico e para o desenvolvimento literário e artístico-cultural do período. O campo se desenvolveu demasiadamente com a introdução de novas plantas e com as técnicas como a irrigação; a retomada e a expansão da rota mediterrânica favoreceram as viagens, impulsionando o comércio na região. Cunharam moedas, exploraram minérios, construíram estradas e edificaram cidades que se tornaram autênticos símbolos da opulência da civilização urbana andaluza, como Sevilha, Córdoba e Toledo.

Havia profissionais das mais diversas áreas, como: padeiros, tecelões, pintores, curtidores, ferreiros, vendedores de queijo, ourives, ceramistas, nos mercados urbanos, o que permite perceber o dinamismo das cidades da península. Seus tecidos eram transportados para os cristãos do Norte e de lá, muitas vezes, chegavam a ser exportados para o Ocidente europeu. A cerâmica, o couro, o ouro, a seda, os trabalhos em metais, marfim e vidro chamavam a atenção pela qualidade. “E tudo isso em pleno século X, quando as cidades italianas mal haviam começado seu desenvolvimento comercial” (ANDRADE FILHO, 1989, p.28).

Silveira (2009) argumenta que o cristianismo, o judaísmo e o islamismo contribuíram para a construção dos valores e da cultura europeia; e que a Península Ibérica medieval, por ter sido o palco dessa convivência, é o melhor espaço histórico para estudar as trocas culturais, as relações de tolerância e intolerância e as heranças culturais deixadas pelas religiões monoteístas na Europa.

Nessa mesma direção percebe-se a posição de Barkay quando diz que nenhum habitante da Espanha do século VIII poderia imaginar a grandeza do que estaria para acontecer. Muçulmanos e judeus estavam na iminência de “embarcar juntos em um dos mais vibrantes capítulos de sua história” (BARKAY, 2014, p. 30).

Outro autor que salienta esse esplendor cultural vivido na Península Ibérica é Martins. Embora se perceba uma certa crítica, o trecho a seguir retrata esse momento:

Essa Espanha andaluza, só terrível, fúnebre, suposta origem de medos religiosos, para quem nunca a viu no esplendor das suas paisagens, no encanto sensual das mulheres, na descuidosa audácia dos seus bandidos e toureiros; essa Espanha Andaluza, não entorpece com o medo, corrompe com a embriaguez. Foi o que sucedeu ao Almorávide do Atlas, transplantado para o outro lado do Mediterrâneo. Abandonou-se à existência doirada e voluptuosa, esqueceu o fanatismo, cedeu às tentações, e pactuou com a cultura árabe. Yusof (1090 - 1106) foi o protector ilustre de Ibn-Tofail, e na corte letrada floresceu o mais célebre dos escritores do tempo, Ibn-Roch, ou Averroes. A Andaluzia, onde os Árabes tinham achado um outro Iémene viçoso e encantador, arabizava o Berbere; e do fanático, duro e seco fazia um homem letrado e céptico, amante das especulações metafísicas, bela espécie de poesia (MARTINS, 1987, p.108).

Em relação aos outros autores, Martins (1987) diverge ao afirmar que a invasão sarracena não legou vestígio apreciável, nem nas instituições, nem nas ideias da população da Península, qualificando o caráter da cultura árabe como artificial.

Já para Pedrero-Sánchez (2005), *Al-Andalus* adquiriu um grande prestígio, tanto econômico quanto cultural, e Córdova, sua capital, foi o centro mais avançado do Ocidente. A

cidade contava com uma população de meio milhão de habitantes, 113 mil casas, 700 mesquitas, 300 banhos públicos, 70 bibliotecas e numerosas livrarias. Esse desenvolvimento contrastava com o ocidente cristão, uma vez que não havia uma única cidade com mais de 10 mil habitantes. Mesmo Paris e Londres tinham uma população muito menor. Nessas grandes bibliotecas encontravam-se obras de Platão e de Euclides, de Apolônio, de Ptolomeu, de Hipócrates, de Galeno e de Aristóteles. A Literatura, a Retórica e os comentários do Corão ocupavam a maior parte das estantes (MARTINS, 1987). “Córdova foi, por fim, ornamentada com jardins, fontes e diversos palácios” (RUCQUOI, 1995, p. 84).

A ampliação da mesquita de Córdoba foi feita durante o califado de Abd Al-Rahman III (912-961) e a intensa decoração no período de Al-Hakan II (961-976). Essas melhorias, resultado do resgate e da combinação da arte clássica romana e da época dos visigodos somadas às próprias características, em desenvolvimento, da arte islâmica, fizeram da Mesquita de Córdoba uma das maiores arquiteturas islâmicas até os dias atuais. Outros exemplos podem ser citados como: *Aljafería* de Zaragoza, Alhambra e a cidade real de *Medina Al-Zahra*. O palácio de Córdoba, local do governo e do poder, reunia poetas, músicos, letrados, médicos e astrônomos. Sob a proteção dos emires e dos califas, a vida intelectual de Córdoba caracterizou-se por uma grande diversidade (SENKO, 2011).

Também na cidade de Toledo, a convivência entre cristãos, muçulmanos e judeus resultou em um rico intercâmbio cultural. Destaca-se a Escola de Tradutores de Toledo que possibilitou a recuperação de numerosas obras clássicas de Aristóteles, Galeno e Ptolomeu, preservadas no idioma árabe. Foram ainda traduzidas obras de Avicena, Averróis e Maimônides, importantes filósofos muçulmanos. Sobre essa importante atividade realizada em *Al-Andalus*, a contribuição de Alfonso-Goldfarb (1991, p. 34) considera que:

[...] 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.

Com Afonso X, as traduções alcançaram grande qualidade, e as novas obras passaram a ser produzidas a partir das traduzidas. O próprio rei, conhecido como o Rei Sábio, legou um número significativo de obras sobre Astronomia e as de caráter jurídico, histórico e religioso, como as *Siete Partidas* e *As Cantigas de Santa Maria*. As *Cantigas de Santa Maria*, uma obra poética singular escrita em galaico-português, foi considerada uma das primeiras produções

da Literatura Portuguesa. Participou também da redação da obra *Primeira Crônica General de Espanha*, quando escreveu a história dos cristãos, judeus e muçulmanos, “que juntos, segundo a visão do rei, eram os promotores da história peninsular” (RUI, 2012, p. 106).

Outro aspecto relevante da civilização muçulmana medieval foi o envolvimento com as ciências a partir de meados do século X. Abderramão III incentivou o estudo da Botânica e da Farmacologia, Aláqueme II se interessou pela Astronomia, os emires de Toledo e de Sevilha também estimularam a Astronomia e a Astrologia e os de Saragoça deram importante apoio aos matemáticos (RUCQUOI, 1995). A prática experimental nas ciências resultou na elaboração de teorias verdadeiramente precursoras. Na época da Peste Negra, em meados do século XIV, os médicos andaluzes se anteciparam à Europa Ocidental, evidenciando a importância do isolamento, os perigos da contaminação pelo contato, além de indicações profiláticas.

O conhecimento islâmico andaluz se abriu para as mais diversas áreas e apoiava-se numa vasta rede de escolas que facilitavam, dentre outras coisas, a apreensão da língua culta, o árabe. Apesar de caro, mesmo os humildes procuravam estudar. Como já mencionado, o número de bibliotecas era significativo. Vale ressaltar aqui algo que se tornou relevante: um número expressivo de mulheres que se destacou pelo gosto da leitura.

Fátima<sup>13</sup> – que no século X viajou por muitos países em busca de livros – ou ainda, Aisha, proprietária de uma biblioteca afamada e autora de várias obras; no século XI outras mulheres ensinaram a caligrafia, a retórica ou a poesia, sendo mesmo versadas em direito (RUCQUOI, 1995, p. 93).

A vida urbana e o refinamento introduzido desde meados do século IX fomentaram o desenvolvimento das artes. Rucquoi (1995) destaca a música ao mencionar que, sob o califado dos omíadas, cantores, cantoras, músicos e poetas foram frequentemente trazidos da Arábia ou de *Bagdade*, que passa a ser a sociedade da música. Quanto às técnicas arquitetônicas, ainda eram muitas vezes, copiadas dos romanos ou dos hispano-visigodos. Entretanto, as decorações através do trabalho do estuque e da madeira, da pintura, da escultura ou do mosaico eram genuinamente árabes.

Pedrero-Sánchez (2005) assevera que a presença da arte muçulmana, tanto em construções cristãs como nas judias, é uma prova da convivência harmônica entre os três grupos culturais. Os artistas e construtores que nelas trabalharam eram quase sempre os

---

<sup>13</sup> O trecho a seguir informa quem foi Fátima e Aisha: “De um lado está Ali, o genro, e Fatima, a filha do Profeta; do outro, Aisha, mulher preferida de Maomé e inimiga de Fatima, e Omar, o lugar-tenente de Maomé que brigava com Ali para ser o braço direito do Islã. A filha do profeta proclamou que a liderança deveria ficar com os parentes de sangue e que esse seria o desejo de Maomé” (CHAGAS, 2012, p. 71).

mesmos e, destacando o Alcácer de Sevilha, a Sinagoga do Trânsito, em Toledo, e o Alhambra, em Granada, todos do século XIV, observa-se que todos apresentam estética semelhante.

A extensa duração da presença dos muçulmanos na Península Ibérica e a tolerância que dispensavam aos povos dominados colaboraram para que traços da sua cultura influenciassem a civilização europeia nos aspectos econômicos, sociais e culturais. A contribuição deixada pela civilização do Islã representa uma herança contínua que, ainda em dias atuais, permanece beneficiando toda a humanidade. Os muçulmanos impunham tributos, mas não suscitavam sua religião ou sua cultura. A assimilação desses valores acontecia naturalmente, como consequência do longo convívio entre as populações. Pode-se citar como exemplo a incorporação de palavras e expressões árabes no vocabulário espanhol e no português (PORTUGAL, 2011).

A autora aponta ainda a contribuição na área dos conhecimentos científicos; segundo ela, as mais importantes estavam relacionadas com a Matemática, Astronomia, Náutica e Historiografia. Esses povos foram, ainda, responsáveis pela introdução de novas técnicas agrícolas, sobretudo as de irrigação, que exigiam sofisticadas obras realizadas com o uso de engenhos hidráulicos e mecânicos. Introduziram o plantio de árvores frutíferas, como a da laranja, do limão e da amêndoa, dentre tantas outras de importância para a economia da Europa.

O desenvolvimento comercial e artesanal, a cultura e o lazer, a riqueza e a ostentação contribuíram para o dinamismo de *Al-Andalus*. O comércio praticado entre o Ocidente e o Oriente foi um fator importante, possibilitando ao povo árabe entranhar-se na cultura de povos diferentes como os gregos, os romanos, os egípcios, os judeus e tantos outros. Da assimilação desses bens culturais originou a cultura islâmica.

Embora os vestígios materiais da longa permanência muçulmana tenham sofrido danos com as guerras de reconquista, permaneceram alguns elementos que comprovam esse período da história da Península, como os castelos, as igrejas e as muralhas. As marcas muçulmanas são extremamente diversificadas em toda a Península, porém são maiores no Sul mediterrânico, onde esse povo permaneceu por mais tempo.

As escavações que foram intensificadas nos últimos tempos mostraram que o legado islâmico na Península Ibérica é enorme. Por mais que a historiografia tradicional encoberte as contribuições andaluzas no desenvolvimento do conhecimento e das ciências no mundo, cada vez mais percebe-se que a história, de forma suficiente, demonstra o que os muçulmanos

deixaram como legado para a cultura e para o desenvolvimento da sabedoria, no âmbito de toda a humanidade.

### **3.2 Ensino de História Ibérica: contextualização e abordagem**

A lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22, aponta o caminho a percorrer na Educação básica: [...] “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”. As diretrizes apresentadas contemplam a organização, a estrutura, os objetivos e os currículos do ensino básico, buscando vincular a Educação à prática social do aluno, ao mundo do trabalho e à formação para a cidadania.

A Educação básica, de acordo com a LDB 9394/96, tem como objetivo articular conhecimento, competências e valores, objetivando o preparo do aluno para seu crescimento pessoal e para ser um agente transformador da sociedade. Sendo assim, diante dessas diretrizes genéricas do ensino básico brasileiro, acredita-se ser oportuno um questionamento acerca dos conteúdos e dos conceitos da disciplina de História que poderão contribuir na formação dos educandos como cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com o mundo que os cerca. Isso remete a algumas questões formuladas por Fonseca e Silva (2010, p. 16):

Tudo é História? Se tudo é História, por que às escolas de Educação básica são endereçados determinados conteúdos específicos selecionados, elaborados em diferentes lugares de produção? Por que, nas diferentes realidades escolares, na construção curricular cotidiana, outros conhecimentos são selecionados e ensinados? De quais formas os currículos de História, “prescritos e vividos” operam no sentido de selecionar para quê, o quê e como ensinar em História?

A possibilidade de se aprofundar em todos os conhecimentos que foram socialmente acumulados pela humanidade é remota e impraticável diante da disponibilidade do número de aulas semanais que é determinado ou definido para a disciplina de História. Um currículo de História é sempre fruto de escolhas, de visões, das interpretações e concepções de todos os envolvidos com o processo educacional. Sobre esse assunto, Bezerra (2007, p. 39) pondera:

Os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino- aprendizagem, e sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico. Além disso, eles são

concebidos não apenas como a organização dos fenômenos sociais historicamente situados, na exposição de fatos e conceitos, mas abrangem também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes.

Há de se considerar, no entanto, as diretrizes preconizadas pela LDB, Lei 9394/95 que expressam os aspectos da cultura e da História que devem ser transmitidos aos alunos através da disciplina. O documento exprime, em seu artigo 26, a ênfase no estudo das matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro. Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados em 1997, também reforçam o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia (FONSECA; SILVA, 2010).

Na organização desses conteúdos, o critério da temporalidade ainda predomina. A história da humanidade, dividida em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea está presente em muitos livros didáticos consequentemente, os conteúdos são apresentados de forma linear e sequencial. No entanto, mais recentemente, já são encontrados manuais que organizam os conteúdos com base nos eixos temáticos e também na perspectiva da História integrada, em que a América e o Brasil figuram juntamente com povos da Pré-História, com a história da África e outras regiões do mundo (BEZERRA, 2007).

É bom ressaltar que cabe ao professor o papel de atualizar-se, pesquisar e conhecer novas linhas de pensamento, compartilhando com os colegas métodos que viabilizem uma prática docente eficiente e eficaz nas salas de aula, com um foco específico sobre o patrimônio cultural e histórico. Para que a aprendizagem se efetive de forma bem concreta e sistemática, o professor precisa conhecer a realidade sociocultural, as variações linguísticas, os valores e os sonhos do educando, construindo com ele o conhecimento. “É preciso que o professor tenha claro o que e como ensinar” (PINSKY; PINSKY, 2007. p. 23).

A sugestão de Pinsky e Pinsky (2007) aponta para a abordagem da História a partir de questões, temas e conceitos: questionar o presente e sua relação com o passado, discutir os recortes temáticos tradicionais e as novas pesquisas e tendências historiográficas, trabalhar com a historicidade dos conceitos. Ademais os autores chamam a atenção também para a importância de:

Fazer com que os alunos não só reconheçam preconceitos, mas compreendam seu desenvolvimento e mecanismos de atuação, para poder criticá-los com bases e argumentos mais sólidos; demonstrar com clareza certos usos e abusos da História, perpetrados por grupos políticos, nações e facções (adversários de um estado nacional são frequentemente apresentados

nos manuais escolares como inimigos da Pátria, revolucionários como traidores, minorias como gente não patriota e assim por diante); possibilitar a crítica a dogmatismos e “verdades” absolutas com base no reconhecimento da historicidade de situações e formas de pensamento [...]. (PINSKY; PINSKY, 2007, p.26).

A experiência docente tem se constituído em um fator positivo na seleção dos conteúdos, bem como as orientações dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais. Existem, porém, situações onde essa seleção não compactua com força suficiente para atender aos propósitos da disciplina na formação dos educandos.

Num momento em que a função do historiador tem sido cada vez mais valorizada, os profissionais são convocados pela mídia para explicar o mundo e para desenvolver trabalhos em diversos setores como: planejamento urbano, projetos turísticos, consultorias editoriais e empresariais. Em todo esse contexto situacional, as escolas parecem percorrer um caminho inverso, na contramão da História.

Essa contramão é perceptível quando algumas escolas de Ensino Médio substituem, por exemplo, assuntos que se referem ao ensino de História por outros que Pinsky e Pinsky (2007) denominaram de realidade mundial. Os professores optam por trabalhar temáticas mais atuais, postergando os acontecimentos anteriores ao século XIX com a alegação da indisponibilidade de tempo.

Para esses autores, ao fazer esse recorte privilegiando um passado mais próximo, o professor impede o aluno de adquirir uma visão mais abrangente da história. E pontua:

Assim, nada de processo civilizatório, nada de monoteísmo ético dos hebreus (base do cristianismo), nada de filósofos gregos (base do pensamento ocidental), nada de direito romano (base do nosso), nada de Europa Medieval, de Renascimento, de Mercantilismo e descobrimentos, nada de Bach e Mozart, de Dante e Camões. [...] E, mais grave, desistimos de, ao menos, nos aproximar do patrimônio cultural da humanidade. E qual o papel do professor senão estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno? (PINSKY; PINSKY, 2007, p. 20).

Para Cerri (2009), o grande desafio para o ensino de História é inserir no contexto escolar as novas demandas historiográficas: o cotidiano, o imaginário e a história local; as demandas políticas como a tolerância, a educação para a paz e o multiculturalismo; e as cognitivas que se relacionam ao aprendizado da duração, à noção de passado como construção e à historicidade.

As aulas de História serão muito mais eficientes se o professor se comprometer com a relação passado e presente. O passado fará sentido para o aluno quando interrogado a partir de

situações que o inquieta no presente. É fundamental que o aluno compreenda seu lugar na sociedade e se perceba como sujeito histórico. Para que essa consciência seja alcançada é preciso que cada aprendiz conheça a história dos antepassados e os esforços que homens e mulheres empreenderam para que a humanidade chegasse ao grau de civilização em que se encontra. A História é referência e, portanto, precisa ser bem ensinada (PINSKY; PINSKY, 2007).

Compromisso com o passado significa pesquisar os fatos históricos com seriedade e respeito, a fim de interpretá-los pelo entendimento do texto, para que se torne referência diante de questões sociais e culturais. O passado se prestará à problematização de questões humanas contundentes como desigualdades sociais, raciais, de gênero, diferenças culturais, problemas materiais e as diversas inquietações que afligem a humanidade.

Essa discussão remete à forma como os conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados. Um exemplo que pode ser citado é apresentado por Bezerra (2007) sobre o conceito de História. Menciona que o principal objetivo do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, e o entendimento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Em relação aos procedimentos, constituem-se em um mecanismo fundamental para a construção do conhecimento histórico pelo educando, e o caminho a percorrer passa pela:

Problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos (BEZERRA, 2007, p.42).

Outro conceito que necessita ser repensado é o que se refere às fontes históricas, no que diz respeito tanto à gama de possibilidades que podem ser trabalhadas com os alunos: documentos oficiais, textos de época e atuais, mapas, ilustrações, gravuras, imagens, poemas, letras de músicas, relatos de viajantes, pinturas, fotos, etc., quanto à necessidade do tratamento adequado que deverá ser dispensado ao material de acordo com sua natureza.

Processo histórico também é um conceito e, concebido dessa forma, contribui para que a História explique as uniformidades e as regularidades das formações sociais, bem como as rupturas e diferenças que estão presentes no embate das ações humanas. Ou seja, a História entendida como processo, aprimora o exercício da problematização da vida social para uma compreensão das relações sociais entre grupos e povos; também permite a percepção das

diferenças, das semelhanças, dos conflitos, das contradições, comparando problemáticas atuais e de outros momentos, posicionando de forma crítica no presente sedimentado com o passado (BEZERRA, 2007).

É importante ainda questionar sobre os conceitos de temporalidade, do sujeito histórico, de cultura e de cidadania. Também, indagar sobre o conceito de tempo a fim de se estabelecer relações entre continuidades e rupturas, permanências e transformações e, ainda, entender os diversos ritmos do tempo histórico que são imprescindíveis para que se evitem anacronismos. A aceção do conceito de sujeito histórico para a leitura e a interpretação da trama da História, não apenas como resultado da ação de figuras de destaque, mas de todos os sujeitos individuais ou coletivos que se formam na relação entre as identidades sociais e as pessoais.

Quanto ao conceito de cultura, não há dúvidas de que enriquece as análises, uma vez que cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas. Ela envolve o cotidiano das pessoas, os ritos, as religiões, as festas, as formas de organização do trabalho, da casa e da família. E, por fim, o conceito de cidadania que pode ser entendido como o respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas e políticas, e o compromisso com a valorização do patrimônio sociocultural, respeito à diversidade e a construção de uma sociedade justa e democrática.

Os conceitos são criados para explicar e esclarecer certas realidades históricas, embora não possam ser empregados em toda e qualquer situação indistintamente, nem utilizados como modelos, mas apenas como indicadores de expectativas analíticas. Os conceitos históricos somente podem ser entendidos na sua historicidade e são representações de um objeto ou fenômeno histórico, através de suas características.

Ainda em relação à metodologia ou procedimentos, Lima (2012) traz uma discussão acerca das novas orientações historiográficas, propondo uma História que, além de descrever, narrar e lembrar, oferece condições de análise, interpretação e explicação dos fenômenos individuais e coletivos. Os acontecimentos não são apresentados por si mesmos, isoladamente, mas de forma que mostrem as experiências de vida sociocultural, religiosa, política, demográfica, etc.

O autor mostra como pode ser útil e prática a diretriz do MEC sobre interdisciplinaridade ao afirmar que:

Dialogando primeiro com a Sociologia, a Economia e a Demografia, e depois com a Linguística, a Antropologia, a Ciência política, a Psicologia social, entre outras áreas, a História passou a valorizar cada vez mais as

múltiplas temporalidades, as complexas interações entre escalas de observação micro e macro-históricas, valorizou o cotidiano, a multiplicidade de motivações, tendências, condições, contextos e processos, diversificando o interesse por vários tipos de fontes históricas e por uma maior pluralidade de sujeitos históricos (LIMA, 2012, p. 167).

Nessa perspectiva apresentada acima, referindo-se a uma metodologia que estimula o ensino de História considerando o processo, os diversos sujeitos, os espaços e as temporalidades, Macedo (2007) apresenta uma reflexão a respeito dos efeitos de uma História centrada na Europa quando ensinada em territórios não europeus. Sugere ainda que a História do período medieval, por exemplo, seja trabalhada a partir de outros países, para além dos tradicionais.

Nessa mesma direção, Pereira (2012) pondera sobre o estudo a respeito da Idade Média permitir o conhecimento e o aprendizado através da experiência das vidas de homens e mulheres que habitam para além da Europa central, disponibilizando respostas aos muitos questionamentos que são feitos pelos educandos nos dias atuais. E apresenta:

Conhecer as respostas que os medievais produziram para os problemas do seu tempo, na esteira do que fez Michel Foucault ao estudar os gregos, pode levar os homens e as mulheres de hoje a aprenderem com tais experiências e a propor a construção de novos conceitos para dar conta das questões que se colocam ao presente (PEREIRA, 2012, p. 234).

Mas, como ensinar História Medieval no Brasil aos alunos brasileiros, uma vez que o país não participou diretamente desse período? Uma saída seria compreendê-la, nos mais diversos aspectos, a partir dos antecedentes iberos, constantes nas transformações presentes na Europa Ocidental. Isso, somado aos saberes prévios dos alunos, questiona a eurocentricidade e as consequências que a colonização trouxe ao Brasil. Assim, estabelece-se um vínculo mais efetivo entre a Idade Média e o Brasil. Como o Brasil formou uma relação mais direta com os países ibéricos, facilitaria a aproximação com os conhecimentos do aluno e seu dia-a-dia.

Com aulas bem planejadas e um material didático atualizado da História Ibérica, a disciplina abordará questões relevantes sobre essa temática. Essa abordagem possibilitará ao aluno conhecer os diferentes povos que formaram a Península Ibérica e fazer uma análise das ações e das influências que exerceram em diferentes regiões e nos continentes, no início da modernidade.

Essa discussão remete à atualidade do legado cultural da Idade Média que, segundo Macedo (2007), pode ser motivador para o discente tomar conhecimento de que algumas concepções afetivas, como o amor e a amizade, têm uma historicidade cujas raízes são

encontradas no medievo. Ou que certos padrões de comportamento, como a honra e a fidelidade, remontam ao mundo feudal. “Dessa perspectiva, aquele tempo poderá vir a constituir em um importante referencial de estudo para compreendermos, por aproximação ou por distanciamento, como nós próprios lidamos com nossos dilemas sociais” (MACEDO, 2007, p. 118).

Macedo (2007) convida a repensar a Idade Média no ensino de História e atentar para os erros constantes ao se ensinar essa disciplina, como por exemplo, generalizações frequentes, até mesmo estereótipos desse período. Segundo ele, nos últimos anos as pesquisas sobre a Idade Média avançaram, mas há ainda um descompasso entre o que se produz na academia e o que se apresenta nos livros didáticos e nas aulas de História, sendo esse o motivo de alguns erros ainda persistirem.

Uma questão bastante pertinente levantada pelo autor é em relação aos instrumentos didáticos acessarem o modo de vida medieval apenas através da palavra escrita. Numa época em que a maioria das pessoas era analfabeta, pode-se afirmar que a sociedade medieval era uma civilização dos gestos e das palavras ditas. Sendo assim, o autor defende que seria preciso explorar outras possibilidades de comunicação na relação pedagógica, “como a imagem e a oralidade” (MACEDO, 2007, p. 118).

Ele reafirma a necessidade do ensino de História da Península Ibérica, para que se possa alcançar conhecimento dos antepassados do homem brasileiro. Para isso, elenca recursos que podem ser utilizados no ensino de História Medieval como textos literários e filmes, chamando a atenção para o trabalho do professor no que se refere à orientação dos alunos sobre quais eram as características verdadeiras e sobre quais possuíam caráter fictício.

Ainda sobre a importância de abordar os acontecimentos históricos de outras regiões à margem da Europa Central, como a Península Ibérica, e o modo de vida de outros povos, Pereira (2012) problematiza o modelo construído pela filosofia iluminista no ensino da disciplina de História. Ao exibir a Europa e sua missão civilizadora como referência, constroem-se noções sobre a sociedade medieval europeia e noções acerca de culturas diversas como a dos judeus, dos muçulmanos, dos negros e dos índios.

Quando se propõe o conhecimento dos povos que formaram as sociedades que habitaram a Península Ibérica no período medieval, o aluno conhecerá um pouco mais das raízes étnicas do povo brasileiro e da complexa sociedade evidenciada nos países latinos americanos. Trabalhada com entusiasmo pelo professor, a História da Península Ibérica, no

período medieval, pode contribuir para potencializar o pluralismo e para uma percepção da diversidade dos povos iberos.

A reflexão sobre a abordagem da história ensinada passa também pela análise do livro didático. Nessa linha, os manuais e a própria sala de aula terão uma grande importância quanto à desconstrução dos estereótipos e dos preconceitos sobre a Idade Média. Ainda, das relações de convivência entre cristãos, muçulmanos e judeus na Península Ibérica que são veiculados através de diversos contextos espaciais no senso comum da sociedade. Pode-se verificar que muitas publicações atuais têm considerado a diversidade da vida medieval, relativizando conceitos antes considerados generalizações sobre o período, como o do feudalismo e da sociedade de ordens.

Nesse sentido, Macedo (2007) chama a atenção para a abordagem sobre os diferentes grupos étnicos na formação medieval da Península Ibérica que poderá contribuir para a compreensão dos traços da colonização ibérica e da constituição de identidades coletivas na América Latina, considerando as profundas trocas entre cristãos, judeus e muçulmanos.

O ensino da convivência pacífica entre as três religiões monoteístas no medievo ibérico é pertinente, pois apresenta experiências de tolerância. Ao apresentar a gama variada de manifestações culturais da Europa Medieval e da Península ibérica em particular, proporciona aos estudantes um olhar sobre a Idade Média como uma civilização que produziu cultura, não somente na construção de igrejas, mas também na poesia, Literatura e Educação (PEREIRA, 2009). Para Silveira (2009) deve-se falar de culturas medievais e não de uma cultura medieval.

Em relação à Península Ibérica, Silveira (2009, p. 654) propõe uma orientação metodológica que trate o contexto medieval ibérico em seus diferentes níveis e intercâmbios culturais. E reitera:

A Península Ibérica medieval oferece um claro e expressivo exemplo das trocas culturais na Europa entre as três religiões monoteístas, às quais Borgolte se refere. 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.

A história da Península Ibérica é uma história da Europa e apresenta as experiências do contato entre as três culturas monoteístas e seus entrelaçamentos, suas apropriações, suas concorrências e, conseqüentemente, a diferença perante o outro, ou seja, a construção de

identidades. Pode-se, portanto, afirmar que, tanto o cristianismo como o judaísmo e ainda o islamismo contribuíram para a construção de valores e da cultura europeia.

Silveira (2009) defende que, abordar a Península Ibérica e a relação entre cristãos, mouros e judeus na Idade Média, é importante para combater um discurso excludente em relação aos estrangeiros, principalmente aos de confissão muçulmana. A Península Ibérica, para a autora, é o melhor espaço para estudar essa convivência que se baseou na tolerância e nas trocas culturais, sendo um grande desafio o entendimento dos mecanismos de intercâmbio e interações entre sociedades e dentro delas.

Na mesma direção, Feldman (2012) pondera que, numa era de diversidade cultural e de diálogos interconfessionais e interétnicos, da busca de respeito às minorias segregadas, uma reflexão a partir do medievo, sobre os grupos hostilizados e discriminados é uma prática enriquecedora e necessária. Como estudioso da história judaica, o autor propõe uma análise sobre a importância de se inserir no currículo um recorte para a história judaica medieval de uma maneira ampla, com o intuito de estudar a história de uma religião segregada e perseguida, para entender as projeções contemporâneas desse preconceito. E acrescenta:

O estudo da história judaica medieval é uma excelente maneira de elucidar nas reflexões de estudantes a questão do preconceito milenar contra os judeus e, a partir desse estudo, entender outros tipos de preconceitos: contra negros, ciganos, estrangeiros e também a misoginia e a homofobia. [...] Refletir sobre o aporte cultural judaico no Ocidente e analisar as difíceis relações entre cristãos e judeus através dos séculos, pode ajudar a esclarecer as origens dos preconceitos, e aproximar as pessoas da diversidade religiosa, cultural e étnica (FELDMAN, 2012, p.12).

Considerações reflexivas sobre esses temas e as repercussões nas práticas de ensino e da aprendizagem de História na educação básica representa a possibilidade de combater o etnocentrismo tão arraigado no ensino desse relevante conteúdo. O debate teórico e político contribuem para fortalecer a cultura do respeito às diferenças, às identidades plurais, com base no princípio da alteridade e da igualdade plena de direitos. Reforçando essa ideia, Fonseca (2013, p. 41) pondera que:

O estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. A História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver.

E enfatiza que o papel do professor fará toda a diferença se ele estiver atento à linguagem, aos exemplos que utiliza e às próprias atitudes com os alunos de diferentes etnias

e níveis sociais. É necessário que os professores, gestores e autores combatam a difusão de estereótipos e toda forma de preconceitos constantes nos materiais didáticos e nas avaliações que, historicamente, tem se constituído em mecanismos de seleção, discriminação e exclusão.

Dessa forma, é importante cultivar uma postura reflexiva para evitar práticas e atitudes que desvalorizam os saberes produzidos por diferentes grupos sociais, étnicos ou religiosos. Também, incorporar no processo de ensino e da aprendizagem variadas fontes, linguagens e estratégias de ensino. Ao se diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o debate abrangente com diferentes visões e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.

Ensinar e aprender História demanda uma profunda reflexão sobre o papel formativo do ensino dessa disciplina. A História como saber disciplinar tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. As relações entre ensino e aprendizagem é um convite para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e os cotidianos, a História e a vida (FONSECA, 2013).

#### 4 A ESCRITA DA HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL NO LIVRO DIDÁTICO

Façam o que fizerem os autores, não escrevem livros; os livros não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas.  
(CHARTIER, 2002)

Esta seção objetiva delinear uma breve radiografia do livro didático de História, especificamente os manuais adotados no 1º ano do Ensino Médio, tendo sido escolhidos por docentes de três escolas públicas de Minas Gerais. Essas escolas foram denominadas: de Escola A, situada no município de Poço Fundo e Escolas B e C, situadas no município de Machado. Vale ressaltar que, antes mesmo da análise, os processos de identificação e de seleção desses livros envolveram a utilização do Guia do Livro Didático e contatos com três escolas públicas das cidades de Poço Fundo e de Machado que oferecem o ensino médio. De posse da escolha dos livros didáticos de História, no âmbito do PNLD, a proposta foi um entrecruzamento com outras fontes que envolveram a historiografia acerca da Península Ibérica Medieval, a fim de se realizar uma análise de conteúdo.

Os livros fazem parte da coleção aprovada e ofertada pelo PNLD para o triênio 2015/2017 e estão expostos em um guia. Esse documento também receberá tratamento analítico pela função que exerce no processo de escolha. Através desse guia são apresentados os princípios e critérios utilizados na avaliação, bem como a resenha de cada obra aprovada. As coleções escolhidas pelas escolas e objeto deste estudo são: História Global - Brasil e Geral de Gilberto Cotrim e História para o Ensino Médio de Marcos Napolitano & Mariana Villaça, ambas da editora Saraiva<sup>14</sup>.

Desde o projeto inicial, foi estabelecida uma questão central que estruturou esta pesquisa: considerando a diversidade cultural, étnica e religiosa da Península Ibérica Medieval, quais são as abordagens presentes nos livros didáticos de História, do 1º ano do

<sup>14</sup> A editora Saraiva teve início em 1914 e até os trinta anos seguintes especializou-se no comércio de livros jurídicos, que representa, até os dias de hoje, um segmento importante dos seus negócios. A partir de 1970, passa a editar Livros Didáticos e Paradidáticos e, em 1972, transforma-se numa companhia aberta. Na década de 80, com o crescimento do número de títulos publicados, viabiliza-se um serviço próprio de distribuição de livros da Editora Saraiva. Em 1983, inicia-se o processo de expansão da rede de estabelecimentos da Livraria, com a abertura de diversas lojas em vários estados brasileiros. Em 1990, passa a publicar obras de complementação do ensino das diversas matérias que compõem os currículos do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Em 2007, a Saraiva adquire a Pigmento Editorial S.A., responsável pela comercialização do Ético Sistema de Ensino, composto por uma linha de materiais didáticos, editados com absoluto rigor conceitual e por uma linha de serviços de apoio pedagógico de reconhecida qualidade. Nesse mesmo ano, dando um passo a mais rumo ao futuro, a Saraiva cria produtos para atender as demandas do mercado educacional por conteúdos digitais. Em 2010, a Editora Saraiva lança o Agora, sistema de ensino para a educação pública. Disponível em: <[http://www.saraivari.com.br/conteudo\\_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49680](http://www.saraivari.com.br/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49680)> Acesso em 25 abr. 2016.

Ensino Médio, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLD/2015-2017?

A análise se concentrou nos capítulos que fazem referência ao tema desta pesquisa que é a diversidade cultural, étnica e religiosa do medievo ibérico, embora os títulos sejam diversos. Buscou-se, dessa forma, a verificação das imagens e dos textos que esses livros trazem sobre a convivência entre cristãos, muçulmanos e judeus, nesse período e contexto geográfico específico para a compreensão de como o assunto é abordado. Para efetivar essa tarefa, procurou-se articular a reflexão teórica construída na seção 3, a partir da visão de vários autores, com os conteúdos do Livro Didático. Foi utilizada a Análise de Conteúdo com ênfase nas categorias temáticas.

A discussão do conteúdo que é abordado no manual didático pressupõe compreender como o currículo, importante instrumento que serve de guia ao processo ensino-aprendizagem, é construído. A complexidade das dimensões do currículo exige uma posição quanto aos conteúdos que serão selecionados para que os objetivos sejam alcançados. Esses conteúdos devem estar de acordo com o público alvo e, além disso, é preciso considerar também os métodos e os processos formativos do sujeito. Fonseca (2010, p. 2) afirma que: “a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, ou como atualmente se diz, de um ‘recorte temporal’, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente”.

O currículo é o planejamento dos conteúdos previamente definidos e reflete práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças e valores. O termo currículo vem do latim *currere*, que significa carreira, um percurso a ser atingido. Enquanto a escolaridade é um caminho, o currículo é o seu conteúdo e guia que leva ao progresso do sujeito pela escolaridade. Nele, são estabelecidos: “que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos” (SACRISTÁN 2000, *apud* GOMES *et al* 2009, p. 3226).

Um dos espaços onde se constitui parte desse processo é o livro didático. Problematizá-lo significa pensar no currículo, entender como ele é construído e as implicações das orientações oficiais que o norteia. Ainda, entender que no ambiente escolar esse currículo é resignificado por sofrer interferências das relações sociais que se estabelecem em seu interior e também das relações de poder que inevitavelmente acabam por sobrepor um grupo ao outro.

Na perspectiva de Choppin, entre as funções que são exercidas pelo livro didático, há a Função Curricular que reputa ao manual a responsabilidade pela fidelidade ao programa e

quando há concorrência de uma de suas interpretações. O livro escolar “constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

No que concerne às pesquisas realizadas acerca do livro didático, são identificadas duas linhas: uma que trata das pesquisas que concebem o manual escolar somente como um documento histórico e analisam seus conteúdos, como o estudo de um determinado tema, na busca de informações estranhas a ele e a outra que o analisa enquanto objeto físico e produto que foi fabricado, comercializado, distribuído, consumido e avaliado em certo contexto (CHOPPIN, 2004).

A análise que se seguirá, a partir do aporte de Choppin (2004), fundamenta-se nessa primeira linha e buscará discorrer sobre a abordagem do tema da Península Ibérica Medieval no livro didático, que é apenas uma das fontes a que a pesquisa recorrerá. O autor reitera que o diferencial entre essas duas proposições é esquemática, uma vez que uma pesquisa participa – ainda que em proporções variáveis – das duas categorias.

Choppin (2002) pondera que o manual escolar é um instrumento complexo e, portanto, a análise de seus conteúdos é indissociável de seu uso real ou suposto. Desse modo, além das considerações das especificidades do uso do livro didático como fonte de pesquisa e o caráter de sua utilização pelo aluno e pelo professor, algumas questões essenciais foram consideradas na análise, sendo: a) a autoria dos livros, no sentido de identificar o sujeito e o lugar de sua produção; b) as imagens e suas legendas; c) a compreensão de que os manuais não são apenas instrumentos de ensino-aprendizagem, mas produtos fabricados e comercializados; d) o teor dos conteúdos que estão contemplados (como) e os ausentes; e) o Programa Nacional do Livro Didático e o Guia.

A seção está estruturada em quatro partes que se complementam e, nessa perspectiva, pretende-se na primeira parte traçar um panorama do manual escolar como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. A segunda parte analisará o processo de escolha do livro didático, tendo como aporte o Guia de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2015 que traz dados relevantes ao abordar a importância do papel do professor no momento da escolha e na utilização desse recurso pedagógico em sala de aula. A terceira fará uma apresentação dos manuais que foram selecionados para esta investigação com informações acerca da estrutura das coleções, do manual do professor e da proposta pedagógica de cada um. Finalmente, na quarta parte, o propósito será apresentar, a partir da

análise das imagens e textos, se e como o tema da Península Ibérica Medieval é abordado no livro didático de História, do primeiro ano do Ensino Médio.

#### **4.1 O Livro Didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional**

O livro didático é o principal veículo de difusão da História na sociedade brasileira. Analisá-lo, ainda que sinteticamente, é refletir sobre as abordagens da história ensinada (FONSECA, 2010). O livro é um objeto cultural e o estudo de seu uso é imprescindível para o historiador contextualizar e compreender essa preciosa ferramenta como um documento histórico e como instrumento teórico metodológico. Compartilhando desse entendimento, Silva (2011) afirma que pesquisar o livro didático pressupõe pesquisar um objeto cultural complexo. Essa complexidade implica em desenvolver um estudo analítico dos livros didáticos na perspectiva das diferentes abordagens, como a análise dos conteúdos, a sua utilização enquanto recurso pedagógico e sua função como produto do mercado editorial.

No meio acadêmico, tornou-se comum dizer que o livro didático é um instrumento educacional de extrema complexidade, o que inclui a perspectiva da provisoriade, que ocorre em virtude do progresso das ciências e das pesquisas. Como produto mercadológico está sujeito à influência do mercado editorial, que tem um papel significativo no resultado final do livro, além de ser resultado do repertório teórico do autor e de suas vinculações metodológicas (SALLES, 2011). Sendo assim, é fundamental compreender o livro em um plano contextual mais amplo, incluindo na análise aspectos como as prescrições dos autores e editores, a relação com as políticas educacionais e as estratégias de vendas das editoras.

Nessa mesma direção, Choppin (2007 *apud* BITTENCOURT, 2008, p.9) reitera que:

Sob uma aparente banalidade e uma familiaridade enganadora, o manual escolar é um objeto complexo. Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais: instrumento iniciático da leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte – durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas. Mas é também um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial.

Bittencourt (2012) pondera que os livros didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Analisá-los não é tarefa fácil, uma vez que envolve aspectos como sua produção, circulação e

consumo, ou seja, exige o deslocamento de uma análise que ultrapassa o manual escolar. Pois, segundo a autora:

Constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais (BITTENCOURT, 2012, p. 301).

O livro didático possui suas especificidades, por isso deve ser interpretado como um objeto cultural, cujas possibilidades são plurais. Choppin (2004) e Bittencourt (2012) evidenciam a multiplicidade das funções dos manuais escolares, destacando a Função Curricular, cuja análise do livro é aquela em que o apresenta como depositário de conteúdos escolares. Isso o traduz como um privilegiado sistematizador de conteúdos elencados pelas propostas curriculares. É relevante ponderar que os conteúdos curriculares são passíveis de interferências do mercado editorial, uma vez que as políticas do livro didático articulam os interesses estatais aos privados. Outra função é a Instrumental, caracterizando o manual escolar como suporte de métodos e técnicas de aprendizagem. Um instrumento pedagógico que produz técnicas de aprendizagem como: exercícios, questionários, leituras complementares e sugestões de trabalho em equipe. E por fim, a Função Ideológica e Cultural, que concebe o livro didático como veículo de sistemas de valores e ideologias, imbuído de concepções, ideias, conceitos e preconceitos relativos à época quando escrito.

Desse modo, o livro didático não é apenas produzido pelo mundo da cultura, mas também produz, institui esse mesmo universo, tanto no que se refere à cultura escolar como à cultura em geral. Ademais, o livro didático é um produto produzido por grupos sociais que, intencionalmente ou não, sela sua forma de pensar e agir.

Silva (2011) propõe pensar o livro também como objeto de múltiplas leituras pelo entendimento de que alunos e professores fazem uso desse recurso de diversas maneiras. Aprofundar nessa prática poderá trazer informações sobre como o conteúdo é assimilado. A produção do livro didático traz múltiplas possibilidades de metodologias e, no caso do livro de História, em específico, dos saberes históricos.

E, finalmente, ao fazer uso do livro didático como instrumento da mediação pedagógica entre a produção de conhecimentos escolares, a atuação dos professores, e as vivências dos educandos enquanto sujeitos sociais, é imprescindível a busca por uma compreensão mais ampla, como objeto historicamente situado.

De forma específica, no que se refere ao livro didático de História, Timbó (2009) menciona que esse manual escolar está imbuído de uma proposta de ensino-aprendizagem, com definições educacionais (proposta pedagógica) e historiográficas (conteúdo programático). Ressalta ainda que, no livro didático, veiculam valores e ideologias através da sua forma, uma vez que a produção procura atender as exigências do governo, dos conteúdos históricos escolares, conforme orientações curriculares oficiais, e dos conteúdos pedagógicos, pois propala uma concepção de aprendizagem.

O manual didático está presente na vida escolar de discentes e docentes há pelo menos dois séculos (BITTENCOURT, 2013). Esse recurso, bem como as políticas públicas referentes ao processo efetivo desde sua produção até a sua chegada à escola, vem se modificando ao longo do tempo. As mudanças mais expressivas podem ser percebidas a partir da década de 1960 quando o Livro Didático passa a ter como principal foco o aprendiz. São observadas alterações no campo da linguagem e da ideologia e, ainda, na formatação, no papel, nas cores, nas imagens, etc.

Diversas pesquisas têm revelado que o livro didático é uma ferramenta a serviço da ideologia, sofrendo as influências das políticas educacionais da época de sua produção. A dimensão do uso do livro didático em salas de aula tem impulsionado as pesquisas nos mais diversos ângulos de interesse e, sem dúvida, o livro de História tem atraído a atenção de pesquisadores de diferentes países.

Para Bittencourt (2011), o debate acerca dos livros didáticos acentua-se a partir da Segunda Guerra Mundial, uma vez que instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO) demonstram preocupação com a promoção da paz. Assim, incentivando, nessa perspectiva, mudanças nas produções escolares de diferentes países com o propósito de auxiliar nas transformações das relações internacionais. Estudos críticos sobre conteúdos escolares com visões preconceituosas e estereotipadas de grupos e populações são realizados e divulgados.

O interesse na investigação desses manuais se manifestou mais fortemente, a partir da década de 1980, nos Estados Unidos, na Alemanha, no Japão e na França. No Brasil, Bittencourt afirma que:

[...] os livros didáticos de História têm sido os mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica. Aos poucos, as abordagens ideológicas foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a

escolar ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira (BITTENCOURT, 2012, p. 304).

O interesse pela produção didática, na área de História em algumas das universidades brasileiras, é verificado com o crescimento dos cursos de pós-graduação, a partir das décadas de 1980 e 1990, acentuado com mais vigor na primeira década do século XXI. Os dados que se seguem são dos anos de 1980 a 2008 e demonstram o predomínio da região Sudeste no conjunto das produções.

A USP é a universidade com maior porcentagem de pesquisas (24), correspondendo a 20% da produção total, seguida da PUCSP (18) com 15%, UFMG nove com 8,4% e Unicamp oito correspondendo a 6,8%. [...] As universidades católicas (PUCSP, PUCRGS, PUCMG) constituem-se em importantes centros de pesquisa sobre o tema, com um total de 23 teses e dissertações, a partir de 1980 (BITTENCOURT, 2011, p. 493-494).

O livro didático de História tem sido pesquisado na área da Linguística, concentrado nas análises dos discursos dos textos didáticos e/ ou das relações psicolinguísticas. Na área da Antropologia, os estudiosos se dedicam aos textos históricos com o propósito de avaliar o tratamento que os diversos grupos étnicos recebem dos manuais (BITTENCOURT, 2011). Pode ser citado como exemplo o caso das populações indígenas e negras; os pesquisadores têm verificado a ausência de estudos sobre a história indígena e também sobre a história da população de origem africana.

As populações indígenas aparecem no livro didático referenciando a chegada dos europeus, além de justificar a importação de escravos africanos. Sobre a história da população negra, os manuais continuam insistindo no período da escravidão, silenciando ou disponibilizando pouco espaço aos acontecimentos posteriores à abolição da escravatura e às lutas empreendidas por esse grupo a fim de se libertarem do preconceito e da discriminação.

Para Choppin (2004, p. 557), é imprescindível atentar para aquilo que é silenciado. Afinal, “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável”.

Nas décadas de 1980 e 1990, muitas pesquisas centravam-se na denúncia do caráter ideológico dos conteúdos das obras de História. Essa linha de investigação se pautava na constatação da presença permanente de determinados personagens e, sobretudo, pelas ausências de grupos sociais no contexto histórico abordado nas publicações. Esses estudos, segundo Bittencourt (2011), basearam-se na matriz formulada pelo historiador francês Marc

Ferro, cuja abordagem foi publicada em 1981 e traduzida para o português em 1983, com o título *Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Nela, o historiador apresenta a relação entre o livro didático e a constituição de uma memória coletiva da sociedade.

O caráter ideológico da literatura didática foi identificado por Marc Ferro em países do terceiro mundo, concluindo que os livros escolares eram veículos privilegiados da difusão de uma ideologia e de uma manipulação política sobre suas populações. Sob uma perspectiva diferente, o historiador francês identificou nos Estados Unidos da América, uma produção didática mais objetiva e de caráter mais científico:

[...] os negros desempenharam o papel de pioneiros do dismantelamento da apresentação tradicional da história, porque não podiam identificar-se com ela. Na verdade, antes da explosão dos anos 60, os manuais de história já tinham começado a descolonização dos textos e das ilustrações. [...] Hoje, cada minoria propõe uma História dos Estados Unidos que a privilegie. Entretanto, as demais escolas sugerem uma história em que o equilíbrio constitua o principal objetivo das discussões entre autores e editores (FERRO, 1983, p. 268 *apud* BITTENCOURT, 2011, p. 497).

Ao se referir à forma como os manuais abordam os diferentes grupos sociais, em um estudo sobre Roma e Grécia, o professor Pedro Funari aponta que os modelos interpretativos correntes são normativos e holísticos, como se houvesse uma única cultura grega ou romana, a cultura da elite, cujos preceitos seriam forjados pela aristocracia e aceitos pelas massas antigas. Esse modelo pode contribuir com uma leitura pouco crítica da História e reforçar as desigualdades no presente. E, embora o livro didático possa disseminar um discurso alienante e conservador, segundo Funari (2004, p. 4):

Os livros didáticos são sempre bons, até mesmo os piores livros didáticos. Afinal, leitores ativos, críticos podem ser estimulados a desconstruir qualquer discurso. Não se trata, portanto, de acabar com o livro, mas em lutar por melhores conteúdos, assim como por melhores condições de estudo e de trabalho na escola.

Uma das grandes dificuldades para os autores de livros didáticos, segundo Campos e Langer (2007), é descrever a figura do *outro*<sup>15</sup>, da alteridade e dos conflitos culturais da história antiga e medieval. Isso pode gerar a perpetuação do paralelo entre civilização e barbárie, típico dos filmes épicos dos anos 1950-1960, que foi incutida no imaginário artístico e social do Ocidente desde o século XVIII. Os autores citam Carlo Ginzburg para demonstrar

---

<sup>15</sup> Grifo do autor

que uma das imagens estereotipadas que motivou a perseguição aos judeus na Idade Média, foi a de que seriam membros de uma seita que cometia incestos, canibalismos e infanticídios. Lembram também do islamismo que, em se tratando de Idade Média, também é alvo de equívoco no livro didático.

Ainda, segundo os autores, a ideia da superioridade da religiosidade do ocidente medieval, está presente nos manuais escolares; o que pode repercutir em estereótipos e a uma interpretação equivocada das religiosidades. Eles sugerem a inclusão de fontes primárias e textos que permitam ao aluno dos livros didáticos uma melhor compreensão da diversidade, multiplicidade e complexidade dos discursos históricos. Essa metodologia poderá contribuir para uma leitura consciente de suas múltiplas abordagens e usos, melhorando a utilização dos manuais em sala de aula.

Pensar o livro didático como fonte de pesquisa, remete-se a uma problematização sobre o seu uso em sala de aula, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Essa análise corresponde ao que aponta Bittencourt (2012) quando afirma que os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do docente e do discente e, portanto, constituem-se de suportes essenciais na mediação entre o ensino e a aprendizagem.

Assim, o que se pretende é demonstrar como o livro didático vem discutindo o período medieval, especificamente na Península Ibérica, e como as publicações têm abordado as relações entre cristãos, muçulmanos e judeus. Ao mesmo tempo, efetivar considerações sobre o uso desse suporte didático que, como produto cultural, propõe modos para as gerações construir um olhar sobre a história e, especialmente, sobre a Idade Média e as religiões monoteístas que vivenciaram uma experiência singular nesse período.

Conforme Bittencourt (2012), os avanços nas pesquisas sobre a produção didática de História são notórios. Além dos textos, as ilustrações também têm se constituído em objetos de análise de pesquisadores, em virtude da relevância que essas imagens detêm sobre o imaginário histórico. As análises vão para além do caráter ideológico quando centram sua atenção na compreensão das relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem, das articulações entre conteúdo e livro didático como mercadoria, dos vínculos entre políticas públicas educacionais e os processos de escolha pelos professores, e do uso que discentes e docentes fazem do material.

Dentro dessa perspectiva, o propósito que se dispõe na próxima parte é uma reflexão acerca da importância que o livro didático ocupa na Educação. Também, sendo direito do professor a escolha desse material, que haja uma compreensão sobre como isso se processa,

tendo em vista a autonomia do professor e o resultado satisfatório de sua escolha. Será analisado o processo de escolha do livro didático pelas escolas, tendo como suporte o Guia do Livro Didático no âmbito do PNLD/2015 (Ensino Médio).

#### **4.2 Os critérios de avaliação do PNLD e o papel do professor na escolha do livro didático**

O livro didático é o principal veículo de difusão da história na sociedade brasileira contemporânea. A aquisição e a distribuição gratuita desse material para os alunos da rede pública de ensino, através do PNLD, fazem do programa uma das políticas mais antigas e exitosas do Estado brasileiro (FONSECA, 2010). Esse dado é apontado também por Cassiano (2007). Segundo a autora, o PNLD, desde que foi instituído, é reconhecido mundialmente. Em sua tese de doutorado, citando Maria Helena Guimarães de Castro<sup>16</sup>, ela traz a seguinte informação:

[...] Com relação ao livro didático, para se ter uma ideia, nunca se investiu tanto em livros didáticos nesse país. [...] Houve um investimento e foi universal, para todas as escolas públicas brasileiras. Esse investimento foi alto, é o maior programa de livro didático do mundo. Nem a China tem igual. Está no *Guinness*, no Anuário da Unesco no Anuário da OCDE. [...] Ele tem a vantagem de respeitar a liberdade de escolha do professor, coisa que não ocorre na China, por exemplo, nem no México ou em Cuba, que adotam livro único. Nem em outros países muito menores, como o Chile, que também tem livro único. Há um sistema de avaliação do livro didático, que orienta a escolha e descarta aquilo que não presta [...] (CASSIANO, 2007, p. 10).

Quando o PNLD foi criado em 1985, trazia em suas orientações algumas questões pertinentes como: o fim da compra de livros descartáveis, ou seja, o governo não compraria mais os livros que contivessem exercícios para serem resolvidos na própria publicação, a universalização, que significa a distribuição gratuita de livros escolares a todos os alunos matriculados em escolas públicas do Ensino Fundamental, e a garantia de que a escolha do livro teria a participação do professor (CASSIANO, 2007).

Dentre os programas de livros existentes no contexto da América Latina, tudo indica que o PNLD brasileiro é o mais democrático. Isso, em decorrência da variedade de livros

---

<sup>16</sup> Maria Helena Guimarães de Castro, em 2001, era presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC e em julho/2007, assumiu a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, na gestão Serra (Cassiano, 2007).

disposta no Guia e também no que se refere à participação dos docentes no processo de escolha.

Até 1994, o PNLD se restringia à distribuição de livros até as primeiras séries do Ensino Fundamental; não passava pelo processo de avaliação de seu conteúdo, uma vez que o sistema necessitava de um referencial curricular nacional e muitos livros não chegavam à escola em tempo hábil para serem usados no início do ano letivo.

A implementação oficial da avaliação dos livros didáticos ocorreu em 1996 e, anos mais tarde, no governo Lula, por meio da Resolução nº 38, de 15/10/2003, e da Portaria 2.922, de 17 de outubro de 2003, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM, que previa a universalização de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público em todo o país. No ano de 2006, o MEC promoveu uma campanha publicitária para divulgar o PNLEM, objetivando a preservação dos livros recebidos pelos alunos, pois a previsão de uso desses livros seria de três anos (CASSIANO, 2007).

Antes de chegar à sala de aula, a escolha dos manuais didáticos passam por um longo processo de avaliação que obedece a critérios divulgados em edital, prescritos pela Constituição Federal de 1988 e replicados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) e ainda nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Também incorporam à legislação resultante das mudanças de sensibilidade da sociedade brasileira como a proteção à criança e ao adolescente.

A partir de então, padronizou-se um procedimento para a participação das obras no PNLD. O edital de convocação estabelece alguns critérios que acabam por desencadear uma triagem inicial. Sequencialmente, os livros são submetidos a uma avaliação pedagógica e, como critérios eliminatórios, fica estabelecido que os livros não podem difundir preconceito de qualquer origem, nem apresentar erros conceituais (CASSIANO, 2007).

Do processo avaliativo resulta um Guia que contém uma apresentação ao professor e uma introdução com conteúdo informativo sobre o *Ensino Médio e o PNLD*, cujo propósito é situar o lugar do Ensino Médio no debate educacional e solucionar algumas dúvidas sobre a natureza e o funcionamento do PNLD. Na sequência discute o *Ensino Médio e a aprendizagem histórica*, com ênfase em temas como conteúdos históricos, progressão das aprendizagens, interdisciplinaridade, culturas juvenis e culturas digitais. E por fim, nessa parte ainda, traz a *Síntese da avaliação* com os números de obras inscritas e os resultados da avaliação (BRASIL, 2014).

Em seguida, ainda nessa interlocução com os professores, são especificados os princípios e os critérios comuns de análise para todas as obras, acrescidos das resenhas das publicações que podem ser analisadas pelos docentes, bem como os critérios que orientaram essas análises. O Guia de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>17</sup> do triênio de 2015/2017 traz informações para a utilização desse recurso pedagógico tanto para o professor quanto para o aluno.

Uma equipe de profissionais com formação inicial em História e experiência docente no Ensino Médio, no ensino técnico, na formação de professores de História em modalidades presencial e à distância e na orientação de mestres e doutores em todas as regiões do país trabalha de modo sistemático na avaliação das obras que são inscritas pelas editoras. Segundo o Guia, essa equipe incorpora uma diversidade em termos de qualificação, ambientes de trabalho e local de origem, e o esforço concentra-se no respeito à pluralidade cultural do país.

A avaliação dos livros e a distribuição desse Guia de Livros Didáticos fazem parte da operacionalização do PNLD. Além de considerar as peculiaridades regionais, os critérios que são considerados pela equipe, no momento da avaliação do componente curricular para que o livro seja inserido ao Guia são:

1. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
2. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.
3. Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos.
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.
5. Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada.
6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático pedagógicos da obra.
7. Pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso (BRASIL, 2014, p. 11).

Além dos critérios de qualidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são norteadores da avaliação dos manuais, tornando-os um elemento aglutinador do currículo nacional. Todos os livros do núcleo comum, que entram nas escolas públicas brasileiras, são avaliados pedagógica e metodologicamente pela equipe do MEC.

E, de forma específica, quanto aos critérios criados por especialistas para o livro do aluno, são propostos:

---

<sup>17</sup> O PNLD foi instituído pelo Governo Federal, oficialmente, por meio do Decreto nº 91 542, de 19 de agosto de 1985. Posteriormente em 2007, ampliou-se do Ensino Fundamental e abarcou os estudantes do Ensino Médio (Guia do Livro Didático, 2015).

Utilizar a produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia [...]; Orientar os alunos a pensarem historicamente [...], compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana; Estimular os alunos para a historicidade das experiências sociais [...]; Contribuir para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina [...]; Desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África [...] e dos povos indígenas; Incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar [...] (BRASIL, 2014, p. 12).

Os PCNs e as avaliações dos livros didáticos contribuíram decisivamente para a construção de um novo perfil de livros didáticos de História. O processo de avaliação que resulta na escolha está representado no histograma abaixo (BRASIL, 2014, p. 13):



Figura 1 – Etapas da Avaliação do PNLD  
Fonte PNLD (2015)

Apresentados os critérios de avaliação e os procedimentos utilizados pelas equipes de avaliadores, o Guia orienta os professores a respeito da escolha dos manuais e estabelece como objetivos: “contribuir na qualificação das práticas de ensino e aprendizagem e garantir a pluralidade teórico-metodológica na formação escolar” (BRASIL, 2014, p. 14).

O Guia propõe ao professor uma reflexão no momento do planejamento do curso anual, uma vez que os conteúdos do livro didático são produzidos para um público cada vez mais numeroso e diversificado e, portanto, na seleção considera-se a relevância para o aluno. Os conteúdos devem estar a serviço da problematização da realidade do aluno e do que a comunidade escolar e a situação didática exigem. Ainda de acordo com o Guia, são propostas também diferentes formas de progressão do conhecimento histórico, sequenciação adequada

dos conteúdos, progressiva complexificação dos conceitos, e noções e esforços na garantia de ritmos de aprendizagem adequados, dentro da zona de desenvolvimento de cada turma.

As obras selecionadas pelo processo de avaliação do PNLD 2015 foram 19 do total de 21. Dessas 19, duas submeteram-se à avaliação do Ensino Médio pela primeira vez e 17 já haviam participado da edição anterior do PNLD Ensino Médio. A avaliação priorizou as obras cuja organização dos conteúdos classificou em integradas e temáticas. Todas empregam a clássica cronologia que vai dos agrupamentos humanos à globalização. Segundo o Guia, “[...] seis privilegiam temas como *terra e trabalho, a construção da cidadania, urbanização* e outras treze optaram pela sequência temporal História Geral, História do Brasil, História da América e História da África” (BRASIL, 2014, p. 20).

A produção didática é resultado de um diálogo permanente entre os diversos espaços e modos de construção do conhecimento histórico. Esses segmentos, segundo Fonseca (2010, p. 8) envolvem:

A Universidade, que produz a historiografia e também forma os professores; os pesquisadores e os autores de livros; as escolas, que também produzem saberes, culturas e práticas educativas; os diferentes níveis e instâncias do Estado que, por meio de especialistas, formulam currículos e implementam políticas públicas reguladoras e indutoras; os diversos espaços e movimentos sociais abordados anteriormente; a indústria cultural, que compreende as editoras e os variados e poderosos meios de comunicação de massa.

No PNLD 2015, a interdisciplinaridade foi considerada um critério relevante na avaliação das obras. O Guia enfatiza a interdisciplinaridade sobre a aprendizagem histórica no Ensino Médio, demonstrando que, temas como a preservação do meio ambiente, produção e destinação do lixo doméstico, desigualdade socioeconômica e sobre gênero, devem envolver as diferentes áreas do saber na busca da compreensão dos mecanismos que produzem esses problemas (BRASIL, 2014).

Ainda sobre a interdisciplinaridade, o Edital (2013, p. 50) destaca, dentre outros aspectos, garantir aos estudantes “o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e o reconhecimento da relevância da integração entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas, e desta com outras áreas do conhecimento”. A partir dessa perspectiva, algumas publicações propõem atividades compartilhadas com outras disciplinas ou inserem pequenos textos, relacionando determinado assunto com outras áreas; outras sugerem projetos interdisciplinares (BRASIL, 2014).

Quanto à escolha do manual pela escola, Mantovani atenta para uma participação mais efetiva do professor, desde o início do processo. Segundo essa autora, é o professor que está

em contato direto com o aluno, portanto tem as condições necessárias para avaliar que tipo de prática pedagógica é a mais eficiente no processo ensino-aprendizagem. No entanto, antes disso “é preciso assegurar que haja qualidade na formação desse profissional da Educação, de forma que ele possa estabelecer critérios qualitativos para essa escolha” (MANTOVANI, 2009, p. 69).

O embasamento teórico-metodológico do professor faz toda diferença no momento da escolha do livro didático de História e no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Segundo Bittencourt (2012), o material didático é um instrumento de trabalho do professor e, conseqüentemente, torna-se também instrumento de trabalho do aluno. É fundamental refletir sobre a escolha desse material didático considerando sua relação com o método de ensino. Se for esperada uma formação dos alunos para que aprendam a trabalhar em equipe e para a promoção da interação entre grupos, durante a realização de tarefas, deve-se optar por materiais didáticos adequados com vistas a esses objetivos. A autora complementa essa ideia, afirmando que:

A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. O método para a utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios (BITTENCOURT, 2012, p. 299).

Os manuais didáticos são limitados, possuem vantagens e desvantagens e é a partir dessa concepção que devem ser avaliados. As críticas que são feitas aos manuais referem-se às deficiências de seus conteúdos, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, é preciso ponderação quando se trata de avaliar o livro didático, visto que não existe um livro didático ideal e que possa resolver todos os problemas do ensino. Uma reflexão sobre o livro didático que ultrapasse uma visão pragmática do problema é fundamental na compreensão de quais são as deficiências reais do livro, não permitindo a sua transformação em único vilão do insucesso escolar, nesse caso, pelas mazelas do ensino de História.

Na academia, segundo Bittencourt (2011, p. 505) questiona-se, dentre outros tópicos, se a avaliação do PNLD resultou em melhorias na qualidade dos livros, “considerando-se que são intelectuais de instituições públicas os responsáveis por referendar, selecionar, excluir as obras que irão circular nas escolas”. E os debates vão além quando discutem sobre o envolvimento dos professores no processo, problematizando as relações entre Estado, editoras e público consumidor, dentre eles o professor. Uma das preocupações é eliminar as

interferências das grandes editoras no processo de produção e na escolha das obras pelos docentes.

Investigando a circulação e seleção dos livros didáticos, Cassiano (2003) afirma que as editoras e as políticas públicas influenciam na escolha do material didático, uma vez que a escola é inserida no mercado consumidor. Além dessa realidade, a autora também encontrou um discurso de autonomia construído pelo professorado da escola pública. Professores que selecionam e usam o livro didático de forma criativa e com vistas à realidade do aluno.

Como foi possível constatar, a diversidade de materiais didáticos é fundamental para a ampliação de perspectivas e problemáticas que podem surgir no ambiente da sala de aula. Nessa linha, o papel do profissional da Educação é primordial no momento da escolha do livro didático, uma vez que é responsabilidade dele a seleção dos temas e das atividades que serão desenvolvidas com os alunos, bem como a ênfase que será atribuída a um assunto ou questão dentro de um determinado conteúdo.

Para Carvalho (2009), é exatamente pelo fato da diversidade de material ser cada vez maior que o professor precisa analisar de forma crítica e estar cada vez mais atento, sobretudo às propostas das editoras. Uma boa ou má escolha pode, inclusive, interferir no projeto político do Estado. No caso do professor de História, essa escolha é ainda mais significativa. A autora reitera que:

[...] cabe ao professor de História uma seleção extremamente importante, pois, de acordo com sua visão de mundo, o professor faz suas escolhas e monta um determinado programa educacional. [...] acreditamos que o ensino de História tem um papel na construção da cidadania que merece uma atenção especial, uma vez que a postura política de um cidadão está intimamente ligada à construção do conceito de cidadania (CARVALHO, 2009, p. 47).

O PNLD, assim como a instituição de outros programas cujo propósito é a qualidade do ensino e, de maneira especial, dos livros didáticos, foi uma conquista para a sociedade. Entretanto, é essencial lembrar quanto ao processo de escolha, que o livro didático antes de ser uma mercadoria, constitui-se de um material destinado à aprendizagem. Assim, é importante alertar os professores que escolham um material didático que colabore com a autonomia do aluno e com a sua formação cidadã, desconsiderando manuais que priorizem a memorização e a acumulação de conteúdos incongruentes com a realidade do educando (SOUZA, 2009).

Diante dessa reflexão sobre a avaliação dos manuais e do processo de escolha do qual o professor participa, serão apresentados, na próxima divisão, os dois manuais de História do

primeiro ano do Ensino Médio que foram escolhidos e adotados pelas escolas A, B e C, já mencionadas anteriormente. A apresentação focalizará os aspectos externos, ou seja, serão traçadas as características estruturais das obras.

### **4.3 Apresentação dos manuais didáticos - objetos deste estudo**

Nessa parte, será feita uma apresentação dos dois livros didáticos de História do primeiro ano do Ensino Médio que, como já mencionado na introdução desse capítulo, foram escolhidos e adotados pelas três escolas públicas dos municípios de Poço Fundo e Machado, denominadas escolas A, B e C. O objeto está delimitado a apenas esses dois, uma vez que a escola A e B adotaram o mesmo manual e a escola C fez a opção por outra publicação. A proposta é trazer informações acerca de aspectos externos como: a estrutura dos capítulos, autoria, editora, número de páginas, data da publicação, etc.

O primeiro é História Global: Brasil e Geral, de Gilberto Cotrim, editora Saraiva, adotado pelas escolas A e B. Trata-se de uma coleção de três volumes, um para cada série do Ensino Médio, aprovado pelo PNLD 2015/2017. A análise focará o volume 1, manual do professor, 2ª edição, impresso em 2013<sup>18</sup>.

Gilberto Cotrim é professor de História e de Filosofia, graduado pela Universidade de São Paulo, e advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil. É mestre em Educação e Arte e História da Cultura, pela Universidade Mackenzie. Coursou Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (COTRIM, 2013).

Na apresentação, Cotrim afirma que a obra apresenta uma visão ampla dos conteúdos históricos, com ênfase nas análises das questões econômicas, políticas, sociais e culturais. E pondera, ao se dirigir ao aluno que, “um de nossos objetivos é que você possa estabelecer, principalmente por meio das atividades propostas, as relações entre o passado e o presente, entre a história que analisamos e a que vivemos tornando significativo o seu aprendizado” (COTRIM, 2013, p.5).

O Guia do Livro Didático apresenta uma resenha de cada obra, destacando os aspectos positivos e negativos, para auxiliar o professor no momento da escolha.

O manual do professor está integrado ao livro do aluno, apresentando instruções quanto ao uso do material, bem como os temas que serão estudados para a construção do

---

<sup>18</sup> O ANEXO A mostra como o Guia do Livro Didático apresenta a coleção de Gilberto Cotrim.

ensino-aprendizagem de História e da construção da cidadania (COTRIM, 2013). O documento expõe os pressupostos teórico-metodológicos como as concepções de História e de Educação e a estrutura geral da obra. Também discute propostas de avaliação, trata da importância da prática da interdisciplinaridade e ressalta a abordagem de temas ligados aos afrodescendentes, aos indígenas e à cidadania.

O livro do aluno possui 288 páginas, organizadas em 7 unidades e 22 capítulos. A capa é ilustrada por duas imagens: uma cena de caça e um egípcio<sup>19</sup>, fazendo alusão ao passado e ao presente. A apresentação inicia-se com uma carta ao aluno e com a reprodução da estrutura interna de cada capítulo da obra. Os capítulos têm o texto base, iconografias, mapas, exercícios e informações complementares. São intercalados *boxes* com as seguintes denominações: *Treinando o olhar*, onde o autor introduz o assunto do capítulo; *Observando*, objetiva orientar o aluno na análise dos mapas e iconografias; *Saiba mais*, onde aparecem trechos de documentos e ainda perguntas para reflexão. No decorrer do capítulo, aparece mais de uma vez o quadro *Compreendendo* que traz exercícios sobre o texto base. E, para fechar a seção, a *Oficina de História* que se divide em três tópicos: *vivenciar e refletir*, *diálogo interdisciplinar* e *de olho na universidade*.

*História Global: Brasil e Geral* trata do período da Idade Média nas unidades 5 e 6 que correspondem aos capítulos 11 a 17, abordando respectivamente *Império Bizantino*, *Mundo Islâmico*, *Povos Africanos*, *O Império Carolíngio*, *Feudalismo*, *Igreja e Cultura Medieval* e *Séculos finais da Idade Média*.

O capítulo 12 aborda a origem dos povos árabes, de sua religião e de sua cultura. Utiliza-se de mapas do período e ilustrações para mostrar a Arábia pré-islâmica, sua expansão territorial e sua riqueza cultural. O capítulo 14 traz informações sobre a Idade Média com destaque para o Império Carolíngio, e o capítulo 16 trata da cultura medieval. No próximo item (3.4), serão descritas as referências sobre a Península Ibérica Medieval nesses capítulos.

O segundo livro, intitulado *História para o Ensino Médio*, volume 1, dos autores Marcos Napolitano e Mariana Villaça também é composto por uma coleção de três volumes, que foi aprovado pelo PNLD 2015/2017. É sua primeira edição e foi publicado no ano de 2013 pela editora Saraiva<sup>20</sup>.

Marcos Napolitano é livre docente em História do Brasil pela Universidade de São Paulo, professor de História no Ensino Médio, em rede particular de ensino, professor de

---

<sup>19</sup> Pintura mural na tumba de Nebamon, Tebas, cerca de 1.450 anos antes de Cristo; Homem egípcio trabalhando na restauração de parte do templo de Karnak, Egito (Cotrim, 2013, p. 2).

<sup>20</sup> No ANEXO B pode-se verificar como o Guia apresenta essa coleção.

Teoria da História na Universidade Federal do Paraná e professor de História do Brasil na Universidade de São Paulo. Mariana Villaça é Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo, professora de História no Ensino Médio, em rede particular de ensino e professora de História da América na Universidade Federal de São Paulo (NAPOLITANO, 2013).

De acordo com os autores:

A coleção reúne textos, imagens diversas, gráficos, tabelas, remissões e reproduções de obras artísticas, propostas de atividades, sugestões de leitura, recursos para elaborar planos e roteiros de aula e sugestões de atividades que, em seu conjunto, almejam a formação de sujeitos do conhecimento histórico. (NAPOLITANO e VILLAÇA, 2013, p. 276)

A capa apresenta um conjunto de imagens que simbolizam alguns personagens da História. De acordo com os autores, o livro é organizado em unidades e capítulos, com base em critérios temáticos e cronológicos. O manual do professor está integrado ao livro do aluno e suas orientações trazem as fundamentações teórico-metodológicas, o plano geral da obra e as orientações específicas para cada uma das unidades.

O livro do aluno possui 272 páginas divididas em 4 unidades e 14 capítulos. As unidades introduzem os capítulos com um texto e algumas imagens, seguidas de questões relacionados ao tema que será desenvolvido. Imagens de documentos históricos são utilizadas pelos autores na abertura de cada capítulo. Outros recursos foram denominados de: *Lupa do historiador*, *Pare e pense*, *Link cultural*, *Fonte histórica*, *Visita ao patrimônio*, *Para ir além e Asas à reflexão*, constituindo-se dos chamados *boxes*, com informações complementares relativas ao texto principal. No encerramento de cada capítulo, são apresentadas questões que estimulam a reflexão e a avaliação do assunto estudado. No final da unidade são encontradas questões de vestibulares e do ENEM.

A unidade 3, *Do mundo medieval à Idade Moderna*, será analisada com a finalidade de uma verificação a respeito da abordagem do tema da Península Ibérica Medieval. Seus capítulos 6, 7 e 8 discorrem, respectivamente, sobre *A constituição do mundo medieval*, *A vida cultural na Europa Medieval* e sobre *O mundo Islâmico* e serão objetos de um tratamento analítico mais aprofundado, cujos resultados serão abordados no item 3.4.

Esse item foi construído na sequência e descreve os aspectos internos desses documentos através de uma conexão entre os dois livros apresentados, com ênfase na discussão sobre a abordagem da História Ibérica Medieval, em seus conteúdos e imagens. Pretende-se investigar se esse conteúdo está presente no manual de História do primeiro ano

do Ensino Médio, quando os autores abordam o período histórico mencionado e, nessa perspectiva, analisar se há pontos lacunares ou destacados sobre o assunto.

Para a efetização da problematização, buscar-se-á responder a seguinte questão: que conteúdos são explicitados e/ou suprimidos nos manuais didáticos que enfatizam as trocas culturais entre cristãos, muçulmanos e judeus na Península Ibérica, no período medieval?

#### **4.4 A Península Ibérica Medieval no livro didático de História do Ensino Médio**

Para a resolução do problema que norteia essa investigação, buscou-se, inicialmente, encontrar os livros indicados, em programas oficiais de ensino como o PNL D – 2015/2017. Aqueles que continham o conteúdo a ser analisado constavam nos manuais do sétimo ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio, optando-se pelo Ensino Médio, para que se fizesse um recorte. Esse procedimento permitiu a identificação dos livros que foram usados na pesquisa.

A intenção é perceber de que maneira questões, como o conceito de Idade Média, são apresentadas nos livros didáticos e quais os temas do mundo medieval são abordados. E, ainda analisar as imagens e sua relação com o texto base. As imagens têm a função de estimular o interesse e a atenção dos discentes e, portanto, são ferramentas essenciais enquanto objetos de leitura e de interpretação. Essa função é apontada por Lima (2012, p. 149):

As iconografias são de grande importância para a construção de sentido de um texto (a imagem complementa o texto), uma vez que estão integradas ao texto escrito no qual se fixam, como também à totalidade do livro didático que colaboram para compor o itinerário histórico de uma época por estarem vinculadas ao contexto histórico-social; [...].

De forma mais específica, pretende-se apontar questões no sentido de dar visibilidade ao tema da Península Ibérica no medievo. Sobretudo, é alvo desta investigação encontrar a presença (ou não) da abordagem acerca da convivência entre cristãos, muçulmanos e judeus, no período da dominação muçulmana. E também aprofundar a discussão no que se refere à questão do livro didático contextualizar, em seu conteúdo, visões preconceituosas e estereotipadas. Partindo dessa premissa, foram elencadas as seguintes categorias temáticas para fundamentar a análise:

- a) a Península Ibérica no período medieval;

- b) a constituição de Al-Andalus;
- c) as relações entre cristãos, muçulmanos e judeus;
- d) o legado de Al-Andalus.

A análise dos manuais será realizada à luz da reflexão teórica do capítulo 2 e das categorias acima propostas. Do livro *História Global: Brasil e Geral* receberão o tratamento analítico as unidades 5 e 6. Nenhum dos capítulos se dedicou especificamente ao tema da pesquisa; o conteúdo recebe algumas linhas no contexto geral dos capítulos 12, 14 e 16. Curiosamente o capítulo 12, *Mundo islâmico*, não está no índice associado diretamente à Idade Média.

No outro manual, *História para o Ensino Médio*, a análise estará concentrada na unidade 3, cujo título é *Do Mundo Medieval à Idade Moderna*. Os capítulos 6, 7 e 8 foram selecionados para análise, visto que os assuntos tratados em seus conteúdos estão implícita ou explicitamente relacionados ao período medieval.

O Capítulo 14, da unidade 6, do livro de Cotrim, cujo título é *Germânicos e Império Carolíngio*, foi selecionado para a análise, pois traz a discussão sobre o conceito de Idade Média. Esse capítulo expõe o conceito e as delimitações temporais que definem esse período da história da Europa Ocidental. Em relação à temporalidade, percebe-se a manutenção dos marcos tradicionais, embora o autor discuta as possibilidades diversas que marcam o seu início e o seu fim.

No manual organizado por Napolitano e Villaça, a introdução da unidade 3, que trata sobre o período Idade Média, apresenta como objetivo a compreensão do mundo medieval em sua própria historicidade. Os autores (2013, p. 311) afirmam que: “Apesar da ênfase na história europeia, a unidade reserva um capítulo referente ao nascimento e à expansão do Islã, como contraponto ao eurocentrismo e ao conceito de cristandade medieval”. Essa organização é uma oportunidade para que o professor discuta com seus alunos o período medieval, com o intuito de compreender as particularidades de cada região e problematizar o conceito de Idade Média. Uma estrutura diferente foi apresentada no livro *História Global: Brasil e Geral*, em que o islamismo foi abordado em outra unidade. Os autores não tratam do assunto na unidade dedicada à Idade Média. Essa questão também pode ser questionada de maneira propositiva, inclusive porque, como infere Funari (2004), não existem livros ruins ou bons. A relevância está na criação de melhores estímulos para a crítica, para a reflexão e na leitura em sala de aula.

Ambos os manuais problematizam a visão negativa do período conhecido como Idade Média. Os trechos abaixo comprovam essa afirmativa:

Historiadores romperam com a visão negativa ao demonstrar que nesse período houve realizações importantes e que a violência, o fanatismo religioso e a exploração dos trabalhadores, sobretudo dos camponeses, não foi uma exclusividade medieval. Os estudos também demonstram que o cotidiano de cavaleiros, nobres e camponeses era muito diferente do representado pela ficção literária e cinematográfica sobre o período. O próprio termo “Idade Média” passou a ser criticado (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 105).

Atualmente, ainda encontramos considerável parcela de pessoas que associam o termo medieval à ideia de retrocesso, intolerância, intransigência, imobilismo, obscurantismo. Essas imagens e esses valores não correspondem à realidade demonstrada nas pesquisas de historiadores, que descortinam uma incrível variedade de produções culturais (artística, científica, tecnológica) e de transformações políticas e econômicas no período medieval (COTRIM, 2013, p. 175).

No entanto, a superficialidade com que os autores trazem as informações sobre esse período pouco contribui para desmistificar e desconstruir a ideia de “Idade das Trevas”. Os autores apenas expõem o que historiadores têm buscado demonstrar: a violência, o fanatismo religioso e a exploração dos camponeses não foi uma exclusividade medieval. Cabe ao profissional de História, partindo do texto, apresentar exemplos que comprovem que a Idade Média produziu cultura. Para isso, diversas estratégias podem ser usadas, como o uso da pesquisa na internet e de outras mídias (filmes, vídeos, jornais e revistas), visitas às igrejas e aos museus, livros paradidáticos e outros gêneros textuais. “Trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, de professores e de alunos, e o campo de estudo, fazendo com que o processo de produção de conhecimentos se torne interdisciplinar, dinâmico e flexível” (FONSECA, 2013, p. 258).

Uma discussão mais ampla demonstraria que o termo Idade Média tem uma história repleta de visões que se alternaram ao longo do tempo, não apenas mistificando o período chamado de medieval, mas também o inserindo em meio a polêmicas. Segundo Oliveira (2010, p.104), essa perspectiva é apresentada pelo historiador Jacques Le Goff:

Em livros como *Uma longa Idade Média* e *Em busca da Idade Média*, preocupa-se em questionar “os lugares comuns”, as definições cronológicas fechadas e demais “problemas” que percebe na definição do período. De acordo com ele, dois momentos históricos definiram estereotipadamente a Idade Média. Primeiro os séculos XIV e XVI e posteriormente o século XIX.

Ainda conforme Oliveira (2010), os humanistas, nesse primeiro momento, definiram como intermediário esse período que se encontra entre eles mesmos e a antiguidade, o que denota uma visão preconceituosa quando classificam como um tempo de atraso e vazio cultural. Perspectiva diferente foi atribuída no século XIX, que construiu uma versão romântica da Idade Média como sendo a Idade das luzes.

Nos últimos tempos, a Idade Média tem sido “inventada e reinventada, sendo esse processo observado desde meados do século passado paralelamente ao movimento de produção da chamada Nova História” (OLIVEIRA, 2010, p.106). É dessa forma que a historiografia medievalista tem procurado mostrar esse período. Partindo das diversas definições, problematiza com o intuito de provocar a reflexão do aluno, a partir da compreensão mais abrangente do período e de todos os acontecimentos que nele tiveram espaço.

E nessa perspectiva de pensar o espaço e, nesse caso, situar a Península Ibérica Medieval no contexto histórico da Europa Ocidental, no manual do Cotrim, logo na abertura da unidade 6, notou-se que é reproduzida uma série de abordagens tradicionais sobre o medieval em geral, diluindo ou silenciando referências específicas sobre a Península Ibérica. A introdução traz a seguinte epígrafe: “Idade Média, com o cristianismo, a Igreja, o feudalismo, a formação dos Estados-nações, a vida intelectual dirigida por escolas e universidades (...) foi o longo caminho de formação da Europa”. Verifica-se que há uma relação estreita entre período medieval e Europa ocidental, estando o Império Carolíngio no centro da discussão. A esse respeito Lima (2012, p. 168) argumenta que:

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.

Embora o texto de Cotrim ofereça elementos para a compreensão da formação da Europa ocidental, partindo das invasões germânicas e da decadência do Império Romano do Ocidente, ao tratar da vida social, política, econômica e cultural dos séculos V ao XV, o capítulo faz uma breve abordagem sobre as invasões ocorridas nos séculos IX e X. Nesse contexto é aludida a penetração muçulmana no território da Península Ibérica, porém na

perspectiva de explicar o isolamento europeu, a proliferação dos castelos fortificados e a formação do sistema feudal.

No sul, houve a penetração dos muçulmanos (ou sarracenos), que conquistaram parte da península Ibérica e empreenderam sucessivos ataques de pilhagem à península Itálica. Com a insegurança provocada pelas invasões, os europeus ocidentais procuraram se proteger, buscando refúgio no campo (COTRIM, 2013, p. 182).

De acordo com Macedo (2007), os livros didáticos conferem aos conceitos como o feudalismo, a sociedade feudal ou o sistema feudal, uma lógica ao desenvolvimento histórico de toda a Europa, como se houvesse um mesmo “feudalismo” ou uma mesma “sociedade feudal” nos quatro cantos do continente. Para o autor, é preciso descolonizar o ensino de História, significando isso o reconhecimento de identidades como Portugal e Espanha que, em geral, são mantidas em segundo plano.

O caminho seria, a partir dos países ibéricos, realizar um trabalho em conjunto com os conhecimentos prévios dos alunos, adquiridos ao longo do Ensino Fundamental, questionando a eurocentricidade e as consequências que a colonização trouxe ao território brasileiro. Desse modo, encontra-se, também, uma contextualização maior entre a Idade Média e o Brasil.

No texto de Napolitano e Villaça, o próprio termo Idade Média é criticado. No entanto, não há uma menção aprofundada à forma como esse conceito foi construído, nem mesmo uma explicação referente ao significado de um período intermediário e de que se aplica apenas à Europa. O trecho abaixo, quando cita as instituições e sistemas culturais que se formaram no período, como as universidades e os bancos, e refere-se às Igrejas Católica e Ortodoxa e ao Islã, amplia a discussão. Mas, a menção ainda se limita à Europa Ocidental. Para contextualizar essa abordagem, o professor poderá disponibilizar, na sala de aula, a discussão em torno das relações dessa parte da Europa com a Ásia e com a África, civilizações que nessa época encontravam-se em pleno florescimento.

No período medieval formaram-se instituições e sistemas culturais importantes, como as universidades, os bancos, as igrejas (católica e ortodoxa) e o Islã. Mas como esses valores, instituições e personagens interagiram? Como saber que heranças a Antiguidade passou para o período medieval e o que esse período legou à chamada Idade Moderna? (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 105).

Nessa mesma linha, pôde-se observar no livro do Cotrim que a unidade se limitou à Europa Ocidental para apresentar os aspectos gerais sobre a Idade Média. A proposta para o professor, ao trabalhar com esse manual, é também explicitar o que acontecia em outras

regiões da Europa e do Mundo nesse período, a fim de que os alunos possam interpretar e avaliar criticamente o conceito. Pois, mesmo com os esforços de professores, pesquisadores e autores, a Idade Média ainda permanece viva no imaginário da maioria das pessoas como um período marcado por hábitos violentos e pela inexistência de uma produção cultural.

A forma abreviada com que o tema foi tratado nos manuais remete à seguinte reflexão: por que a Idade Média, pensada e repensada pelos pesquisadores, ainda é pouco discutida no livro didático? Por que a versão estereotipada dos renascentistas e dos iluministas ainda é mais conhecida e difundida do que as visões que são apresentadas pelos estudos mais recentes? Observar essas questões pode trazer a possibilidade de percepção das eventuais lacunas no processo ensino-aprendizagem desse campo do conhecimento, bem como apontar caminhos a serem seguidos.

Essa questão é debatida por Macedo (2007, p. 112) ao afirmar que:

A Idade Média ensinada na escola, todavia, não é a Idade Média dos pesquisadores. Nesse caso, a função social da História tem estatuto diferente do conhecimento erudito e acadêmico, continuando a estar ligado à constituição da memória da nação, do Estado moderno e da supremacia ocidental no mundo.

No capítulo 6 do manual de Napolitano e Villaça, cujo título é *A constituição do mundo feudal*, verifica-se que a preocupação central é apresentar as bases do sistema político, econômico e social da Idade Média: o Feudalismo. E, como o objetivo desta pesquisa é buscar no conteúdo desse manual as abordagens sobre a Península Ibérica, constatou-se que o tema é tratado superficialmente. A primeira referência aparece no contexto da formação dos reinos germânicos e está descrita assim: “O reino visigótico, importante centro de pensamento e doutrinação cristã, foi destruído em 711 pelos muçulmanos” (2013, p. 108). Nota-se que é uma afirmativa que dá margem para interpretações estereotipadas, ao vincular os muçulmanos à destruição da doutrina cristã. O que é passível de questionamento, uma vez que, segundo Pedrero-Sanches (2005), Macedo (2004) e Castro (2012), o clima era de tolerância e de convivência na Península Ibérica, ao longo da Idade Média. Segundo esses autores, a tolerância baseava-se na relação com os “Povos do Livro”, que possibilitou tanto a judeus quanto a cristãos conservar, após a ocupação, uma série de direitos pessoais e religiosos, embora essa permissão se condicionasse ao pagamento de tributos e à submissão à autoridade muçulmana.

Outras referências sobre a Península Ibérica e sobre os muçulmanos são encontradas, porém, notadamente, de forma muito simplificada e na perspectiva de elucidar os fatos

considerados mais relevantes do período, como o Império Franco-Carolíngio, as Cruzadas e a cristandade europeia. O que explica a pouca menção ao que ocorria em Portugal e na Espanha, no período de dominação islâmica? Silenciar certos conteúdos pode resultar em preconceitos. No caso da Idade Média europeia, por exemplo, uma das religiosidades que mais sofrem equívocos nos livros didáticos é o Islamismo, podendo esse fato contribuir para a formação de preconceitos nos alunos (CAMPOS; LANGER, 2007).

A unidade que tem como título *O Islamismo*, no manual de Cotrim é aberta com uma epígrafe de *Peter Demant*: “É notável a semelhança das duas revoluções monoteístas anteriores, o judaísmo e o cristianismo, com a crença e o ritual básico do Islã que, aliás, se considera a continuação e o aperfeiçoamento daquelas”. [...] (2013, p. 138), que introduz o assunto fazendo menção ao islamismo como um aperfeiçoamento das outras duas religiões monoteístas: o cristianismo e o judaísmo. O professor poderá aprofundar a análise dessa introdução e, do texto como um todo, a fim de analisar, juntamente com os alunos, a História dos muçulmanos na Península Ibérica a partir do ano de 711. Ainda, aprimorando sobre os acontecimentos que sucederam no interior da região, buscando entender como se deu o encontro entre as três religiões monoteístas. E aproveitando esse contexto, elaborar discussão sobre conceitos como: tolerância, preconceito, diversidade, cooperação, respeito, desprezo, alianças e guerras.

O capítulo 12 dessa unidade, intitulado *Mundo islâmico*, trata o islamismo referindo-se à cultura árabe no Oriente Médio, norte da África e na Península Ibérica. Relata a origem da religião islâmica e sobre a importância de Maomé, dando ênfase aos princípios básicos do islamismo. O surgimento do Islamismo e o declínio do Império muçulmano são sempre relacionados ao cristianismo.

No manual do Napolitano e Villaça, *O mundo islâmico* é o título do capítulo 8, cujo conteúdo apresenta o contexto histórico social presente na formação do islamismo. A abordagem tem início com um breve relato sobre Maomé e sobre o momento que marca o surgimento da nova crença monoteísta. Segue apresentando as principais características do Islã, como a crença em um deus único e a submissão do ser humano a Alá. Mostra ainda, as raízes da expansão islâmica e, o que interessa, “a questão da presença muçulmana na Espanha, com suas marcas políticas e culturais próprias” (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 315).

A expansão árabe e a formação do império islâmico são abordadas por Cotrim, sem, contudo, um aprofundamento das razões políticas, econômicas, religiosas, militares e culturais

da expansão territorial. Também, se houve resistência ou aceitação por parte da população das regiões conquistadas. Quanto à constituição de *Al-Andalus*, o autor não trata, especificamente, a respeito da ocupação muçulmana no ano de 711, na Península Ibérica e dos eventos, como a crise do reino visigodo que, somados a outros fatores, desencadearam o processo de dominação muçulmana. A pequena abordagem é verificada no seguinte trecho:

Segunda etapa (661-750) – período dos califas Omíadas. A capital foi transferida para Damasco. Conquistas, por exemplo, do noroeste da China, do norte da África e de quase toda a península Ibérica. O avanço árabe (ou sarraceno) ao Reino Franco foi barrado por Carlos Martel, na Batalha de Poitiers (COTRIM, 2013, p. 155).

As ausências ou superficialidades de determinados conteúdos também podem ser problematizadas pelo professor. Observa-se que, diferentemente de Napolitano e Villaça, Cotrim não aborda as causas e as consequências da dominação muçulmana. Por exemplo, uma das consequências foram as interações socioculturais que se estabeleceram na Península. A discussão em torno da formação de um local híbrido pode trazer ao aluno a capacidade de percepção da diversidade dos grupos, com suas distintas religiões, culturas e formações sociais.

O entendimento da diversidade cultural como princípio educativo estimula a aprendizagem de valores sociais e culturais do *outro*, desafiando os atores envolvidos na prática pedagógica, por meio do diálogo, a repensar as relações étnico-raciais, sociais, econômicas, políticas e culturais na sociedade, de maneira sensível, investigativa e responsável.

Napolitano e Villaça apontam que, uma das razões que explica o avanço da expansão islâmica, por vastas regiões, é o seu caráter integrador que pode ser entendido também como tolerância à diversidade cultural, podendo ser visto nos seguintes trechos:

Ao se converterem os beduínos podiam manter suas tradições culturais e políticas, calcadas em governos tribais cujos líderes eram eleitos entre os patriarcas, ao mesmo tempo em que participavam de uma grande comunidade religiosa (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 144).

Entre os fatores que contribuíram para essa rápida expansão estava a relativa tolerância dos omíadas em relação aos povos dominados, permitindo a manutenção de tradições culturais locais e a fraqueza político militar desses povos (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 146).

Especificamente, em relação à Península Ibérica, o texto abaixo demonstra que a tolerância cultural e também a religiosa foram características que contribuíram para a formação de uma convivência pacífica entre as religiões monoteístas.

O domínio muçulmano na Espanha foi marcado pela tolerância religiosa. Judeus e cristãos podiam continuar professando sua fé e ser julgados conforme suas tradições, desde que pagassem um imposto. [...] Contraditoriamente, apesar das guerras entre cristãos e muçulmanos, houve uma grande interação cultural e comercial entre esses povos, a despeito das diferenças entre suas crenças religiosas (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 148).

Destaca-se a importância do texto-base quando discute a tolerância e a convivência harmônica entre as religiões monoteístas, embora não apresente uma análise mais aprofundada sobre as relações sociais que se estabeleciam entre os mais diversos grupos étnicos que compunham aquela sociedade. O trecho que será mostrado a seguir oferece condições para um debate em sala de aula a respeito desses valores, fazendo um paralelo com outros espaços e outros períodos. Além disso, poderá proporcionar ao aprendente a capacidade de analisar, de forma crítica, a visão da historiografia tradicional, ligada apenas à história da Europa cristã. “O ambiente de tolerância e livre reflexão que os califados e emirados propiciavam aos estudiosos era o oposto do que reinava na Europa medieval católica, e que reina hoje em todas as vertentes fundamentalistas de vários grupos religiosos” (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 150).

Cotrim, no capítulo *Mundo Islâmico*, também aborda a tolerância dos islâmicos em relação aos judeus e cristãos que puderam manter suas crenças.

A cultura e a religião islâmica não foram impostas aos povos das regiões conquistadas, embora muitas pessoas tenham se convertido aos preceitos de Maomé. Historiadores apontam, por exemplo, que as comunidades cristãs e judaicas na península Ibérica mantiveram suas crenças, mesmo durante a presença do Império Islâmico na região (COTRIM, 2013, p. 157).

Assuntos relacionados à tolerância religiosa são essencialmente importantes para que os alunos tenham contato com o islamismo e o judaísmo, pois, em geral, as informações sobre esses temas são escassas e, muitas vezes equivocadas. O professor pode conduzir um debate sobre o que ocorreu na Península Ibérica Medieval, mencionando as relações entre as três religiões monoteístas. Também estabelecer uma relação com o presente, mostrando a situação dos judeus e muçulmanos fora do mundo árabe, inclusive no Brasil.

No que se concerne à relação passado e presente, seria oportuno trazer as informações da participação dos judeus que, além de constituírem um número significativo, contribuíram eficazmente com os governos muçulmanos e cristãos pela capacidade intelectual e conhecimento nas áreas administrativas e financeiras (PEDRERO-SANCHEZ, 2005).

Ao contrário dos cristãos, os judeus adotaram rapidamente a língua árabe e integraram-se ao mundo islâmico. As capitais das regiões foram escolhidas por eles, que criaram comunidades florescentes em Córdoba, Toledo, Mérida, Sevilha, Saragoça, Granada e Lucena. Os membros de maior prestígio dessas comunidades ocuparam altos cargos nos palácios dos emires e dos califas, especialmente como médicos, tradutores e embaixadores (RUCQUOI, 1995).

A discussão a respeito dos judeus remete à análise de Feldman (2012). Para ele, refletir sobre o aporte cultural judaico no Ocidente e analisar as difíceis relações entre cristãos e judeus através dos séculos, pode contribuir para a compreensão do preconceito e ajudar na educação voltada para a diversidade religiosa, cultural e étnica. A problematização partiria do contexto que segregou e excluiu os judeus dos processos políticos e das instituições dominantes, controladas pelas autoridades cristãs e pela Igreja cristã medieval. A maior parte dos estereótipos antijudaicos foi construída no processo de expansão do Cristianismo. Perspectiva diferente da ocorrida na Península Ibérica sob o domínio muçulmano onde:

Os judeus optam por viver sob o emirado e sob o califado de Córdoba e se beneficiam desta tolerância islâmica e do estatuto de Dhimmis. O período é testemunha de uma vitalidade cultural e espiritual do Judaísmo peninsular, que consolida a condição de centro cultural desta religião tradicional. A expressão Sefarad que significaria Espanha, mas que pode ser entendida como a Espanha judaica nos contextos medieval ibérico é definida tanto como espaço, quanto como tempo de uma criação religiosa e cultural sem paralelos na Diáspora (FELDMAN, 2010, p. 4).

Outra questão que pode ser conduzida ao debate com os alunos é sobre o que alguns historiadores chamam de singularidade, tendo sido vivenciada no medievo ibérico em razão da coexistência de cristãos, muçulmanos e judeus. Mencionada também por Pedrero Sanches (2005, p. 5), quando afirma que as relações entre esses povos “foi uma situação única, não vivida em nenhum outro lugar. Nos oito séculos que ela durou, múltiplas influências e intercâmbios se processaram nos muitos momentos de paz estabelecidos em meio às guerras”. Nessa mesma perspectiva, pode-se aludir Rucquoi (1995), ao afirmar que as três grandes comunidades religiosas e linguísticas criaram uma obra filosófica, artística, literária e

científica de que a Europa setentrional dos séculos XII e XIII iria beneficiar e transformaram *Al-Andalus* numa terra de exceção, tanto no mundo islâmico como no mundo cristão.

No capítulo 7 de Napolitano e Villaça, *A vida cultural da Europa medieval*, o texto base apresenta, como centro da discussão, a importância da Igreja Católica e do cristianismo na formação de valores que orientaram a sociedade medieval. A abordagem trata da produção escrita nos mosteiros e catedrais que teriam preservado os textos gregos e romanos, enfatizando a importância dessas instituições para o cristianismo. Da mesma forma, o capítulo 16 do livro de Cotrim, cujo tema é a cultura medieval, também enfatiza a discussão em torno da influência da Igreja Católica nas diversas manifestações culturais. O trecho que se segue introduz o assunto do capítulo citado:

Durante a Idade Média, a Igreja Católica marcou grande parte das expressões culturais das sociedades europeias ocidentais, influenciando valores, costumes e atitudes. A presença religiosa se faz sentir nos mais diversos campos: arte, política, literatura, educação, costumes, filosofia, ciências, etc (COTRIM, 2013, p. 194).

A atividade intelectual em ambos os manuais é retratada ao citar o surgimento das universidades, a escolástica, a arquitetura religiosa e os aspectos da cultura popular; contudo, o papel da Península Ibérica nesse processo é ignorado.

Em relação aos filósofos que se destacaram nesse período, são elencados autores como Agostinho e Tomás de Aquino para a discussão da temática das relações entre fé e razão. Nota-se a ausência de Averróis e Maimônidas, cujos trabalhos foram fundamentais para o surgimento de uma consciência andaluza. “O grande movimento intelectual e filosófico de Al-Andalus, data dos séculos X e XI, tendo Averróis e Maimônidas constituído no século XII seu último florão” (RUCQUOI, 1995, p. 68). Cotrim faz referência às obras que foram traduzidas do árabe e do grego, inclusive menciona os “avanços na arte da navegação, com a utilização da bússola, de mapas, do astrolábio e de outros instrumentos” (2013, p. 203). O docente pode aproveitar para elaborar uma proposta de pesquisa sobre a origem desses instrumentos e a importância dessas inovações para os países ibéricos.

Quando se referem às universidades, são citadas as cidades onde foram construídas. O manual de Cotrim traz um mapa e uma proposta de atividade para que o aluno identifique em que países da Europa atual se localizavam os centros intelectuais da Idade Média. Ressalta-se aqui que Cotrim não estabelece uma cronologia sobre a fundação das universidades, ao contrário de Napolitano e Villaça. Essa e outras questões também podem ser elencadas com a

finalidade de fornecer esclarecimentos sobre em que contexto ocorreu suas construções e o papel dessas universidades para o mundo medieval.

A informação sobre as universidades aparece nos seguintes trechos: “Algumas cidades tornaram-se importantes centros intelectuais com a fundação de universidades como a de Bolonha (1088), a de Oxford (1096), a de Paris (1170), a de Salamanca (1218), a de Montpellier (1220) e a de Coimbra (1290)” (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 129); “Entre as primeiras universidades, destacaram-se a de Salerno, Paris, Oxford, Cambridge, Montpellier, Salamanca, Nápoles, Roma, Bolonha e Coimbra” (COTRIM, 2013, p. 201).

O esplendor cultural experimentado pela Península Ibérica, como resultado das trocas culturais entre cristãos, muçulmanos e judeus, não foi discutido pelos manuais nesses capítulos que tratam da cultura. O florescimento dessa convivência poderia contribuir para um debate sobre a diversidade, uma vez que,

as trocas culturais foram tão intensas (entre iberos, romanos, visigodos, judeus, muçulmanos, africanos, muçulmanos ibéricos, moçárabes, mudéjares e cristãos de outras partes) que a categorização e a identificação de elementos culturais próprios de uma determinada cultura dificilmente podem ser absolutas (SILVEIRA, 2013, p. 137).

Como mencionado anteriormente, ao apresentar as contribuições no campo da Filosofia, não houve menção a Avicena e Averróis. Averróis, que se destacou por tornar a obra de Aristóteles conhecida, é citado somente na obra de Napolitano e Villaça, no capítulo *O Mundo Islâmico*:

O mundo islâmico foi muito importante para a preservação de obras de filósofos como Platão e Aristóteles. Ibn Rushd, mais conhecido como Averróis (1126-1198), destacou-se como um dos maiores expoentes da filosofia árabe. Nascido em Córdoba, então coração da Espanha muçulmana, Averróis propôs uma interpretação racional dos escritos religiosos e recuperou a filosofia de Aristóteles, tentando conciliá-la com a religião muçulmana (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 150).

Os dois manuais afirmam que muitos eruditos viajavam para a Europa muçulmana com a pretensão de entrar em contato com os pensadores árabes. Sendo assim, usar a parte do texto que evidencia a importância dos trabalhos filosóficos e científicos desses autores e abordar a influência de Maimônides, Yeudah ben Levi (judeus), Avicena, Averróis e Alfarabi (árabes), poderá auxiliar o professor para, juntamente com os alunos, aprofundar na identificação das principais contribuições das filosofias orientais (árabe e judaica) para a construção de grandes doutrinas do período medieval.

A intensa atividade artística e intelectual do medievo ibérico e o seu legado foram temas de discussão nos dois manuais no capítulo sobre o Islamismo. Os trechos abaixo apresentam esses registros:

Na Europa, tradicionalmente cristã, o Islã deixou marcas culturais importantes, sobretudo na península Ibérica. Além de influenciar a formação de várias palavras do castelhano e do português, o legado muçulmano se fez presente na arquitetura civil, religiosa e residencial de cidades espanholas como Sevilha, Córdoba, Toledo e Granada (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 151).

Durante a Idade Média, os árabes assimilaram e reelaboraram produções culturais de diversos povos, criando, ao mesmo tempo, uma cultura rica e singular. [...] O domínio árabe impactou fortemente as culturas dos povos português e espanhol, que chamavam os árabes de mouros ou sarracenos. Até hoje, a exuberante arquitetura árabe destaca-se nas ruas, praças e construções de cidades de Portugal e, especialmente da Espanha. Comidas, músicas e roupas – além de muitas palavras dos idiomas português e espanhol – também demonstram a influência árabe (COTRIM, 2013, p. 157; 158).

Todos esses aspectos poderiam ter sido abordados de forma mais abrangente, demonstrando que esse florescimento cultural resultou das trocas culturais e do diálogo inter-religioso que se processou no território ibérico de dominação muçulmana. Segundo Macedo (2007), a convivência entre os adeptos das três grandes religiões monoteístas revela uma particularidade ibérica que nada ficou devendo a outros povos e complementa:

Sem essa convivência não teria havido trocas culturais tão profícuas, cujo melhor exemplo no caminho intelectual é a conhecida Escola de Tradutores de Toledo, em boa parte responsável pela difusão do conhecimento grego no Ocidente por meio de obras árabes convertidas ao latim por tradutores judeus (MACEDO, 2007, p. 117).

O livro de Cotrim aborda, de modo sistematizado, as contribuições dos muçulmanos na produção agrícola, como a construção de grandes obras de irrigação que tornaram produtivas terras antes consideradas estéreis. Ao mesmo tempo, aponta a expansão da atividade comercial nas diversas regiões do mundo e exalta bastante a habilidade comercial e artesanal desses povos.

No que se refere à cultura, a obra de Cotrim enfatiza sobre a propagação de descobertas e conhecimentos como: a bússola, a pólvora e o papel; de textos da Antiguidade Clássica; e do idioma árabe. As contribuições árabes na ciência como a Matemática, a Medicina e a Química também são abordadas. O autor discorre ainda sobre o impacto árabe

sobre a cultura ibérica, atribuindo um destaque à arquitetura, mencionando ainda a música, a comida e as roupas. Achando pertinente, o professor poderá fazer uma introdução para demonstrar que os avanços científicos e culturais estão relacionados às relações entre cristãos, muçulmanos e judeus em *Al-Andalus*, entre os séculos VIII a XV.

Nessa linha, o trabalho de Silveira (2009, p. 405) reitera que:

Séculos antes da obra de Aristóteles ser discutida na Paris do século XIII, muçulmanos, cristãos e judeus já trabalhavam em conjunto na tradução e interpretação de textos aristotélicos na escola de tradução de Bagdá (séculos VII-IX d. C.). A mesma colaboração é documentada na escola de tradução de Toledo (século XII-XIII), a qual traduziu os trabalhos do árabe para o latim.

As traduções da obra de Aristóteles denotam a intensidade da troca cultural entre cristãos, judeus e muçulmanos, na Idade Média, e esse tipo de intercâmbio pode ser considerado um exemplo da importância das culturas mediterrânicas na formação cultural da Europa, cuja tendência sempre foi a disseminação da Idade Média, a partir da civilização carolíngia.

A História do povo muçulmano é contada a partir da religião, além de vincularem religião e política. Segundo Cotrim (2013, p. 361), “Os países árabes estão atualmente em evidência, inclusive nos meios de comunicação. O professor pode orientar um debate sobre a união entre Estado e religião, para que os alunos possam identificar em quais países essa ligação ainda existe”. Ainda, segundo o autor, a discussão argumentativa pacífica sobre o mundo islâmico é importante para rebater informações equivocadas.

Os equívocos, as lacunas e os destaques a determinados temas podem resultar em preconceitos. O estudioso Edward W. Said, em sua obra *Orientalismo*, que retrata a visão do mundo oriental pelo ocidental, adverte que a proposição através da qual se divide o mundo em oriente e ocidente, embora resguardada sob o inocente propósito de simples diferenciação, serve, na realidade, para intensificar as discriminações e impossibilitar quaisquer tentativas de aproximação entre as culturas.

Para Said (1990), a visão do europeu em relação ao Oriente é puramente racista, e a saída para a desconstrução da subjugação oriental seria o desenvolvimento de estudos despidos dos velhos preconceitos. Acrescenta: “Investigar o orientalismo é também propor modos intelectuais de tratar os problemas metodológicos a que a história deu origem, por assim dizer, em seu tema de estudos, o Oriente” (SAID, 1990, p. 119).

#### 4.4.1 As imagens

Nos dois manuais analisados, as imagens figurativas (fotografias, charges e reproduções de obras de arte) estão acopladas ao longo dos textos-base e, na maioria das vezes, vêm acompanhadas por questões que permitem a problematização, a síntese e a ampliação do conteúdo. As legendas informam a data, autoria e a fonte, atribuindo-lhes um caráter documental. De maneira geral, o tamanho, os recursos gráficos e o trabalho de impressão proporcionam uma compreensão satisfatória das ilustrações.

Especificamente no livro de Cotrim, as seções *Conversando* e *Treinando o Olhar* problematizam as imagens que introduzem as unidades e os capítulos, contribuindo para a contextualização do assunto estudado e para a compreensão da razão da escolha dessas imagens. A unidade 5 e o capítulo 12, *Mundo Islâmico*, são introduzidos pelas ilustrações de duas mesquitas: a primeira, que abre a unidade, traz a mesquita de Córdoba, na Espanha, e a segunda, a de Mesdjid-I-Shah, situada em Isfahan, no Irã. A atividade *Conversando* problematiza a relevância da mesquita para a cidade de Córdoba, informando que a construção ocorreu no período de dominação muçulmana. Esse é um dado importante, podendo ser explorado pelo professor na discussão da arquitetura medieval da Península Ibérica.

A outra atividade, *Treinando o olhar*, é uma seção que apresenta uma expressão artística, em interdisciplinaridade com a arte, sugerindo uma comparação entre os dois monumentos. Observa-se que as imagens se restringem à apresentação do árabe, no contexto da cultura que legaram, mas não esclarecem sobre quais aspectos deverão ser considerados na avaliação. Entretanto, existe a possibilidade de delimitação do campo de análise pelo docente, a partir de determinados parâmetros, como: arquitetura, função social, espacialidade, etc.

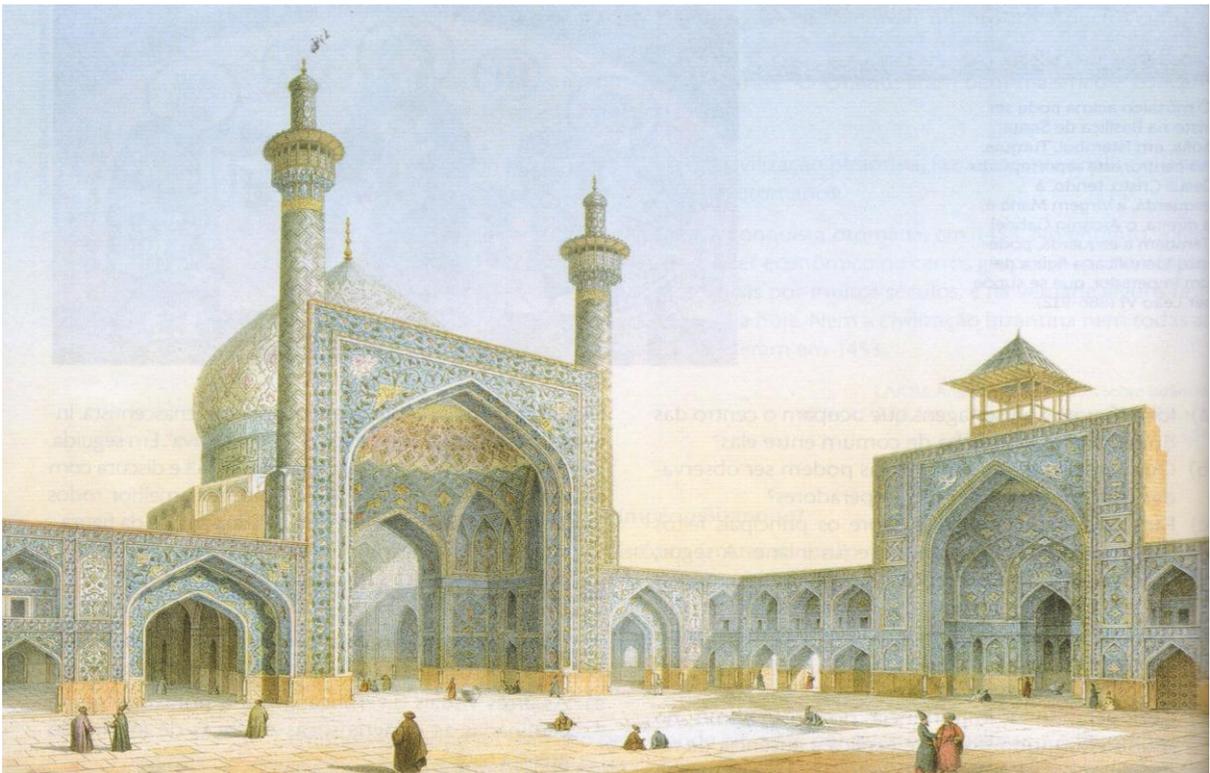


Figura 2 - Pátio da mesquita de Mesdjid-I-Shah, localizada em Isfahan, Irã.  
Fonte: COTRIM (2013, p. 150)



Figura 3 - Representação artística do complexo de palácios de Ninrode, obra de Austen Henry Layard, de 1853.  
Fonte: COTRIM (2013, p. 56).

Do livro de Napolitano e Villaça, a imagem que estampa o capítulo 8 sobre o Islamismo, é uma iluminura da biografia de Maomé e está bem articulada com o texto. Sua legenda apresenta informações sobre a época e ainda contextualiza seu conteúdo, permitindo uma exploração dos detalhes e sua interpretação. As demais se caracterizam por um bom tratamento visual e dialogam com os textos, instigando os alunos a pensarem sobre elas. Entre as imagens expostas nessa parte, destaca-se uma fotografia de 2011, que retrata o palácio de Alhambra. Para os autores “A cidade de Granada, no sul da Espanha, guarda um dos patrimônios mais importantes da expansão islâmica na península Ibérica: o palácio de Alhambra” (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 152).

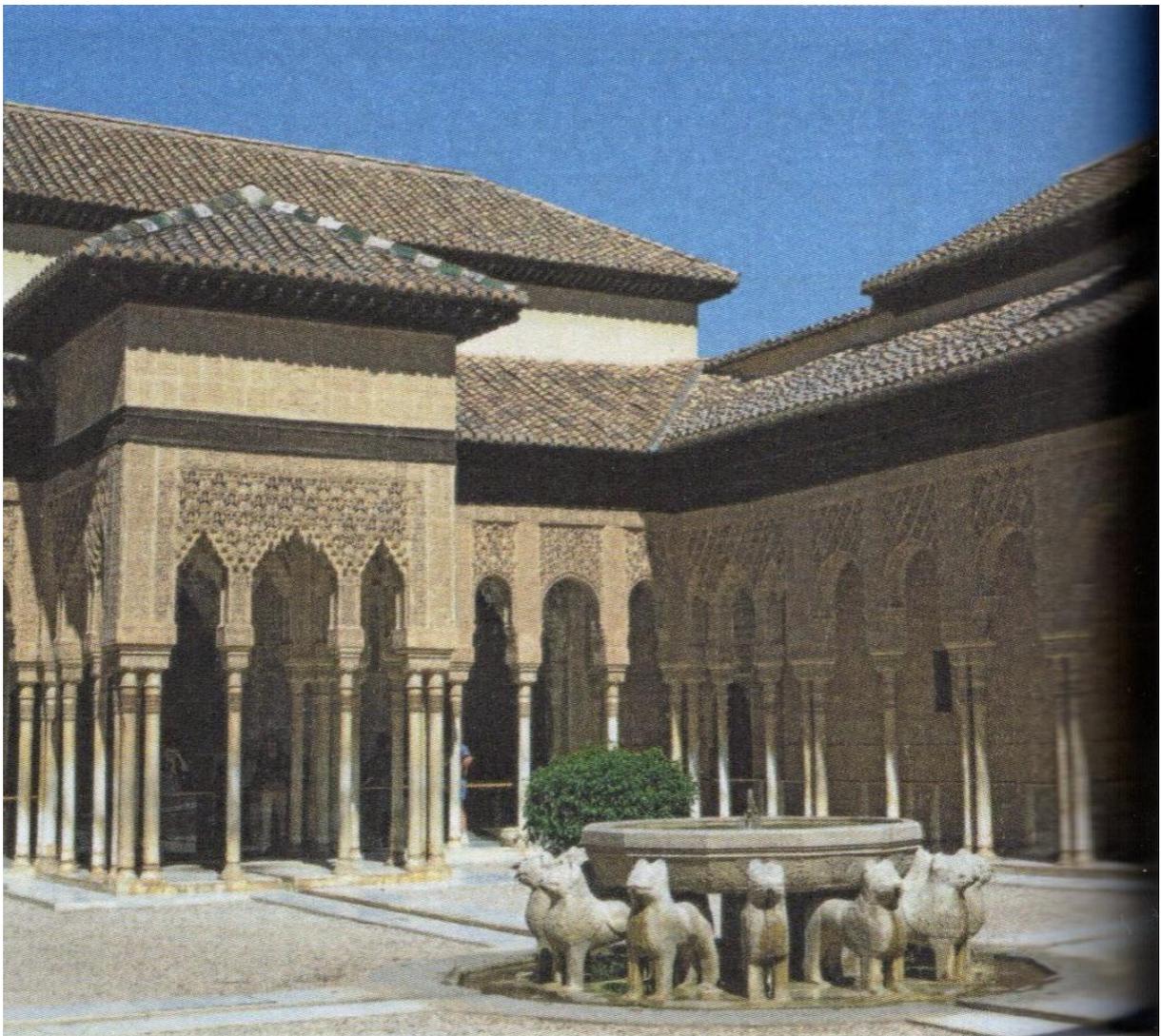


Figura 4 - Pátio dos Leões, no palácio de Allambra, em Granada, Espanha.  
Fonte: NAPOLITANO; VILLAÇA (2013, p. 152).

As imagens que compõem a abertura da unidade que aborda o período medieval, ainda se tratando do livro de Napolitano e Villaça, mostram temas relacionados ao mundo medieval:

castelos e igrejas. Nos capítulos que se seguem, as iconografias representam, principalmente, o feudo, as cruzadas e as guerras, objetivando a atribuição de sentido ao texto didático em sua totalidade e o aprofundamento dos conteúdos.

Quanto à questão cartográfica, os mapas, foram inseridos ao longo da unidade com a finalidade de possibilitar aos alunos “localizar as situações e sujeitos, enfatizando suas movimentações e tensionamentos mútuos e situar territórios politicamente construídos (cidades-estado, impérios, países) que implicam determinadas organizações sociais e políticas ao longo do tempo” (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 297). Esses mapas permitiram uma noção da dimensão de espaços territoriais conquistados e percorridos, durante a Idade Média, por vários sujeitos.

Da mesma forma, observa-se no livro do Cotrim que, ao retratar o período medieval, o autor destaca a formação geopolítica da Europa ocidental e suas principais características. Nessa linha, as imagens foram inseridas para ilustrar essas temáticas, com ênfase no guerreiro, o cavaleiro, cuja representação traz a imagem da Batalha de Poitiers e a vitória do exército carolíngio sobre o avanço árabe. Outra iconografia é uma representação do século XIV, no capítulo 16, que também retrata a guerra entre cristãos e muçulmanos. A atividade *Observando* procura problematizar o que pode ser veiculado por esse tipo de imagem, compreendendo as representações produzidas pelos cristãos sobre os muçulmanos.



Figura 5 - Cena da Batalha de Poitiers, manuscrito do século XIV.  
Fonte: COTRIM (2013, p. 179).



Figura 6 - Batalha entre cruzados e muçulmanos no século XIV.  
Fonte: COTRIM (2013, p. 200).

No que se concerne à cultura medieval, Napolitano e Villaça a representam por meio de reproduções de obras de arte e de manuscritos, de iluminuras, gravuras e ainda de fotografias. O destaque são as igrejas com seu estilo românico e gótico, espalhadas pela Europa durante o período medieval. Os exemplos recorrentes no capítulo são, principalmente, as catedrais francesas, podendo levar a uma ideia equivocada de que representam a totalidade arquitetural da Europa no período, o que pode ser problematizado em sala de aula.



Figura 7 - Basílica românica de Saint-Just de Valcabrère, século XII, França.  
Fonte: NAPOLITANO; VILLAÇA (2013, p. 132).

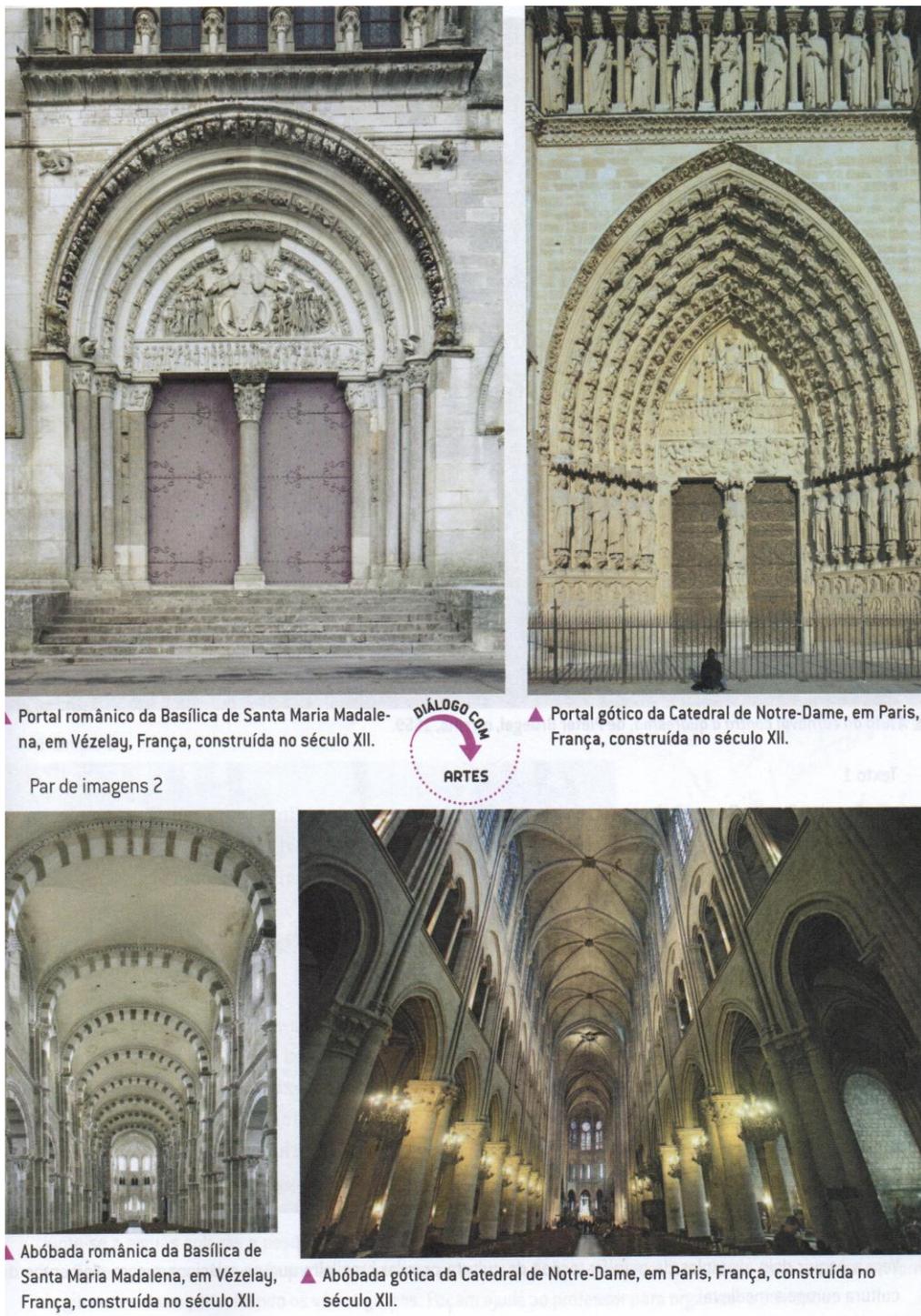


Figura 8 - Portais e abóbodas românicos e góticos do século XII  
 Fonte: NAPOLITANO; VILLAÇA (2013, p. 137).

Cotrim também traz imagens da vida intelectual do período medieval. A ilustração referente a uma aula na Universidade de Bolonha, na Itália, é problematizada com a seguinte questão: “Que aspecto da Idade Média está sendo mostrado nessa imagem?” Percebe-se, assim, que o autor propõe uma reflexão com o intuito de levar o aluno à compreensão de que a Idade Média não foi um período de trevas e obscurantismo.



Figura 9 - Aula na universidade de Bolonha, Itália (séc. XIV - XV)  
 Fonte: COTRIM (2013 p. 173).

De maneira geral, na obra de Cotrim, as imagens foram relacionadas aos temas tratados em cada capítulo, objetivando a apresentação do patrimônio cultural das diversas sociedades, visto que muitas dessas ilustrações são reproduções de uma obra de arte (pintura, escultura, gravura, desenho ou caricatura, por exemplo) e expressam versões a respeito dos eventos históricos.

Ao longo dos capítulos, as imagens figurativas, produzidas durante o período histórico abordado em cada manual, problematizaram, sintetizaram e ampliaram os conteúdos. Além disso, segundo os autores, elas possuem autonomia quando possibilitam um contato com linguagens não verbais que despertam diversas habilidades e competências nos aprendentes, como, por exemplo, o senso da observação e da percepção para a compreensão da história.

#### 4.4.2 As atividades

As atividades e os exercícios constantes nos capítulos 12, 14 e 16 do manual de Cotrim discutem o Islamismo, a Idade Média e a cultura medieval, podendo ser classificados, segundo o autor, da seguinte forma: atividades de ampliação do conhecimento, atividades voltadas para a construção de conceitos e noções, atividades que articulam temas da disciplina de História com temas de outras disciplinas e atividades de reflexão, interpretação e elaboração de argumentos. E, por fim, questões do ENEM e de vestibulares que se relacionam aos temas de cada capítulo.

Na seção *Saiba mais* do capítulo 12, é proposto um exercício de pesquisa sobre o pluralismo religioso brasileiro, a partir de uma conexão do presente com o passado, quando menciona o primeiro grupo de muçulmanos que veio para o Brasil, constituído por africanos escravizados. A imagem abaixo, segundo o autor, tem a finalidade de mostrar a situação dos muçulmanos fora do mundo árabe, inclusive no Brasil.

**SAIBA MAIS** O ISLAMISMO ATUAL

O islamismo é, atualmente, religião majoritária em quase 60 países do mundo. No entanto, apenas 15% dos muçulmanos vivem hoje em países árabes. A Indonésia (que não é árabe) é o país que reúne o maior número de adeptos do islamismo.

Ele também é praticado no Brasil, integrando-se ao pluralismo religioso brasileiro. O primeiro grupo de muçulmanos a vir para o Brasil era constituído de africanos escravizados. A Revolta dos Malês, ocorrida na Bahia, em 1835, foi uma rebelião de escravos africanos muçulmanos.

Entre os praticantes do islamismo no Brasil, encontram-se tanto imigrantes árabes (como sírios, libaneses, palestinos, egípcios etc.) como pessoas de origem não árabe que se converteram ao islão. Segundo a Federação Islâmica Brasileira, há em torno de 1,5 milhão de muçulmanos no Brasil.



Imagem representando escravos muçulmanos produzida por Debret, séc. XIX.

1. Faça uma pesquisa sobre a Revolta dos Malês. Escreva um pequeno texto relacionando esse acontecimento histórico às reflexões deste capítulo.
2. Em sua opinião, o que significa "pluralismo religioso brasileiro"? Cite algumas religiões praticadas no Brasil.

Figura 10 - Escravos muçulmanos, Debret, século XIX

Fonte: COTRIM (2013, p. 156).

Ainda no mesmo capítulo, a seção *Compreendendo* traz uma questão sobre a contribuição da cultura árabe no contexto da Idade Média e seu impacto nas culturas dos povos português e espanhol. Vale salientar que não foi proposta qualquer questão que estabeleça a influência da cultura muçulmana na cultura ibérica, com projeções no continente americano. No entanto,

tantas foram as heranças deixadas na península Ibérica, que não só Portugal e Espanha, mas todos os povos de raízes ibéricas, ou latinas, têm na sua forma de ser ocidentais marcas muito visíveis das tradições europeias, cristãs, muçulmanas e judias que ao longo de oito séculos aproximaram o Oriente do Ocidente (PEDRERO-SANCHEZ, 2005, p.35).

No capítulo 14, a seção *Compreendendo* problematiza o surgimento do conceito de Idade Média, procurando uma conexão com o presente para a compreensão do impasse: o preconceito sobre esse período perdura até os dias de hoje? A proposta de uma das questões é procurar em jornais e revistas o uso do termo medieval. Essa atividade, provavelmente, despertará o interesse do aluno por sua dinâmica e pelo incentivo à prática da leitura.

### COMPREENDENDO

1. De acordo com o texto, como surgiu o conceito de Idade Média? Ele estava impregnado de preconceitos? Em sua opinião, esses preconceitos permanecem nos dias de hoje? Explique.
2. Pesquise, em jornal ou revista, usos do termo **medieval**. Em seguida, crie uma situação em que se possa utilizar esse termo e registre-a em seu caderno.

Figura 11 – Atividade do capítulo 14 do Manual História Global: Brasil e Geral

Fonte: COTRIM (2013, p. 176).

Na seção *Observando*, as questões pretendem analisar as invasões e as migrações dos povos germânicos, nos séculos IV e V no Império Romano. Uma das questões menciona a Península Ibérica, pondo-a no caminho dos vândalos, na invasão da África. Seria oportuno fazer uma referência à invasão do seu território pelos visigodos para contextualizar a dominação muçulmana, séculos mais tarde, demonstrando a singularidade Ibérica em relação a outras regiões da Europa.

O livro trouxe em seu conteúdo referências a outros povos e a outras civilizações como os africanos, os bizantinos e os árabes-muçulmanos. Entretanto, quando se discute as relações com os povos europeus, especificamente no período medieval de dominação da Península Ibérica pelos muçulmanos, não há um aprofundamento acerca dessa convivência e das trocas culturais que foram operadas no interior desse território.

Um estudo dessas relações seria um caminho para problematizar os estereótipos que são criados acerca das mais diversas confissões religiosas. É o que apresenta Silveira (2009),

quando estuda a medievalística alemã. Segundo essa autora, o número de trabalhos e seminários que discute a Península Ibérica e a convivência entre cristãos, mouros e judeus tem crescido nos últimos anos. O motivo para o crescimento desse debate na Alemanha é combater um discurso excludente que marginaliza estrangeiros e, de maneira especial, os muçulmanos e expõe:

A Península Ibérica medieval, como apontado acima, é o melhor espaço para estudar a convivência, trocas culturais, relações de tolerância e intolerância e heranças culturais entre as religiões monoteístas dentro da Europa. O desafio para a atual historiografia não está mais na definição de centro ou periferia, porque este modelo não é mais sustentável num mundo definido por redes de comunicação, e também porque nenhuma sociedade constitui culturalmente uma unidade independente. O desafio atual é entender os mecanismos de intercâmbio e interações entre sociedades e dentro destas (SILVEIRA, 2009, p 655).

Dessa forma, entende-se como fundamental, o estreitamento do diálogo entre a academia e as escolas de educação básica, a historiografia e a produção didática, para desconstruir essa ideia de centro e periferia, dentro da Europa e no mundo.

Nas orientações específicas sobre a unidade 5, Cotrim (2013) diz que espera que o aluno perceba a diversidade de civilizações com suas distintas religiões, culturas e formações sociais. Para isso, poderiam ser trazidos elementos que comprovassem essa diversidade. Essa possibilidade surge exatamente da falta de aprofundamento que foi constatada ao se referir ao mundo islâmico e à Idade Média, já que não apresenta a diversidade cultural que foi vivenciada pelos cristãos, muçulmanos e judeus na Península Ibérica, dos séculos VIII a XV.

No boxe *Tecnologias do Oriente* (pág. 189), o autor busca estabelecer um paralelo entre o que acontecia no Oriente e no Ocidente, mostrando que as invenções e os avanços do conhecimento oriental influenciaram as sociedades ocidentais. É uma forma de apresentar a simultaneidade dos acontecimentos históricos, que podem ser explorados pelo professor, para desconstruir a ideia de eurocentrismo e de supremacia dos povos ocidentais. Sobre essa questão, Alfonso-Goldfarb (1991, p.34) enfatiza que existem fontes originais que permitem uma leitura mais próxima da realidade dos países do oriente. E complementa: “Apologia do saber árabe? Nostalgia do ‘maravilhoso’ destruído pela retícula cristã? Não, apenas a tentativa de resgatar outras facetas da chamada Idade Média”.

O Manual de Napolitano e Villaça concentra atividades de consolidação e reflexão do conteúdo que foi trabalhado em cada capítulo. Observa-se que são propostos exercícios bem elaborados e que motivam os alunos a pensar, interpretar e a produzir textos próprios. São utilizadas imagens para desenvolver no aluno a habilidade e a competência de análise desse

tipo de recurso. É o que pode ser visto no capítulo 6, que faz uso de uma tirinha criada, em 1973, pelo cartunista estadunidense Dik Browne para ironizar a visão negativa sobre a Idade Média.

# ATIVIDADES

- Observe a imagem ao lado e os detalhes de sua composição. Com base no que foi estudado no capítulo, faça um comentário sobre a percepção da natureza expressa pelo autor da iluminura.
- A tirinha abaixo faz parte de uma história do personagem *Hagar, o Terrível*, criado em 1973 pelo cartunista estadunidense Dik Browne. Hagar é um viking que vive no ano 900 d.C. Hamlet, o filho de Hagar, é um menino intelectual que não quer ser guerreiro como o pai.

**HAGAR** **DIK BROWNE**

Fonte: BROWNE, DIK. *O melhor de Hagar, o horrível*. Porto Alegre, L&PM, 1996.

Depois de ler a tira, responda:

- Qual é a ironia do quadrinho em relação à visão negativa sobre a Idade Média, identificada tradicionalmente como "Idade das Trevas"?
- Quem foram os vikings?

Biblioteca Nacional da França, Paris, França

▲ Paisagem representada em manuscrito francês do século XV, de autoria de Jacques de Gise.

Figura 12 - Browne, Dik. *O melhor de Hagar, o horrível*, 1996.

Fonte: NAPOLITANO; VILLAÇA (2013, p. 121).

As atividades do capítulo 7 são dinâmicas, uma vez que se utilizam de recursos variados como imagens e textos históricos para contextualizar e consolidar o que é refletido ao longo do capítulo. Um dos exercícios propostos nessa seção trouxe a cavalhada como exemplo da cultura popular brasileira, uma ótima oportunidade para relacionar esse evento ao legado muçulmano na Península Ibérica e sua transposição para o continente americano. Todavia, essa temática não foi explorada pelos autores, transferindo para o professor a decisão de aprofundar essa abordagem. Na perspectiva de entender o livro didático como apoio, somado ao fato de que é o professor que detém o conhecimento do perfil dos alunos, entende-se como propositiva delegar ao docente a autonomia para selecionar os conteúdos que serão ministrados.



Figura 13 - Cavalhada em Taguatinga, Tocantins, 2011.  
 Fonte: NAPOLITANO; VILLAÇA (2013, p. 139).

No capítulo 8, as atividades reforçam sobre a aprendizagem de forma bem diversificada, uma vez que motivam os alunos à reflexão e à pesquisa de outras fontes. Sobre o islamismo, tema central do capítulo, as atividades evidenciam a importância do rompimento com os estereótipos que cercam a questão muçulmana. O exercício de número 2, p. 153, por exemplo, traz uma discussão instigante quando propõe que os alunos analisem o relacionamento entre cristãos e muçulmanos, a partir de duas imagens.

2. As duas imagens abaixo representam o encontro entre cristãos e muçulmanos na Idade Média. Com base nessas imagens, como você classificaria o relacionamento entre eles? Escreva um breve texto opinativo a respeito.

Biblioteca Monastério de Escorial, Madri, Espanha/The Bridgeman Art Library/Keystone

Figura 14: Carlos Magno enfrenta os árabes sarracenos na Espanha; cristão e mouro em disputa de xadrez.  
 Fonte: NAPOLITANO; VILLAÇA, (2013, p. 153).

Segundo os próprios autores, esse tipo de exercício visa a problematização do Islã para além da visão preconceituosa e artificial que geralmente é veiculada pela mídia ocidental conservadora. Ainda, propõe o uso crítico de notícias jornalísticas para desconstruir, juntamente com os alunos, posições equivocadas que vinculam o Islã à violência.

De maneira geral, as atividades apresentaram propostas variadas que buscam aprofundar os conhecimentos relacionados aos conteúdos estudados e avaliam o que o aluno aprendeu. Outro dado é que as atividades estão presentes ao longo das unidades e dos capítulos. Isso evidencia que os processos de fixação e de avaliação estão inerentes em todos os momentos da aprendizagem.

## 5 A HISTÓRIA IBÉRICA NA SALA DE AULA: CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR SOBRE A IDADE MÉDIA

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida.

(FERRO, 1999).

A seção que ora se inicia consiste na descrição dos resultados da análise das entrevistas, cujos objetivos foram: (I) conhecer o modo pelo qual os professores de História, do primeiro ano do Ensino Médio, e os supervisores pedagógicos participam da escolha dos livros didáticos nas instituições em que atuam; (II) compreender como os docentes tratam o tema da convivência dos grupos étnicos e religiosos da Península Ibérica Medieval no espaço da sala de aula.

Ao longo da pesquisa<sup>21</sup>, foram realizadas entrevistas com os profissionais da Educação especificamente da área da História e pedagogos de três escolas do Ensino Médio, que se iniciaram logo após a primeira análise dos livros didáticos. Essa etapa ocorreu de forma presencial, entre fevereiro e março de 2016.

Ao todo foram realizadas 10 entrevistas, embasadas em um roteiro com 9 questões. As respostas foram gravadas e registradas em vídeo e posteriormente transcritas. Alguns recortes das transcrições das entrevistas foram extraídos e reproduzidos para servirem de parâmetros à análise. O conteúdo agora apresentado está dividido em duas partes: a primeira, com a elaboração de gráficos com informações sobre os sujeitos da pesquisa; e a segunda, com os resultados dos pontos observados que serão descritos e analisados na seção em questão.

### 5.1 Sobre os sujeitos da pesquisa

Essa seção inicia-se com alguns gráficos demonstrativos dos dados colhidos dos informantes<sup>22</sup> que participaram das entrevistas. Destacaram-se nesses gráficos a formação

---

<sup>21</sup> As características teórico-metodológicas da pesquisa estão descritas na seção 2.

<sup>22</sup> Os informantes são os professores e supervisores pedagógicos das escolas públicas selecionadas. Os gráficos correspondem aos dados coletados dos entrevistados conforme roteiros das entrevistas (Apêndices A e B).

inicial e continuada, além da experiência profissional que, segundo Tardif (2002), são constituintes fundamentais da base de saberes dos docentes.

Com as devidas informações dos elementos sobre a formação, do trabalho profissional e da utilização do livro didático foram elaborados os gráficos que estão expostos na sequência. Para manter o anonimato, os nomes dos entrevistados foram resguardados e para as citações foram usados nomes de personalidades brasileiras: Francisco, Leonardo, Luiz, Oscar e Paulo para os professores do gênero masculino; e Anita, Dulce, Maria, Marisa e Olga para as professoras e supervisoras.

Foram oito os professores entrevistados e duas supervisoras pedagógicas. Entre os docentes, todos possuem licenciatura plena em História, o professor Francisco possui também licenciatura em Pedagogia e já atuou na área. As supervisoras pedagógicas são licenciadas em Pedagogia. Os gráficos abaixo ilustram essas informações:



Gráfico 1 – Formação inicial dos professores  
Fonte: Da autora



Gráfico 2 - Formação inicial dos supervisores  
Fonte: Da autora

Dos dez entrevistados, sete cursaram o Ensino Superior em universidades privadas e três, em universidades públicas. Em relação ao tempo de graduação, os dados mostram uma pequena predominância para os que concluíram o curso há menos de dez anos. A média do tempo de término é de 17 anos.

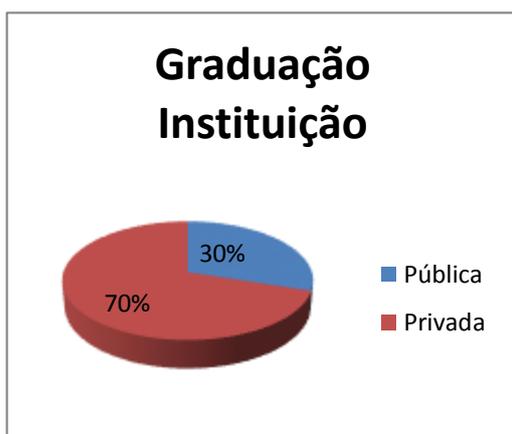


Gráfico 3 – Instituição de graduação  
Fonte: Da autora

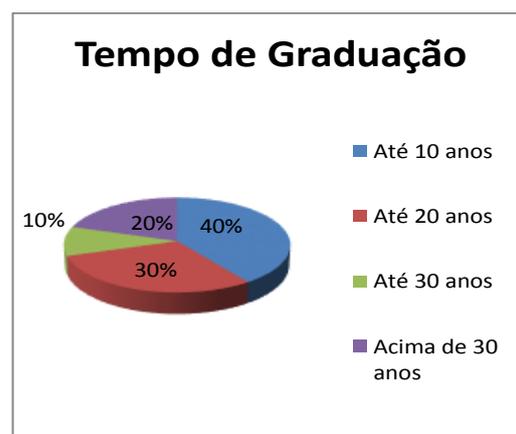


Gráfico 4 – Tempo de graduação  
Fonte: Da autora

No que se refere à formação acadêmica dos profissionais, em termos de pós-graduação, os dados revelaram que dos dez que participaram das entrevistas, cinco possuem especialização, três possuem mestrado, um tem doutorado e um não possui pós-graduação.

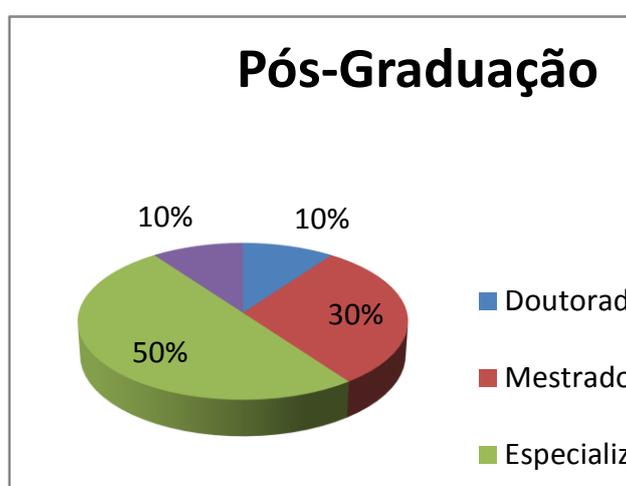


Gráfico 5 – Formação continuada - Pós-graduação  
Fonte: Da autora

O tempo de atuação no magistério revelou uma composição de profissionais experientes: 60% deles já atuam há mais de dez anos, sendo que a média de tempo do grupo é de 17,3 anos. Em relação ao tempo de atuação na rede pública, 50% são novatos e estão no exercício há menos de dez anos. A média dos outros 50% é de 25,8 anos de tempo de trabalho na instituição pública de ensino. Observa-se pelos dados representados nos gráficos, que o tempo de magistério é, na média, o mesmo que o tempo de formatura. Os dados mostram

também que o tempo na rede pública, quando se calcula a média, é de apenas um ano a menos que o tempo de formatura e de magistério.

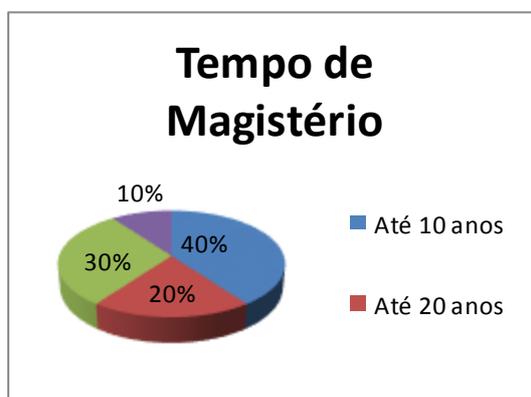


Gráfico 6 – Tempo de exercício no Magistério  
Fonte: Da autora

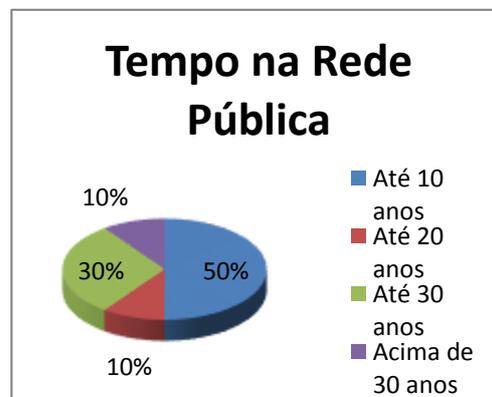


Gráfico 7- Tempo de exercício na Rede Pública  
Fonte: Da autora

O gráfico 8 mostra que, dos dez profissionais entrevistados, seis atuam na rede estadual e os outros quatro na rede federal de ensino.

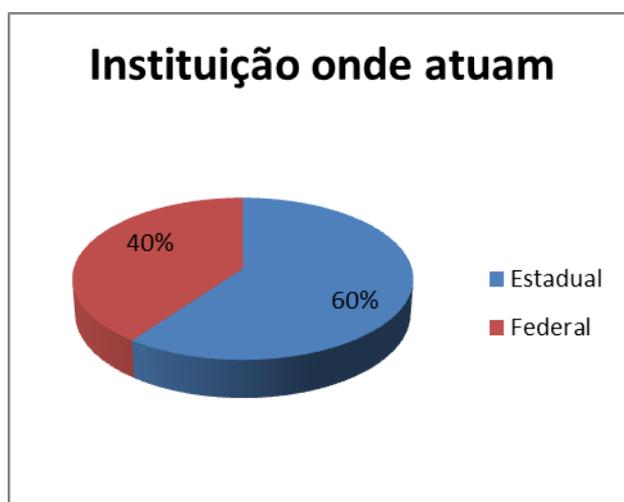


Gráfico 8 – Instituição onde atuam  
Fonte: Da autora

## 5.2 Narrativas e reflexões das entrevistas

As análises das entrevistas foram realizadas buscando a compreensão das escolhas e dos usos que os professores fazem dos conteúdos dos livros didáticos, especificamente, em relação aos capítulos referentes ao período medieval com foco na Península Ibérica. Bem

como, de um olhar mais atento para as questões concernentes às minorias étnicas e religiosas como judeus, muçulmanos, negros e índios. O ponto de partida para a realização das análises foi baseado nas seguintes categorias temáticas:

- a) A formação do professor;
- b) Livro Didático e atuação profissional;
- c) O processo de escolha do Livro Didático;
- d) Medievo Ibérico na sala de aula.

A complexidade do cotidiano da sala de aula impõe significativo desafio à formação do profissional da educação, a começar pela graduação. Identificar a formação profissional como início da construção da maturidade teórico-metodológica do professor, como um esforço por um processo qualificado, é imprescindível para um trabalho comprometido com uma prática educacional fundamentada no protagonismo do educando, principalmente quando se pretende gerar emancipação. A dicotomia entre a teoria e a prática está presente quando o trabalho impõe respostas imediatas a respeito de temas complexos, diretamente associados à questão educacional, constituinte na estrutura da sociedade.

Para os profissionais entrevistados, a formação profissional e acadêmica, com certeza, foi e ainda é significativa para o cotidiano da sala de aula. Especificamente, no que tange à sua importância na desconstrução de preconceitos e de estereótipos sobre as minorias étnicas, as visões apresentadas trazem as seguintes ponderações:

[...] sem dúvida nenhuma, o curso de História, decisivamente, foi importante pra rever alguns paradigmas construídos do senso comum sobre o indígena, sobre o muçulmano. Afinal de contas, as informações que nós recebemos da mídia são, no mínimo, tendenciosas e o modelo massificante tende a criar esses estereótipos. Então a minha formação, principalmente História, foi muito importante pra isso. (Francisco, professor de História).<sup>23</sup>

Com certeza a minha formação acadêmica ao longo do tempo ajudou para mudar essa relação de estereótipos em relação às minorias, tanto muçulmanos, judeus, negros e índios e entre outras minorias. Busco sempre estar me atualizando através da literatura, jornais, documentários e também não só buscando os grandes meios de comunicação, como também algumas revistas alternativas, alguns livros alternativos, que mostram uma visão diferente daquilo que a grande massa acaba por assistir e por ler. (Luiz, professor de História).

---

<sup>23</sup> As falas transcritas das entrevistas, depois de corrigidas pelos entrevistados, tiveram ajustes nas pontuações e grafia, a fim de clarificar o conteúdo sem, entretanto, alterá-lo e tampouco perder a característica dos depoimentos.

A professora Dulce atribui sua visão em relação às minorias étnicas e religiosas ao fato de ter cursado a disciplina de História Ibérica na graduação e ainda aponta que essa formação representa uma importante influência na sua prática docente,

[...] basicamente, pensando na minha formação em relação a essas questões, eu tive na minha graduação uma disciplina específica de História Ibérica, a gente estudou essa formação da Península Ibérica, eu posso dizer que, sem dúvidas, para mim, essa formação contribuiu pra desfazer esses estereótipos. Então ela foi uma formação que caminhou nesse sentido, trabalhar com a diversidade, com essa multiplicidade e em sala de aula eu tento sempre fazer também esse tipo de movimento com os alunos, no sentido de tentar desfazer essa ideia de uma superioridade, uma inferioridade cultural. Muitas vezes existe uma certa ideia da história eurocêntrica que coloca os europeus como se eles fossem o ápice do processo de desenvolvimento humano e todo o resto são povos inferiores são povos menores.

Obviamente, a formação de qualquer profissional da Educação não está completa quando finaliza a escolaridade regular, e qualquer profissão exige aperfeiçoamento e constante atualização. No que tange ao trabalho docente, por lidar com um público bastante heterogêneo, considera-se sumamente importante que o professor obtenha conhecimentos sólidos sobre as discussões que envolvem as diferenças étnicas, raciais, culturais, religiosas e sociais.

A relação do professor com o livro didático e com os programas oficiais que estabelecem os currículos das instituições escolares também demanda uma formação acerca dos saberes históricos e dos saberes pedagógicos. Isso, com o intuito de adotar métodos inovadores para questionar a manutenção de uma história eurocêntrica e as ausências dos diferentes sujeitos na constituição da história do país. Importa ainda buscar o compromisso com a constituição de identidades plurais e significativas para o conjunto da sociedade. Como assevera Bittencourt (2011, p. 95):

As análises sobre a história do ensino de História e constituição da memória social têm sido problematizadas a partir das lutas dos movimentos sociais que, dentre outras reivindicações, exigem os estudos sobre novos sujeitos relegados e omitidos pela história acadêmica e escolar.

De acordo com os PCNs (1997), a partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, é essencial a seleção de conteúdos significativos pelo professor para problematizar questões presentes no cotidiano dos alunos, tais como as discriminações étnicas e culturais, dentre outras. Esses objetivos podem ser alcançados

através de uma proposta curricular que contemple a pluralidade cultural em contraposição à hegemonia de um currículo monocultural e eurocêntrico (TENÓRIO; GASPARIN, 2009).

Os PCNs preconizam que o ensino de História para o Ensino Médio aprofundem os conceitos básicos introduzidos no Ensino Fundamental e forneçam os fundamentos para a construção da identidade, tais como os de diferença e de semelhança. A percepção do outro como diferente ou como semelhante depende dos valores, dos comportamentos e das experiências coletivas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental encontra-se a seguinte reflexão:

O convívio entre os grupos sociais tem gerado atitudes de identificação, distinção, equiparação, segregação, submissão, dominação, luta ou resignação, entre aqueles que se consideravam iguais, inferiores ou superiores, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos, compatriotas ou estrangeiros. Hoje em dia, a percepção do ‘outro’ e do ‘nós’ está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade (PCNs, EF, 1998, p. 35).

É interessante observar que a citação acima converge com alguns depoimentos dos professores entrevistados quando indagados sobre a relação entre sua formação adquirida com a experiência de vida e a adoção de uma postura pessoal e profissional que valorize a diversidade e combata os preconceitos. O professor Paulo avalia positivamente sua formação não acadêmica: “minha formação pessoal foi positiva na questão de desconstruir esse preconceito, porque tive muita convivência com diferentes etnias e diferentes níveis sociais”. Da mesma forma, identifica-se essa compreensão nas respostas dos professores Francisco e Leonardo:

Eu sempre circulei por meios da diversidade: diversidade cultural, diversidade religiosa e, essencialmente, por conviver com vários meios, tantos amigos protestantes, amigos católicos, amigos muçulmanos. Logicamente a convivência, o conhecer o outro profundamente faz com que a gente diminua os nossos preconceitos, que a gente entenda a outra parte. Então ao mesmo passo que tinham reforços negativos para que houvesse preconceitos cotidianamente, ao mesmo tempo em outros círculos de vivência, tinham reforços super positivos de compreensão do outro, de aspectos culturais do outro. (Francisco, professor de História).

[...] a minha trajetória ela é muito marcada pela militância social. E isso ao mesmo tempo, foi uma verdadeira escola, escola no sentido de estar desenvolvendo essa capacidade de educação transformadora, de transformar

a vida das pessoas e ao mesmo tempo transformar também a minha vida, porque educação é esse processo, transformação pessoal e social. [...] Então te diria que a vivência no mundo social, dos movimentos sociais, ela foi extremamente significativa, porque me permitiu conhecer a realidade, vivenciar a realidade no que ela é de mais importante, que é a dinâmica da diversificação, que é a dinâmica de conviver com o diferente, pra se combater os antagônicos. (Leonardo, professor de História).

O professor Luiz relata sobre sua experiência pessoal como sendo um fator preponderante em sua formação e em sua conduta para com os mais variados grupos étnicos.

Minha mãe era professora do Ensino Fundamental, mas minha mãe tinha uma história de vida muito legal, muito diferenciada, porque com 16 anos ela entrou pro convento das carmelitas, com 19 anos ela foi pra África trabalhar em missões e ela viveu 8 anos na Costa do Marfim, então eu adorava desde pequeno ouvir a história dela, da cultura Africana, dos animais, da poligamia que ela via lá. Uma coisa que me marcou muito é que ela falava assim que, nas sociedades que ela conheceu na Costa do Marfim, ela não conhecia mentira, o negro lá ele não mentia, se ele fosse seu amigo, ele era um amigo até a morte, né, ele confiava em você até a morte e te defendia até a morte, então era muito assim, ela me trazia uma ideia de que o negro era muito honesto, o negro dentro daquela simplicidade, dentro da própria pobreza que existia na Costa do Marfim, o negro conseguia ter esses valores, as vezes que a nossa sociedade capitalista não existe. [...] Essa minha formação não acadêmica, né, que eu adquiri ao longo da vida, a minha experiência contribuiu para quebrar esses preconceitos, eu me vejo hoje uma pessoa completamente livre de preconceitos, seja eles raciais, religiosos ou até de identidade de gênero.

Uma perspectiva diferente foi observada no depoimento da professora Dulce que, em sua reflexão, apontou sua formação familiar e escolar, especificamente no ensino básico, como intensificadora de uma visão estereotipada, por exemplo, sobre outras etnias e sobre outras religiões. A professora atribuiu uma mudança em sua visão a partir da graduação, enfatizando que o curso de História foi fundamental para que adotasse uma postura não só de respeito ao outro, mas de atuação contra qualquer tipo de preconceito.

Eu acho que a minha formação pessoal ela contribuiu, infelizmente, contribuiu mais para que eu tivesse um olhar mais preconceituoso. Em função da própria questão da mídia, do próprio ensino de história que eu tive na escola quando eu era aluna do ensino básico. Então eu acho que não foi um ensino de História que contribuiu muito pra desfazer esses estereótipos; da minha própria formação familiar, então posso dizer isso sem problemas, que minha família é uma família mais conservadora, é uma família católica, então muitas vezes as representações que apareciam sobre outras religiões eram representações no sentido de reforçar alguns estereótipos preconceituosos, principalmente religiões de matriz africana, então tem um certo preconceito em relação a isso. E o que foi decisivo pra que eu mudasse meu olhar e minha postura foi sem dúvida minha formação acadêmica, foi a partir do momento que eu tive contato com as discussões na universidade

com o curso de História é que contribuiu pra que esse meu olhar e essa minha postura diante desse tipo de questão se alterasse.

O professor, quando adquire uma formação a respeito da diversidade e da pluralidade, seja no meio acadêmico ou em suas experiências pessoais e coletivas, sensibiliza-se para o problema e, com isso, estará mais motivado a se aperfeiçoar, a buscar material complementar. Estará atento às situações que envolvem preconceitos e discriminações, haverá maior possibilidade no interesse por leituras voltadas para o assunto. Enfim maiores chances de aprofundamento para, conseqüentemente, atuar de forma mais adequada, mais eficiente e muito mais eficaz.

As declarações dos docentes remetem a essa reflexão, pois são exatamente os que vivenciam a experiência do convívio com outras culturas e os que, com a formação acadêmica, problematizam a própria postura enquanto cidadãos. Nesse sentido, Fonseca afirma:

Os professores tornam-se professores de História aprendendo e ensinando, relacionando-se com o mundo, com os sujeitos, com os saberes e com a história. Formação e prática não são atividades distintas para os professores. Ensinar é confrontar-se, cotidianamente, com a heterogeneidade e partilhar saberes. Assim, por caminhos distintos, movidos por visões teóricas e políticas, o papel do professor de História é contribuir para formar o cidadão (FONSECA, 2013, p. 115).

Observou-se, como pode ser visto a seguir que, quando questionados sobre o uso efetivo do livro didático em sala de aula, os professores entrevistados disseram que têm o livro como apoio. Os docentes reconhecem algumas funções dadas a esse recurso, principalmente como uma ferramenta para o planejamento e auxílio para as aulas:

[...] o livro didático seria um instrumento que auxilia, não é o único, aí você usa entrevistas, usa o cotidiano do aluno, usa músicas, usa pinturas, usa quadros. Aí você explora de diversas maneiras a tecnologia né, os recursos que estão aí ao nosso alcance. Então o livro didático é um apoio, mas não é o único instrumento. (Anita, professora de História).

Então, tenho dialogado com livros paradidáticos, livros didáticos e tenho conversado muito com essa menina, ou seja, eu acho que o livro didático hoje, ele é um instrumento, mas a aula não pode se resumir nele mais. Eu acho mais do que nunca, é a realidade que tem que determinar o caminho das aulas, então, por exemplo, quando eu leciono História, quando eu leciono, quando eu vou lá buscar a formação de Portugal, quando eu discuto a relação judaísmo, islamismo e o cristianismo nas aulas da teoria do conhecimento, é tentar buscar o máximo de informação que estão aí hoje [...] O que tenho buscado, um diálogo profundo com as realidades, com a internet, com os blogs na internet, com o livro didático, com textos paradidáticos, para se

tornar dinâmica essa aula, porque...porque você está com alunos que a cada momento eles têm uma novidade, uma novidade visual. Se eu chegar, com cuspe e giz em uma sala de aula, se eu chegar com um livro e com exercícios elaborados ou como um professor apostileiro, que é o que nós temos hoje, professores que seguem apostilas e sistemas, claramente eu vou aprovar alunos, posso ter uma média de alunos aprovados, mas não vou estar atingindo o objetivo da educação hoje, que é a produção do conhecimento. (Leonardo, professor de História).

Nas minhas escolhas de livros didáticos essencialmente eu vejo um livro didático como um mero suporte. [...] Afinal de contas, acredito que se o livro for usado como guia, ele vai impossibilitar a multiplicidade do trabalho. (Francisco, professor de História).

Em seu estudo sobre as funções do livro didático, Choppin (2004) pondera que não é e nem deveria ser o único instrumento de ensino-aprendizagem à disposição do professor. Outros recursos constantes no interior do universo escolar complementam e influem em suas funções e uso. Vale acrescentar, no entanto, que na sua função documental, o próprio manual traz em seu conteúdo, documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação, pode contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno, pois privilegia sua iniciativa e sua autonomia. Segundo o pesquisador francês, supõe-se que o nível de formação dos professores também influi na efetivação dessa função.

Questionados sobre o que torna um livro didático bom, a resposta da professora Dulce apresenta uma indagação a respeito da metodologia empregada em alguns manuais que enaltecem os fatos históricos sem problematizá-los. Para ela, a análise e a interpretação dos conteúdos poderão contribuir para a compreensão dos processos históricos.

Eu acho que o grande problema do livro didático, muitas vezes, é que ele é muito factual ele fica em uma descrição muito grande ali de fatos, e muitos livros didáticos não problematizam as coisas, não trazem questões interessantes para os alunos refletirem. Então nas minhas aulas eu gosto de trabalhar com uma questão mais temática [...] como eu dou aula pro Ensino Médio e as próprias diretrizes educacionais falam que no Ensino Médio os alunos têm que desenvolver outras competências de análise, de interpretação dos processos históricos, então eu gosto de trabalhar com temas verticalizados. (Dulce, professora de História).

O professor Paulo destacou o descompasso entre o livro didático de História e o Currículo Básico Comum (CBC) do estado de Minas Gerais:

Infelizmente na rede estadual de Minas, principalmente no nível médio, o livro didático não costuma ser muito positivo, a gente não consegue trabalhar muito porque todas as editoras montam os livros didáticos

segundo um parâmetro nacional e o CBC que é um parâmetro estadual não bate. (Paulo, professor de História).

Os PCNs e o CBC apresentam os tópicos que serão ensinados de forma instrumentalizada, com ênfase na História mineira e brasileira. Enquanto os livros didáticos elegem os conteúdos de História antiga e medieval. Esse descompasso, segundo Vasconcelos (2012), é problemático, uma vez que a História do Brasil pode ser mais bem entendida quando se parte de um pressuposto do qual os alunos conheçam mais sobre as especificidades da cultura do homem medieval ibérico.

Ribeiro e Siquelli (2015) avaliam que, embora o CBC saliente o papel do professor como principal agente de seleção dos conteúdos, ele determina de modo bem específico o que e como ensinar, o que significa assumir uma função que deveria ser do professor. Considerando, ainda, que as produções historiográficas têm crescido significativamente, ampliando suas temáticas, uma seleção do que será tratado em sala de aula é fundamental. No entanto, da forma como ocorrem nas escolas mineiras, a prática do docente acaba sendo conduzida pelas propostas curriculares implementadas pelo Estado.

A preocupação em selecionar um livro didático que esteja de acordo com o CBC está clara nos depoimentos das pedagogas entrevistadas. Nas escolas onde atuam, participam do processo organizando e supervisionando as reuniões. A supervisora Maria relatou que: “Os professores ficam escolhendo os livros durante três, quatro reuniões, mas nós vamos orientando, olhando detalhadamente o CBC, qual que mais está adequado ao livro. Então tudo isso tem que levar em conta e a escolha é o que mais se aproxima do CBC.” Pelo depoimento da supervisora Marisa, percebe-se que, em sua escola, o processo ocorre da mesma forma:

Então quando chega o final do terceiro ano os professores eles recebem do Governo Federal o Guia pra escolha do livro didático, de todos os livros que foram aprovados pelo MEC e, baseando-se no CBC de Minas Gerais, eles fazem a análise por área para o melhor livro que serve para os alunos.

Para assegurar que os professores apliquem o currículo por ele determinado, são estabelecidas algumas avaliações para verificar o desenvolvimento da proposta. Assim, os materiais didáticos, dentre eles o livro, em consonância com o CBC, poderão significar o sucesso da escola nas avaliações e sua conseqüente premiação e de seus professores. Segundo o próprio documento, pôde-se verificar essa condição:

A importância dos CBCs justifica tomá-los por base para a elaboração anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de

um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a consternação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor (BRASIL: SEE/MG, 2007, p. 9).

Para entender um pouco mais sobre as funções atribuídas ao livro didático, os docentes foram questionados sobre seu conteúdo, com o intuito de se esclarecer a respeito de visões reducionistas e preconceituosas sobre os muçulmanos, judeus, índios e negros. De maneira geral, os profissionais da Educação da área de História destacaram que as temáticas relacionadas às questões étnicas, raciais e religiosas são tratadas de forma bastante genérica, embora já se avançou bastante nas publicações mais recentes:

[...] eu vejo uma visão menos reducionista do que os manuais mais antigos, muitos dos quais não eram escritos por historiadores de formação. Então eu acho que essa visão reducionista ela ainda existe em alguns manuais, mas eu tenho uma visão mais otimista acho que isso vem mudando um pouco e vem se complexificando um pouco mais (Dulce, professora de História).

Eu acho que já diminuiu, mas o livro didático tem uma tendência a enfatizar a classe dominadora. Então, como essas classes sociais eram mal vistas, digamos assim, vistas em segundo plano, o livro não foca muito a questão de judeus, de negros e de índios (Oscar, professor de História).

Essas ponderações nos remetem a Choppin (2002, p. 14) com a seguinte reflexão:

Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o "saber-ser") os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude.

Percebe-se que os profissionais docentes da área, ao adotarem o livro didático de História, nem sempre seguem integralmente os conteúdos propostos. Quando há visões reducionistas e genéricas, recorrem a outras fontes, inclusive a outros livros didáticos, para, assim, apresentar aos discentes pontos de vista alternativos, objetivando com isso uma amostragem de que não existe apenas uma interpretação sobre os acontecimentos históricos.

Pelo caminho das análises das respostas, constata-se que os entrevistados estão atentos às questões do preconceito e dos estereótipos constantes nos manuais e no ambiente da sala de

aula. Buscam, através das diversas formas didáticas e de escolhas metodológicas, desconstruírem representações acerca de determinados grupos sociais históricos. Apontam, ainda, o papel dos cursos de graduação na formação dos futuros professores e uma discussão acerca da importância da escolha dos manuais que estejam em consonância com as tendências historiográficas recentes.

Então acho que esse caminho começa dentro da formação do ensino superior mesmo, né. Dentro do ensino superior tem que se passar essa preocupação pra esses estudantes que vão ser professores no futuro de que eles têm que ter essa preocupação, que quando eles forem profissionais, de desconstruir essas visões com os alunos, né? De problematizar isso com os alunos (Dulce, professora de História).

Então você não tem só o livro didático para ensinar a diversidade, você pode pegar cenas do cotidiano, você pode pegar matérias de jornais, você pode pegar alguns acontecimentos dentro da própria escola, alguns casos de bullying, alguns casos de intolerância e usar isso no seu dia a dia. (Luiz, professor de História).

Acredito que o caminho pra diminuir os rótulos e preconceitos é um trabalho diferenciado sobre esses temas, conhecer. Ah... Então no que que está baseada a cultura muçulmana? Ah... Vamos dar uma olhada aqui no corão, o que diz o corão? Ah, o corão não diz que se deve matar o outro, pelo contrário, diz que deve fazer caridade, ajudar o próximo, respeito à família, a mulher. Então o conhecimento profundo desses preceitos faz com que os rótulos, os preconceitos sejam rechaçados ou diminuídos. Somente conhecendo... E pra isso o material tem que ajudar e, mais do que isso, o professor precisa se empenhar na questão. (Francisco, professor de História).

A História é muito mais do que ciência do passado, como afirma Bloch (2002, p. 67), “é a ciência dos homens no tempo”. Cabe, então, aos docentes fazer as escolhas e selecionar temas que permeiam o cotidiano dos alunos, buscando nos pequenos espaços oferecidos pelos documentos oficiais, uma oportunidade de construir um novo olhar e um novo posicionamento político de comprometimento com a formação autônoma do educando. Bittencourt (2012) enfatiza sobre a importância da busca de aproximações entre o passado distante e o presente, dar voz a outros sujeitos a fim de superar a visão parcial conferida à História.

Para Ribeiro e Siquelli (2015), as propostas curriculares não podem simplesmente ser reproduzidas, como se fossem uma obrigação. A situação de reprodução cria uma sensação de facilidade e eficácia em promover a aprendizagem. Elas têm que ser problematizadas a partir da prática consciente do professor para que a aprendizagem do aluno também se consolide de forma consciente, não alienada.

Esse comprometimento com a aprendizagem do aluno passa também pela escolha do livro didático. A cada três anos, as escolas realizam suas escolhas com base nas avaliações de cada coleção apresentada pelo Guia dos livros didáticos, que o PNLD disponibiliza para os docentes. Vale lembrar que o PNLD estabelece critérios comuns e específicos para eliminar ou classificar os livros, em busca de um padrão mínimo de qualidade para o ensino. Dentre esses critérios encontra-se o que se refere à construção da cidadania e está descrito assim:

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá: - veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; - fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público (BRASIL/MEC, 2004, p. 27).

Dando prosseguimento à análise das respostas dos professores entrevistados, foi perguntado a eles como avaliam o processo de escolha do livro didático e se o programa atende às expectativas com relação à abordagem da diversidade cultural, étnica e religiosa. Detectou-se que a organização do processo de escolha do LD, nas escolas, tem sido desencadeada muito mais a partir de ações desenvolvidas por editoras do que pelas orientações do FNDE. Apesar disso, os professores Paulo e Luiz disseram que o processo é desenvolvido normalmente, através de reuniões realizadas com os professores, com o intuito de sugerirem a primeira e a segunda opção; porém, nem sempre as coleções escolhidas são atendidas pelo PNLD:

O que acontece é que os livros não têm muita diferença de um pro outro e, mesmo assim, quando, às vezes, acontece muito, muitos casos, da escolha ser uma e por questões desconhecidas na hora de vir, vem outro livro, não vem a opção 1 nem a opção 2, vem um livro que mandaram. (Paulo, professor de História).

Na escolha a gente tenta fazer uma reunião, colocar por área, né... área de História, área de Geografia e de Matemática, e eles sentam, entre 10, 15 livros eles vão discutindo, vendo cada um. A gente gasta uma, duas reuniões para isso e escolhe a primeira e segunda opção. E o que que acontece? No início do próximo ano letivo, nem a primeira opção, nem a segunda opção chega até a escola. (Luiz, professor de História).

Ao ser indagado a respeito desse procedimento ter sido sempre assim, o professor Luiz respondeu:

Não. Já dentro dos 14 anos que eu estou na educação, algumas vezes sim, vieram a primeira, ou no máximo a segunda opção. Mas, de maneira geral, acontece muito de não vir nem a primeira nem a segunda opção. E isso não é

de agora. Isso é... sinceramente, desde a época em que eu me lembro de aluno, dos professores reclamarem do livro, trabalhar ali 3, 4, até 5 anos com o mesmo livro didático, e o professor já começava a aula e falando, esse livro não é bom, esse livro não presta porque ele não é o livro que escolhi. E hoje infelizmente ainda acontece.

As informações da professora Dulce também fazem referência ao processo de escolha, o qual considera satisfatório. Ela tece considerações referentes a ações com o livro didático, ainda que a abordagem da diversidade seja bastante simplificada:

Você pega um livro didático, por exemplo, que tem uma visão mais reducionista você pode trabalhar isso com o aluno. Olha esse livro aqui, está vendo, essa visão que ele traz aqui é reducionista, porque que é reducionista? Vamos discutir isso? Então acho que às vezes até os problemas do livro didático eles podem ser usados pelo professor pra trabalhar essas questões com os alunos. Então acho que o processo é bom, os alunos recebem um material gratuito, acho que isso é uma questão interessante, um material de referência pra eles e acho que mesmo as falhas que existem dentro dos livros elas podem ser problematizadas pelo professor dentro da sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, o professor Leonardo compartilha: “o desafio não é mais se eu vou ter acesso a um bom material ou um material razoável, é como que eu vou trabalhar isso em sala de aula”. Obviamente que trabalhar a problematização do livro didático, discutir com os alunos a diversidade, considerada fundamental nos dias atuais, demandam novas maneiras de ensinar e, como salienta Fonseca (2013, p. 130), “a formação dos professores deve responder às demandas, aos fenômenos sociais do nosso tempo, o que representa um grande desafio para os educadores e para as instituições formadoras”.

A formação homogeneizadora e linear recebida pelos professores, segundo Souza (2010), fez com que valores básicos da composição pluriétnica da sociedade brasileira fossem ignorados. Visão percebida também na composição do currículo com a valorização da cultura branca e cristã em detrimento às demais culturas. Para a autora, lidar com essa realidade pressupõe alguns desafios:

Novas metodologias para o ensino de estudos étnicos; reformulação de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade; desempenho escolar e diversidade cultural; criar ações de oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos independentemente de seu grupo social, étnico/racial, religiosa, político e de gênero; valorizar a importância da diversidade étnica e cultural na configuração de estilos de vida. Prioritariamente a formação do professor (SOUZA, 2010, p. 72).

Continuando na linha de Souza (2010), ainda adverte sobre a importância de se investigar as causas da ausência de percepção, pelos professores, em relação aos estereótipos

que são atribuídos aos mais variados segmentos sociais. Salienta que a formação é, atualmente, prioritária na mudança desse contexto para que educadores possam reconhecer a diversidade e a diferença e, assim, adquirirem a capacidade de analisar; Então, haverá transformação na prática docente. Defende ainda a presença, na escola, de profissionais capazes de utilizar o livro didático como instrumento de reflexão crítica, pois, refletir sobre o que é lido, pode possibilitar a diferenciação entre os aspectos úteis e ideológicos do livro didático.

O papel do profissional da Educação de cada área de ensino, no trabalho com o manual escolar é, sem dúvida, relevante. Mas, isso não exime de responsabilidade a posição de autores nessa discussão sobre a diversidade e sobre a veiculação de qualquer tipo de preconceito de origem étnica, religiosa, de gênero, etc. Por isso, a importância da problematização de seus conteúdos, com base nisso, acredita-se que a discussão será ampliada para que os discentes observem, criticamente, os textos, as imagens, as atividades, e construam um conhecimento mais contextualizado e isento de estereótipos.

Dentro da perspectiva da diversidade, foi indagado aos profissionais entrevistados sobre como administram a questão da intolerância racial e religiosa em seu cotidiano profissional e se desenvolvem algum projeto de valorização da diversidade cultural. A partir dos depoimentos analisados percebeu-se que os professores reconhecem a importância de trabalhar a intolerância, mas não realizam uma ação a partir de projetos específicos sobre a diversidade. Os professores Paulo, Dulce e Olga, ressaltaram:

A gente não trabalha de forma específica com nenhum projeto que trabalhe a diversidade, o preconceito. Todas as ações na escola, inclusive as minhas, são paliativas. Só quando surge algum tipo de conflito que existe essa intervenção nesse sentido. (Paulo, professor de História).

Normalmente, é claro, como eu dou aula de História a gente vai problematizando isso em diferentes períodos da História em diferentes contextos. Em relação a algum projeto específico, é, na verdade não, eu tenho alguns é. Só questões dentro da sala de aula mesmo, então, às vezes, eu uso alguns temas ali da história pra poder puxar esses ganchos pra eles, um projeto específico eu nunca criei sobre isso não. (Dulce, professora de História).

Não, não desenvolvi nenhum projeto específico sobre isso não, mas como que eu trabalho? Não sei, eu acho que não tem muito uma receita, mas quando eu tento tratar esses temas dentro de sala de aula, eu procuro falar pros alunos, fazer os alunos se colocar no lugar do outro. (Olga, professora de História).

Já os professores Francisco e Luiz, como pode ser observado nos fragmentos abaixo, contextualizam o conteúdo do livro didático ou mesmo alguma situação recorrente no ambiente da sala de aula, com o propósito de uma discussão sobre a tolerância:

Quando vamos tratar cruzadas, que é um tema clássico da baixa Idade Média, a gente trabalha essa diferença entre o eu e o outro, é muito interessante trabalhar nesse tema, pegar um documento que mostra as cruzadas na visão dos cristãos, a cruzadas na visão dos árabes e depois disso que a gente vê essa diferença de ideias o que era pra cada um ver essa contraposição também nos dias de hoje, as visões de mundo, trabalhar fundamentalismo, e assim por diante. Então são pontuais, colados, geralmente, com algum assunto parecido. (Francisco, professor de História).

Hoje, por exemplo, umas das discussões mais quentes nas minhas aulas de História, é em relação a lei de cotas, né, porque ela é muito polêmica, inclusive até entre os acadêmicos, mas aí eu faço o aluno a se colocar no lugar do outro, a gente tenta, vamos pesquisar então, qual o número de negros nas universidades, vamos pesquisar qual é a questão salarial do negro, e o indígena, quantos indígenas que vocês conhecem que é médico, quantos indígenas você conhece é professor, né, então a hora que o aluno começa a perceber essa diferenciação ele diminui, a tendência é ele diminuir esse preconceito. (Luiz, professor de História).

As falas dos docentes mostraram que as iniciativas em torno de temas como a diversidade, a tolerância, o preconceito são ainda muito tímidas. Percebe-se relativa dificuldade dos professores em encontrar novos conteúdos para debates em salas de aula, restringindo-se ao que está nos currículos e nos livros didáticos.

A pedagoga Marisa mencionou que na escola onde trabalha, o Projeto Político Pedagógico contempla a diversidade, por ser um dos temas transversais passíveis de desenvolvimento em todas as disciplinas. E acrescentou que os projetos criados que viabilizam essa questão são:

Temos aqui dentro da nossa escola projeto bumba meu boi, projeto congada, o projeto de culturas, várias culturas do nosso país. Tentamos trazer todas as culturas pra poder todos estar conhecendo e não ficar nenhuma cultura abandonada, pra não dizer nenhuma cultura considerada morta, né.

Ficou patente que a tolerância religiosa em relação aos judeus e aos muçulmanos é uma temática praticamente ausente em debates dentro da sala de aula. Entende-se que discussões relacionadas à questão racial, étnica e religiosa requerem cuidados no momento da abordagem, pois, na maioria das vezes, já existem informações estereotipadas e alienadas sobre o assunto. Assim, é importante pensar em um preparo prévio por parte dos educadores para articularem novos raciocínios e construir novos saberes.

A colonização portuguesa resultou, em sua essência, na valorização dos povos e das tradições culturais de matrizes europeias em detrimento das populações e culturas de matrizes africanas e indígenas, dentre outras. Conseqüentemente, esse etnocentrismo de base eurocêntrica, alicerçada na propagação da superioridade de povos, raças e culturas produziram a cultura do racismo, da exclusão e da marginalização. Fonseca (2013) propõe uma leitura da História do Brasil na perspectiva das relações entre os diferentes povos que formaram a nação brasileira, reconhecendo como uma das marcas desse processo, a diversidade de povos e culturas.

Para a autora, cabe ao professor, em sua prática de ensino e da aprendizagem de História, refletir sobre o preconceito e a discriminação racial, social, religiosa e étnica para combater o etnocentrismo europeu, tão arraigado no ensino de História. Esse novo olhar perpassa por mudanças na historiografia, nos currículos, nas identidades e culturas, nos livros e materiais didáticos e na formação de professores. Em todos esses componentes estão implícitos ou explícitos, tradicionalmente, ideias, valores, noções que podem contribuir para atenuar ou robustecer práticas racistas e excludentes.

A promoção de um trabalho educacional na perspectiva da diversidade cultural pressupõe ações que vão desde a formação inicial e continuada do professor sobre as relações étnico-raciais para ações educativas multiculturalmente orientadas; prossegue pela aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, pelo provimento das bibliotecas de obras didáticas e paradidáticas sobre a temática, e se complementa com a construção de projetos pedagógicos que valorizem os saberes dos diversos grupos sociais (FONSECA, 2013).

O papel do ensino de História é formar uma consciência histórica e cidadã dos jovens para a construção de uma sociedade democrática e multicultural. Fonseca (2013, p. 113) ainda acrescenta: “A sociedade multicultural requer o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, portanto a necessidade de conviver e educar para a diversidade e as diferenças múltiplas”.

Em decorrência do assunto desta pesquisa sobre a convivência entre cristãos, muçulmanos e judeus no medievo ibérico, outro questionamento feito aos professores foi a respeito do tratamento trazido pelo livro didático de História em relação à Idade Média num sentido geral e, de maneira específica, sobre a História Ibérica Medieval. As informações prestadas pelos entrevistados foram:

O livro didático não está bom ainda sobre a questão da Idade Média, pode melhorar mais. O recorte ibérico ainda é problemático, por vários sentidos, primeiro que, em virtude desse privilégio que houve durante várias décadas sobre o olhar do feudo em si e suas características predominantes do feudo, é a Europa sempre esteve voltada ao estudo da Europa medieval, esteve voltada pela Inglaterra, França. E isso fez com que o deslocamento ocular não chegasse muito em Portugal, diga-se de passagem, o processo de feudalização em Portugal é totalmente diferente do que ocorre na França e na Inglaterra. Então em virtude disso e em virtude dos estudos que ocorreram nas últimas décadas na academia não terem chegado nos livros didáticos, os livros didáticos são extremamente pobres. (Francisco, professor de História)

A gente aqui ainda tem trabalhado conteúdos de História Antiga, de História da Idade Média, mas ainda é de uma maneira, até por uma questão de tempo e de escolha dos recortes, isso ainda é feito de uma maneira mais rápida, né? Então a gente trabalha de uma maneira mais generalizante talvez do que outros temas. Em relação à História Ibérica, especificamente, aí eu vou ser absolutamente honesta, a gente praticamente não trabalha, né? A questão do período ibérico medieval, isso é uma coisa que aparece muito pouco, que às vezes a gente retoma quando a gente vai falar, por exemplo, do processo de colonização do Brasil, que aí a gente retoma pra trabalhar algumas especificidades da península ibérica para pensar as influências que isso tem na América. (Dulce, professora de História).

Em relação à História Ibérica Medieval, eu acho que é um pouco deficitária, eu acho que os livros tratam pouco e, às vezes, de uma maneira superficial em relação a esses temas, eu acho que eles tendem a privilegiar as questões mais políticas do que questões mais religiosas ou de sociedade. (Olga, professora de História).

Quando se analisa o livro didático na questão da colonização, da Idade Média, a visão que a gente tem é uma visão eurocêntrica, então é aquela visão que os vencedores trouxeram para a América. Então, quando você analisa aí, cruz e espada se uniram na colonização, e a ênfase foi pra quem? Para a religião católica. E a partir daí muçulmanos ficaram sem muitos comentários, né? É a História dos vencedores que foi ensinada, nós temos um olhar, né? E esse olhar é eurocêntrico, a Europa pra cá, então por isso que a gente tem ainda essa visão meio preconceituosa de muçulmanos no nosso meio. (Anita, professora de História).

É salutar e extremamente válido o entendimento de como os livros didáticos se constituem em um dos vetores da circulação da História Medieval no ambiente escolar. Quando se pensa especificamente em História Ibérica Medieval, há o interesse em saber como o conceito de Idade Média e o próprio período são apreendidos e como esses saberes são construídos em sala de aula. Assim, um dos caminhos que se percorre para a compreensão desse processo é o que leva à investigação da forma pela qual o medievo peninsular tem sido abordado nos manuais escolares.

Oliveira (2010), ao investigar alguns livros didáticos de História, concluiu que a Idade Média é apresentada de diferentes formas: enquanto alguns autores são mais factuais e historiográficos, outros optam por apresentar as questões mais culturais. E isso reflete na fala dos alunos quando muitos mencionam uma Idade Média construída historicamente e outros estabelecem uma relação com lendas e mitos.

Pereira (2009), que também realizou estudos sobre as publicações didáticas, numa de suas conclusões pontuou que:

Nas publicações didáticas atuais observa-se um duplo movimento: por um lado ainda continua a visão, em geral marxista, que mostra a Igreja como a instituição que domina totalmente a cultura e todos os aspectos da vida no medieval. Por outro lado, há um importante movimento de incorporação dos avanços historiográficos do século XX. Nesse sentido, é interessante verificar que os livros didáticos têm preocupações com citação de medievalistas reconhecidos, tanto literalmente, quanto como referência; é considerada a diversidade da vida medieval; há uma relativização de conceitos antes considerados generalizações sobre o período, tais como o do feudalismo e o de sociedade de ordens (PEREIRA, 2009, p. 4).

Ao referir-se sobre o ensino de História Medieval, Oliveira (2010, p. 123) cita José Rivair de Macedo, já mencionado neste trabalho quando o medievalista propõe a “descolonização” do ensino da Idade Média. A autora assim descreve:

De acordo com ele, como a história medieval diz respeito mais efetivamente à história da Europa (ou melhor, de parte do continente europeu), quando ela é ensinada sem se mencionar que não é algo hegemônico caímos em erro. Uma atitude introdutória e relevante seria “reconhecer identidades em geral deixadas por nós em segundo plano” (p. 115). Uma das que deveriam ser reconhecidas como parte do mundo medieval e que daria outra dimensão a esse estudo no Brasil, é a Ibérica.

A história medieval faz parte do ensino de História e como tal deve estar nos bancos escolares, construindo saberes e proporcionando visões sobre o passado e o presente. Para Pereira (2012), o estudo da Idade Média e da relação constituída desde o renascimento até os dias atuais, entre a Europa moderna e os medievais, pode servir para a elaboração crítica da História que tem sido escrita sobre os medievais e sobre os povos conquistados; e, ainda, a crítica ao etnocentrismo europeu no ensino de História de modo geral. O autor acrescenta que, embora as pesquisas na área do ensino de História tenham se intensificado nos últimos anos, permanece a ideia de que a sala de aula ainda não se desvencilhou inteiramente do modelo e da referência da Europa Esclarecida para contar a história de outras épocas e outros povos.

É preciso problematizar a construção do conceito de época medieval e, conforme Pereira (2012, p. 234), "liberando o que de rebeldia, de transgressão e de intensidade fora, por longos séculos, apagados da nossa triste memória, em favor do plano estático da guerra, da Igreja e da imobilidade social". Revelar o medievo como espaço plural e permitir um ensino que provoque encontros com a diferença. Além disso, pensar o ensino de História, particularmente um ensino da Idade Média e dos povos silenciados, como algo inverso do que tem sido mostrado.

Nessa proposta, o ensino de História terá papéis importantes: que é o de construir e desconstruir verdades, fazer pensar e elaborar novas concepções. "A Idade Média ainda está presente em nosso cotidiano e pode nos ensinar muito, tanto do passado que ela representa, quanto da realidade cotidiana que tem muitas permanências e continuidades do medievo" (FELDMAN, 2012, p. 1).

Muitas das crenças e muitos dos preconceitos existentes no Brasil, segundo Feldman (2012), provêm do medievo. Esse legado de saberes e crenças, recicláveis e úteis na formação cultural e ética do povo brasileiro, influenciou a sociedade com valores culturais e artísticos, religiosidade e filosofia; já outros saberes legaram preconceitos, mitos e superstições. O autor, estudioso da História Judaica, enfatiza que:

Numa era de diversidade cultural e de diálogos interconfessionais e interétnicos, de busca de respeito às minorias segregadas historicamente, refletir a partir do medievo, sobre um desses agrupamentos discriminados e hostilizados pela maioria dominante, é um exercício de reflexão enriquecedor e necessário (FELDMAN, 2012, p. 1).

As bases da Idade Média foram construídas a partir do olhar contemporâneo sobre o medievo. Tal enfoque, segundo Pereira (2009), esteve recheado de generalizações e preconceitos. Consequentemente, o aprendente constrói uma visão linear da História em que o presente passa a ser o critério de julgamento do passado, além da persistência da ideia de que a produção cultural medieval tenha sido pouco importante e sem significado para a formação do Ocidente. Ademais, a Idade Média na Península Ibérica segue demasiadamente desconhecida pelos professores, pelos autores de livros didáticos e, sem dúvida, pelos estudantes da escola básica. O autor considera fundamental:

[...] apresentar uma gama variada de manifestações culturais da Europa medieval em geral e da Península Ibérica em particular. Assim, é possível que os estudantes possam olhar a Idade Média como uma civilização que produziu cultura, não somente na construção de Igreja – estilos da

arquitetura românica e gótica –, mas, também, na poesia, literatura e educação (PEREIRA, 2009, p. 10).

Quando se trata de tornar patente a cultura medieval nos livros didáticos surgem variadas situações. Podem ser citadas, por exemplo, as canções de gesta, os trovadores, o nascimento das universidades e os romances de cavalaria. Além disso, cada etapa do medievo pode ser caracterizada culturalmente: o império carolíngio, o feudalismo, a Baixa Idade Média, assim como os bizantinos e os muçulmanos (PEREIRA, 2009).

Narrar de forma sistemática a história da Península Ibérica Medieval, da mesma maneira da história da Idade Média, constitui-se em um exercício importante para evidenciar as relações e as influências dos povos que lá coexistiram (cristãos, muçulmanos e judeus) na formação do homem brasileiro. Sendo assim, aproximar-se a Idade Média do cotidiano da sala de aula e fará com que o discente descubra que a civilização brasileira tem muito da Idade Média europeia. Muitos dos costumes e hábitos que fazem parte do dia-a-dia do homem brasileiro é herança desse período.

Dando seguimento às questões das entrevistas, os professores foram questionados sobre a relevância da criação, nas escolas onde atuam, de grupos de estudos para uma análise mais efetiva e concreta dos conteúdos dos livros de História. Também, de uma maneira mais prática, pontuar uma verificação mais detalhista referente às abordagens de temas como História Ibérica, minorias étnicas e religiosas e preconceitos. Ficou bastante claro que todos valorizam o debate em grupo sobre preconceito, discriminação, racismo, dentre outros. Quanto ao estudo sobre a Península Ibérica no período Medieval, as respostas revelaram que o assunto não é discutido pelos docentes. O professor Luiz se manifestou da seguinte forma: “Pra ser sincero, essa pergunta me fez, talvez pela primeira vez, pensar em uma discussão sobre a História Ibérica”.

Nos depoimentos, os entrevistados destacaram algumas dificuldades encontradas quando se pensa a prática eficaz dessa discussão sobre a História Ibérica. Dentre elas, mencionam o acervo bibliográfico insuficiente, a formação e a elevada carga horária dos professores. Contudo, consideram esses contextos histórico e geográfico importantes, sobretudo pela relação com a formação do Brasil e pelo entendimento da situação histórica das minorias étnicas e religiosas.

Sem dúvida nenhuma os temas postos aí são de relevância não só pra História, mas pra filosofia e sociologia. Poderiam ser debatidos com muita veemência, com muita facilidade e com interesse dos alunos. O tema da História Ibérica eu aponto que duas coisas seriam grandes dificultadores:

primeiro eu aponto que a escola não tem na sua biblioteca um acervo bibliográfico suficiente e, diga-se de passagem, que utilizar os manuais didáticos não daria porque são extremamente precários, então um dos problemas seria problema bibliográfico. Segundo problema é realmente a formação, diga-se de passagem, nunca conversei sobre esse tema especificamente com os colegas, mas lembrando minha formação na área de História é muito deficitária a formação sobre a História Ibérica, essencialmente, os textos mais robustos de História Ibérica são muito posteriores à Idade Média, são posteriores com a influência no período da vinda da família real pra cá, depois a revolução dos cravos. Então as leituras de História ibérica, na época de graduação, é isso. Eu creio que permeia a formação de todos os colegas aqui, não se remontam ao período medieval, principalmente. Esse período que eu sei que teve muito avanço na bibliografia nas últimas duas últimas décadas, ainda não chegou nos livros didáticos e, logicamente, que nós que formamos há algum tempo estamos carecendo de mais estudos sobre a área. (Francisco, professor de História).

Então, acho que aqui dentro da instituição existe um espaço propício pra se fazer esse tipo de discussão e eu acho que é super relevante, né, pra nossa atuação porque a gente vai problematizando inclusive vai repensando um pouco das nossas práticas pedagógicas, da nossa própria visão sobre algumas questões. Então, acho que é bastante relevante sim. E pensar inclusive sobre o próprio material que a gente vai trabalhar com os alunos, que vai ser referência pros alunos. Então, acho que na instituição há espaço e acho que isso é relevante sim. [...] Uma vez que a Península ibérica ela foi, ela teve um papel muito importante na formação do país que nós vivemos hoje, do continente em que nós vivemos hoje. Então acho que seria importante sim. (Dulce, professora de História).

Relevante seria, mas eu acredito que por *n* fatores juntar o pessoal pra discutir sobre o livro didático, a abordagem sobre temas como a História ibérica, ou como ele aborda os muçulmanos, os judeus, os cristãos e a convivência, é praticamente impossível quase todos os profissionais atendem em diferentes escolas. (Paulo, professor de História).

Com certeza, hoje a gente tem uma liberdade muito grande de discussão, né? Então acho que a gente tem que usar muito disso, usar muito dessa liberdade que a gente tem de falar sobre essas coisas. E a gente vive um momento histórico importante que é o momento que essas minorias estão aí indo às ruas, indo pra lutar pelos seus direitos, então acho muito relevante a gente pensar em historicizar essas minorias desde lá da época da Idade Média, desde a época do que compete a História ibérica também, mais especificamente. (Olga, professora de História).

Por quais razões a História do medievo peninsular continua desconhecida pelos docentes? Segundo Lima (2012), os motivos têm a ver com o desenvolvimento em geral dos estudos medievais no Brasil. Até o final da década de 90 havia poucos doutores atuando nas instituições de Ensino Superior no Brasil, sendo raros os títulos sobre o medievo publicados

por editoras brasileiras. As bibliotecas brasileiras não possuíam, em seus acervos, periódicos e livros sobre temáticas medievais (SILVA, 2004 *apud* LIMA, 2012).

No final da década de 90 e na primeira década do século XXI, a situação começou a se reverter e o medievo alcançou relativo prestígio nas publicações didáticas. Entretanto, ainda há uma escassa bibliografia, o que tornou e ainda torna difícil o acesso, a sugestão e a divulgação de novos temas e de novas abordagens sobre os estudos medievais ibéricos. Isso impactou, claramente, a dinâmica de produção de livros didáticos e, conseqüentemente, o trabalho dos professores em salas de aula.

Silveira (2009) propõe uma leitura sobre as novas tendências temáticas e metodológicas da medievalística europeia, especificamente da alemã, que trata da diversidade na cultura europeia. Essas correntes, segundo ela, pontuam as profundas trocas culturais entre as três religiões monoteístas no medievo ibérico como sendo o melhor exemplo para se estudar a convivência, o respeito e as relações de tolerância e intolerância. A autora ainda esclarece que: “Esta nova tendência da medievalística alemã tem uma razão clara para todos que trabalham com o tema: combater um discurso excludente em relação aos estrangeiros, principalmente aos de confissão muçulmana”. (SILVEIRA, 2009, p. 655).

Qual seria, portanto, a importância da formação de grupos de profissionais da Educação da área de História para discutir História Ibérica, preconceitos, estereótipos, minorias étnicas e religiosas? Para que inserir algum tópico do programa de História Medieval que discuta a convivência entre cristãos, muçulmanos e judeus em *Al-Andalus*? A História Ibérica não é evidenciada e, portanto, o estudante não consegue alcançar a percepção de que muitos dos valores e dos saberes dessa época estão presentes em seu cotidiano. Segundo Macedo (2007), a ênfase no ensino de História Ibérica cumpriria bem o seu papel educativo pelo fato das raízes do homem brasileiro pertencer a um conjunto cultural específico, no caso, o ibero-americano e por revelar aos estudantes aspectos de um passado que continuam a interagir com o presente.

Aprofundar a respeito dos aspectos históricos da Península Ibérica Medieval contribuiria, ainda, para “compreender o papel desempenhado por grupos de diferentes etnias no processo de formação medieval da Península Ibérica” (MACEDO, 2007, p. 116). A maior parte dos estereótipos contra judeus e muçulmanos, por exemplo, foi construído historicamente. Repensar a partir desses agrupamentos discriminados é uma possibilidade para o entendimento real das projeções contemporâneas do preconceito. O preconceito será perpetuado, caso não seja discutido, analisado e repensado. Portanto, incluir no currículo um

recorte para a história da coexistência das três religiões monoteístas na Idade Média poderá contribuir para repensar valores e ideias enraizadas.

Uma análise crítica, pelos professores, sobre essas temáticas pode contribuir para a percepção das raízes do preconceito contra os judeus, os muçulmanos e outras minorias étnicas que tiveram continuidade através dos séculos. Refletir sobre as relações entre cristãos, muçulmanos e judeus na Idade Média pode contribuir com esclarecimentos sobre a origem dos preconceitos, e também na aproximação dos povos dentro das questões da diversidade religiosa, cultural e étnica.

Contida no bojo dessa questão, encontra-se a formação docente para efetivar ações com os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, partindo de práticas pedagógicas que celebrem a diversidade cultural. Fonseca (2013) enfatiza a necessidade de assegurar a formação inicial e continuada dos professores, adequada não só para o ensino das temáticas étnico-raciais, mas para ações educativas multiculturalmente orientadas.

Nessa mesma direção, encontra-se o pensamento de Canen e Xavier (2011) que ponderam sobre a importância da preparação dos docentes para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar, uma vez que, ações dessa natureza significam abrir espaços que permitam a transformação da escola em um lugar onde as diferentes identidades sejam respeitadas, valorizadas e consideradas fatores de enriquecimento da cidadania. E acrescentam:

Nesse sentido, fazemos votos de que estudos que articulem a formação continuada de professores a perspectivas multiculturais possam configurar-se como caminho a ser mais bem explorado, desafiador e instigante, de modo que contribua para propiciar, a pesquisadores e professores, processos de reflexão que permitam construir uma escola mais justa e democrática e, conseqüentemente, mais coadunada com a realidade sociocultural plural brasileira (CANEN; XAVIER, 2011, p. 656).

Ao final das entrevistas, os professores e supervisoras puderam expressar livremente suas considerações finais. Pelos fragmentos abaixo, verificam-se que os discursos versaram sobre a importância do estudo da História Ibérica, da discussão sobre diversidade e das minorias, e ainda da forma como essas temáticas estão sendo abordadas nos manuais didáticos.

Olha efetivamente o tema é muito instigante, diga-se de passagem, acho que precisamos avançar bastante no estudo de História Ibérica. Afinal de contas, essencialmente, boa parte de algumas características nossas se deve ao que foi vivenciado em Portugal antes mesmo de Portugal sair pros mares. (Francisco, professor de História).

[...] tanto pelo tema que me traz muito gosto que é o livro didático, que é o dia-a-dia da escola, mas e quando se fala em diversidade, da importância das relações sociais, que só enriquecem esse trabalho, que só enriquecem esse mestrado. Então eu fico muito feliz que vá sair ali um grupo de pesquisadores, um grupo de mestres que vão ter um conhecimento maior sobre a cultura ibérica, maior sobre essas relações sociais que existiram na Península ibérica. (Luiz, professor de História).

O professor Paulo expressou sua opinião dizendo: “é uma discussão muito importante essa que você está levantando, não só em relação à História Ibérica, mas descobrir o livro didático, questionar o livro didático e os conteúdos”. Essa discussão sobre o livro didático foi acentuada também pela professora Olga:

Eu acho seu trabalho muito interessante, muito relevante, eu acho super legal, eu tive professores muito preocupados com análise de livros didáticos, e eles já fizeram desde os primeiros anos da minha faculdade eu olhar com carinho pro livro didático e com cuidado, e sempre meio que desconfiando um pouco e tentando ver até que ponto ele está embutido de ideologias. Então, eu acho super positivo, acho que tem que surgir mais trabalhos assim, preocupados com os livros didáticos porque ele respinga na formação dos alunos e isso não é só conteúdo, isso é formação humanística, e ainda mais falando de temas sobre minorias, né?

Finalizando, identificou-se, pela análise das entrevistas, que a introdução do conteúdo de História Ibérica na sala de aula é pertinente pela sua relação com a formação do Brasil e por seus desdobramentos, como o estudo da convivência entre os cristãos, muçulmanos e judeus no medievo. Todas essas questões tão relevantes poderão concorrer para o combate aos preconceitos e aos estereótipos, desconstruindo algumas imagens excludentes vigentes a respeito desses segmentos.

Embora norteadas pelas interrogações impostas pela pesquisa, essa mesma percepção foi verificada em relação ao livro didático, cujas respostas demonstraram uma reflexão dos educadores quanto aos conteúdos, às metodologias e uma disposição para utilizar os manuais essencialmente como suportes. Além disso, percebeu-se um comprometimento com a problematização dos textos e das imagens veiculadas, com vistas a criar um ambiente onde os diferentes grupos étnicos, religiosos e sociais sintam-se valorizados.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou analisar as abordagens da História Ibérica Medieval no livro didático e compreender a maneira pela qual os professores de História trabalham a diversidade cultural e religiosa em sala de aula. Para que esses objetivos fossem alcançados, os manuais passaram por uma análise crítica minuciosa em seus conteúdos textuais e imagéticos; e os profissionais da Educação da área de História e as supervisoras pedagógicas foram entrevistados com o intuito de uma verificação mais aprofundada a respeito de como consideram o tema da Península Ibérica Medieval no momento da escolha dos manuais e no processo de ensino e de aprendizagem.

No que se refere ao exame dos livros adotados foram considerados os diversos aspectos que interferem na sua elaboração, na seleção realizada pelas editoras e no processo de escolha desenvolvido pela escola. A produção dos manuais envolve uma equipe multidisciplinar composta por diferentes profissionais da Educação, como pedagogos, ilustradores, historiadores, dentre outros. Abrangem, também, aspectos técnicos, políticos, teóricos, pedagógicos, além das características do público-alvo.

Diante dessas perspectivas, as coleções que foram examinadas com o propósito de uma pertinente averiguação em seu conteúdo da abordagem da História Ibérica Medieval consideraram que:

Trata-se de 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).

Um dos primeiros aspectos que foram percebidos através desta pesquisa é que os dois manuais, *História Global: Brasil e Geral* de Gilberto Cotrim e *História para o Ensino Médio* de Marcos Napolitano e Mariana Villaça, ambos do volume I, expressaram os acontecimentos históricos na perspectiva da periodização tradicional. A importância da divisão da História em períodos consiste na necessidade de sistematização do conhecimento. Portanto, o uso didático desse recurso é inerente ao processo de produção do conhecimento histórico, como acentua Le Goff:

A periodização é uma racionalização, oferece vantagens como permitir uma abordagem “científica” do conhecimento do passado e especialmente do passado em relação ao presente, porque o período ocupa um lugar na cadeia temporal. Mas também apresentam riscos, em particular os da simplificação e do achatamento da realidade histórica. [...] só é um bom instrumento para o historiador se houver condição para seu método científico seja o de uma ciência que não tenha a rigidez das ciências naturais (LE GOFF, 2008, p. 12).

Ambos os manuais organizam predominantemente os conteúdos históricos de maneira cronológica e se propõem a apresentar uma perspectiva integrada dos conteúdos da História Geral e do Brasil. Apesar disso, são marcados pelo viés eurocêntrico, com abordagens separadas das histórias africana, americana e asiática, como fica evidenciado pela organização dos capítulos e unidades.

É nesse contexto que a relevância da abordagem do tema da Península Ibérica Medieval, nos conteúdos desses manuais, foi analisada. Foi constatado o 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.

A escassa presença e frequência dos conteúdos referentes à medievalidade ibérica tem relação com a historiografia, com forte tendência francesa do movimento dos *Annales* que viam os medievalistas como Marc Bloch, Jacques Le Goff e George Duby como referências inovadoras e obrigatórias. No entanto, seus trabalhos concentraram-se em outras regiões da Europa, excetuando a Península Ibérica (LIMA, 2012).

Outra questão que impacta na dinâmica da produção dos livros didáticos são os descompassos entre o que se produz na academia e o que chega até os manuais. A historiografia tem produzido saberes sobre a Península Ibérica Medieval (LIMA, 2012). Todavia, nas duas publicações analisadas, os autores definem a Península Ibérica Medieval como sendo uma região deslocada, periférica, abordando esse contexto histórico como pano de fundo para outra região considerada o centro do continente europeu.

Há, ainda, outros entraves que interferem na produção final dos conteúdos dos manuais como, por exemplo, o acesso às fontes ainda não publicadas e digitalizadas. Segundo Silva (2012), para os pesquisadores da Idade Média Ibérica, há pouco material disponibilizado *online*, dependendo da importação de obras, o que não ocorre com frequência, devido ao alto custo, ou das viagens desses pesquisadores, que também dependem de financiamento.

Como já mencionado, nenhuma das obras dedicou um capítulo específico ao medievo ibérico. Isso se torna em uma lacuna, visto que é uma região bastante diferente do modelo francês que foi salientado para expor o período. No entanto, é importante ressaltar que se constatou um esforço, embora limitado, para ampliar a discussão em torno de conceitos como Idade Média, cultura, cotidiano, relações sociais, dentre outros.

No manual do Cotrim, foram assinaladas algumas generalizações ao associar o conceito de Idade Média ao Feudalismo. Nesse caso, ocorreu que o Império Bizantino e o Islã foram apresentados desmembrados do período medieval. Organização diferente do que foi constatado na obra de Napolitano e Villaça, cuja distribuição dos conteúdos apresenta o Islã no contexto da Idade Média e reconhece que o feudalismo é apenas uma etapa da História da civilização medieval.

Em ambas as publicações, os capítulos que tratam da cultura do medievo abriram um espaço para as diversas manifestações culturais do período. De forma simplificada, por exemplo, a Península Ibérica aparece quando Napolitano e Villaça mencionaram a cidade de Toledo como: a guardiã das obras de Platão e Aristóteles, as universidades de Coimbra e Salamanca, a literatura trovadoresca e as cavalcadas. O assunto da cultura no medievo ibérico é mais diretamente tratado no capítulo sobre o Islã, apresentando o desenvolvimento cultural evidenciado em *Al-Andalus* e seus impactos sobre a cultura europeia.

Segundo Silveira (2009), os oitocentos anos da presença muçulmana na Península Ibérica repercutiram na formação cultural da Europa e a historiografia alemã e ibérica abrem o debate que tem como tema central uma Europa formada por valores ocidentais e orientais. Essa corrente apresenta “uma Idade Média que não é dividida em oriental e ocidental, mas definida pelos encontros e pelas trocas culturais, pelo trabalho conjunto nas traduções e pela identificação do outro como o nosso” (SILVEIRA, 2009, p. 408).

De maneira geral, a Península Ibérica não foi destacada, não sendo encontrada uma seção sequer dedicada ao tema. Quando se tratou da Idade Média, não foram apresentados elementos sobre o feudalismo especificamente na península e quando se tratou de *Al-Andalus*, sua menção se deu no contexto da expansão islâmica, sem estabelecer uma relação com o que sucedia no restante da Europa. É no capítulo sobre o islamismo que também foram reveladas as manifestações culturais da Península Ibérica, fruto das trocas entre cristãos, muçulmanos e judeus, que, com certeza, contribuirão para que os aprendentes compreendam a Idade Média como uma era que produziu cultura.

Na abordagem sobre as relações sociais e culturais entre os cristãos, muçulmanos e judeus em *Al-Andalus*, alguns avanços foram percebidos através da problematização de questões sobre pluralismo religioso e questões étnicas a partir de uma perspectiva crítica, de questionamentos e das possibilidades de diálogo. No entanto, ainda sem um aprofundamento dessas relações que, para alguns historiadores, fizeram de *Al-Andalus* uma sociedade singular. Esse contexto serviria para discutir uma visão de mundo que considerasse igualmente a diversidade cultural e étnica dos diversos grupos e ainda para aperfeiçoar valores como tolerância, preconceito e estereótipos. Isso, levando-se em consideração que o ensino é vinculado à formação de uma maneira determinada de enxergar o mundo, de ver a realidade e de formar conceitos para influenciar o mundo.

Foi possível observar também que a atual historiografia vem se firmando com novas expectativas em torno do pensar histórico. Sujeitos, antes esquecidos pela História, vêm cada vez mais adquirindo visibilidade na construção dessa nova História. Os costumes, as culturas, o cotidiano das pessoas têm ocupado cada vez mais espaço nas produções acadêmicas e no livro didático. E isso, embora de forma um pouco ainda tímida, está presente no conteúdo veiculado pelas imagens, textos e atividades das coleções investigadas.

Contudo, vale ressaltar que o manual escolar é apenas um dos elementos que integram o processo educacional e que, para que todas as expectativas de uma nova formação fundamentada na busca da compreensão da diversidade humana sejam atendidas, faz-se necessária a ressignificação do sistema educacional como um todo. Isso significa a reorganização dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias e recursos, da relação professor-aluno, da avaliação e do espaço-tempo escolar.

As análises das entrevistas foram realizadas buscando uma compreensão das escolhas e dos usos que os professores fazem dos conteúdos dos livros didáticos, especificamente, em relação aos capítulos referentes ao período medieval, com foco na Península Ibérica.

Foi constatado, pelos dados das entrevistas, que a História do medievo ibérico e seus desdobramentos como a convivência entre cristãos, muçulmanos e judeus não foram considerados no momento da escolha do livro didático. A abordagem na sala de aula sobre a História de *Al Andalus* segue os parâmetros que são evidenciados pelo livro didático e pelas propostas curriculares oficiais, em que os temas são abordados de forma reduzida, em decorrência de outros assuntos considerados mais relevantes.

Para os professores entrevistados, o curso de História contribuiu para rever paradigmas construídos no senso comum sobre as minorias étnicas, desconstruindo estereótipos sobre os

judeus, os muçulmanos, os índios e os negros. Da mesma forma, atribuíram à experiência pessoal e à convivência com diferentes grupos sociais, culturais e religiosos uma visão mais aberta e menos preconceituosa em relação ao outro.

Embora um dos professores tenha narrado que sua experiência familiar e escolar no Ensino Básico tenha reforçado alguns estereótipos, de maneira geral, concluiu-se que as formações profissional e acadêmica constituíram em um fator preponderante para o desenvolvimento de uma prática docente comprometida com a diversidade.

Sobre o uso do livro didático, os docentes referiram-se aos manuais adotados como recursos que oferecem possibilidades de trabalho, porém acentuaram a necessidade de uma constante renovação em termos metodológicos. Quanto aos conteúdos desses manuais, identificou-se a preocupação em analisar os textos e as imagens, a fim de se discutir o preconceito, a intolerância e a diversidade.

Os professores utilizam o livro didático como apoio e, quando há visões reducionistas, recorrem a outras fontes e outros recursos para problematizá-las. Outra questão trazida pelos dados das entrevistas realizadas com os professores e também com os supervisores pedagógicos foi o descompasso entre o que é abordado pelo livro didático e o que está previsto no CBC do estado 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.

Ficou claro que os docentes buscam um constante diálogo com o dia-a-dia da sala de aula, partindo dos subsídios produzidos pela vivência dos alunos. Quando surgem situações ligadas à intolerância racial e religiosa, ou ainda à violência e à discriminação entre os estudantes, atentam para uma discussão com eles acerca dos motivos desses comportamentos, de forma a provocar uma reflexão mais aprofundada. Essas e outras questões relacionadas ao preconceito são desenvolvidas também como consequência da contextualização dos conteúdos do livro didático. Entretanto, são ações pontuais, não resultando em nenhum projeto mais sistemático.

Apesar dos educadores específicos da área de História discutirem e problematizarem questões sobre intolerância, preconceito e estereótipos, essas iniciativas ainda não são suficientes. A tolerância religiosa em relação aos judeus e aos muçulmanos, por exemplo, é um tema pouco aprofundado no debate em sala de aula. Mesmo diversificando as ações voltadas ao despertar do interesse através de diferenciados tipos de fontes, como artigos

publicados, revistas, internet, percebe-se que a mesma ausência notada nos manuais, será, na maioria das vezes, a mesma também nas aulas de História.

No que se tange ao tratamento dispensado pelos livros de História em relação ao estudo sobre o medievo, em geral, e o peninsular, em particular, os entrevistados afirmaram que as menções à Península Ibérica são ainda problemáticas. Isso se dá pela inclusão de vários estereótipos genéricos sobre o medievo, deixando de ressaltar essa região. A Idade Média é identificada como feudalismo e é dada ênfase a outras regiões europeias, como a França, a Inglaterra e a Alemanha. Além disso, a Igreja cristã é considerada uma instituição altamente poderosa. Segundo o professor Francisco, isso ocorre porque as produções acadêmicas ainda não chegaram às publicações didáticas.

Os docentes e os supervisores envolvidos nesta pesquisa são unânimes quando se trata da importância da formação de grupos com seus pares para uma análise pertinente sobre os livros de História, aprofundando o estudo sobre a Idade Média e repensando as práticas pedagógicas e visões estereotipadas em relação às minorias étnicas e religiosas. Reconhecem a importância de se contar uma História contextualizada e avançar nos estudos sobre a Península Ibérica, uma vez que aspectos culturais presentes na formação do homem brasileiro têm suas raízes em Portugal.

É importante ressaltar que, além de investimento na formação e na conscientização do docente para um trabalho fomentado e comprometido com a pluralidade e a diversidade, torna-se fundamental também que essas temáticas estejam contempladas nos documentos oficiais, no Projeto Político Pedagógico da escola e no planejamento do docente. Além disso, o livro didático precisa contribuir significativamente para as discussões acerca de questões étnicas, religiosas e raciais.

Concluindo, é importante que se destaque a pertinência da abordagem dos temas referentes ao medievo ibérico e sua diversidade cultural em sala de aula, ainda que não sejam abordados de forma satisfatória pelos livros didáticos. Nesse sentido, esta dissertação pode contribuir para a prática cotidiana de docentes, ao relevar uma visão de Idade Média que ultrapassa sua noção tradicional. Pretende-se também disponibilizar ferramentas para uma problematização de tema tão relevante no ambiente educacional.

## **7 A PROJEÇÃO DOS VALORES CULTURAIS DO AL-ANDALUS NO BRASIL COLONIAL NA FERRAMENTA WEB POWTOON**

O Objeto de Aprendizagem apresentado a seguir constitui-se de um recurso pedagógico, cuja ferramenta utilizada foi o *PowToon*. O *PowToon* é um aplicativo *web* que possibilitou a criação de um vídeo animado que poderá ser compartilhado e visualizado *on-line*. O conteúdo, organizado por meio de um método globalizado, refere-se à diversidade cultural da Península Ibérica no período conhecido como Idade Medieval, com destaque na herança cultural árabe no Brasil. Foi abordada a projeção dos valores culturais de *Al-Andalus* no Brasil Colonial.

### **7.1 Introdução e justificativa**

A rede mundial de computadores, a internet<sup>24</sup>, constitui de uma nova forma de administrar informações, multiplicando a comunicação entre as pessoas nos mais variados ambientes do mundo. O Brasil vivencia nesse início do século XXI, uma difusão crescente de equipamentos, de meios, de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Para Fonseca (2013), o uso desses equipamentos redimensionou a vida cotidiana, a cultura, o lazer, as relações afetivas, as atividades de trabalho, educação e pesquisa e, ainda, o processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, a internet não foi projetada, no seu início, com finalidade educacional; entretanto, ela potencializa novas oportunidades para o aprendizado.

Com a expansão da internet, nota-se o crescimento da produção de objetos de aprendizagem digital e acredita-se que o uso deles tem contribuído de forma expressiva para a melhoria das situações de aprendizagem. Os Objetos de Aprendizagem (OA) são recursos pedagógicos importantes para estimular a aprendizagem e proporcionar maior interatividade com os temas que serão estudados. Wiley (2000) apresenta a sua definição ao dizer que os objetos de aprendizagem são compreendidos como entidades digitais disponibilizadas na internet, ao alcance das pessoas que podem fazer uso deles simultaneamente. É um recurso digital que pode ser reutilizado<sup>25</sup> e tem como finalidade dar suporte à aprendizagem. É uma ferramenta cognitiva autoconsistente do processo ensino-aprendizagem, isto é, não depende

---

<sup>24</sup> Em 2011, o número de usuários da internet no Brasil foi calculado em aproximadamente 76 milhões e em 200 milhões o número de aparelhos celulares móveis. (Fonseca, 2013, p. 362).

<sup>25</sup> Quando Wiley insere a palavra “reutilizado” em sua definição, estabelece a reusabilidade como uma das características dos objetos de aprendizagem.

de outros objetos para fazer sentido. Podem ser citados como exemplos de mídias digitais: imagens ou fotos, vídeos ou áudios, arquivos de texto, animações e páginas de internet.

O Objeto de Aprendizagem aqui proposto e desenvolvido, no âmbito do Mestrado Profissional em História Ibérica da UNIFAL-MG, constituiu-se na elaboração de um recurso pedagógico virtual e está relacionado com o tema desta pesquisa. A intenção do objeto de aprendizagem é proporcionar o contato do aluno com o conteúdo a que ele se refere. Nesse contexto, professores e alunos recriam os ambientes de aprendizagem utilizando as tecnologias disponíveis. Desenvolvem objetos de aprendizagem para potencializar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Considerando o fator de reutilização, os OA serão armazenados em repositórios para serem aproveitados por outras pessoas, nas diversas ocasiões.

O diferencial nesses repositórios é que os objetos serão localizados por meio de métodos de busca como: assunto, autor, data, dentre outros. Nessa perspectiva, este projeto pretende criar um OA para auxiliar na aprendizagem das aulas de História do Ensino Médio. O tema refere-se à diversidade cultural da Península Ibérica no período conhecido como Idade Medieval, com destaque para a herança cultural muçulmana no Brasil. Será abordada a projeção dos valores culturais de Al-Andalus<sup>26</sup> no Brasil Colonial.

Dentre as várias contribuições de diferentes povos na formação cultural do Brasil, é pertinente mencionar os atributos muçulmanos pela presença ainda permanente nos costumes do brasileiro e, na maioria das vezes, pouco abordada pela produção historiográfica. Considera-se fundamental enfatizar que a rica pluralidade cultural do Brasil está composta também de características herdadas do povo muçulmano. Existe uma grande presença cultural do Oriente no país, sendo notada na arquitetura, nas técnicas, na culinária, no vocabulário e até na religião. Descrever a cultura muçulmana é mostrar uma vertente dessa diversidade que está presente na trajetória da formação da identidade dos brasileiros.

No Brasil, com a colonização, chegou a Idade Média no lugar da Renascença. Foram os padrões medievais que moldaram os costumes, os hábitos e as crenças. É possível identificar traços medievais nas artes, nas ciências, nos comportamentos e nas instituições, nos dias atuais. No período medieval, parte substancial da Espanha e de Portugal permaneceu sob o controle do Estado de Al-Andalus, unidade política que viveu uma era de grandeza e esplendor cultural. E, segundo Pinto (2006, p. 138), “era então uma mistura de povos, culturas e clãs, professando as três religiões monoteístas: o Islão, o Cristianismo e o Judaísmo”. De

---

<sup>26</sup> Nome dado à Península Ibérica pelos seus conquistadores islâmicos no século VIII, sendo o nome utilizado para se referir à península, independentemente do território politicamente controlado pelas forças islâmicas.

acordo com Macedo (2000), os mouros incorporados ao domínio cristão, vieram a constituir, junto com os judeus, as minorias étnico-religiosas de Portugal e da Espanha. A permanência dos muçulmanos, por tanto tempo na Península Ibérica, deixou marcas profundas de sua cultura no imaginário europeu, e a América portuguesa não ficaria imune a essa influência.

A cultura árabe-andaluza,<sup>27</sup> que chega ao Brasil através de Portugal, deve-se a uma herança que se perpetua de pais para filhos por meio da tradição. Assim como em Portugal, o legado árabe no Brasil pode ser encontrado nos mais variados aspectos da cultura brasileira: na língua, nas técnicas agrícolas, na arte, na culinária, nos gostos, na forma de convívio, nos hábitos e na religião. Na arte, o destaque é para a arquitetura através do uso do azulejo. Segundo Freyre (2003), foi por meio do elemento moçárabe que muitos traços morais e materiais da cultura moura transmitiram-se ao Brasil e relata que:

Diversos outros valores materiais, absorvidos da cultura moura ou árabe pelos portugueses transmitiram-se ao Brasil: a arte do azulejo que tanto relevo tomou em nossas igrejas, conventos, residências, banheiros, bicas e chafarizes; a telha mourisca; a janela quadriculada ou em xadrez: a gelosia: o abalcoado; as paredes grossas. (FREYRE, 2003, p. 299)

No que tange à culinária, o gosto pelas comidas oleosas, ricas em açúcar, canela, especiarias, gemas de ovo cozidas são hábitos alimentares árabes que foram assimilados pelos brasileiros, além de vários quitutes. “O cuscuz, hoje tão brasileiro, é de origem norte-africana” (FREYRE, 2003, p. 299). As laranjeiras, tão comuns até os dias atuais, foram trazidas pelos mouros.

Quanto à influência árabe na religião, Lapuente (2012) afirma que o catolicismo do período colonial foi afetado direta e indiretamente na forma de catequização dos nativos e na característica militar de alguns santos. Macedo (2000) explana que, no final da Idade Média, temas e motivos de lutas entre mouros e cristãos foram incorporados em cerimônias coletivas. Esses rituais viajaram na memória dos europeus para o novo mundo. No Brasil, os portugueses reproduziram os padrões de conduta medievais e disseminaram as proezas cavaleirescas.

As cavalcadas são outra tradição que foram transportadas de Portugal para o Brasil. O ritual dramático retrata o combate entre cristãos e mouros. A dramatização inicia-se com a apresentação dos grupos, onde o emissário do rei cristão propõe aos mouros que se tornem católicos e, diante da negativa, é declarada guerra. No final da apresentação, os mouros são

---

<sup>27</sup> Com a descoberta do Brasil pelos portugueses, deu-se 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. 12).

derrotados, obrigados a aceitar o batismo e a converter-se. O evento abordado é uma lembrança de experiências que se originaram no medieval, comum nos dois lados do Atlântico, difundido em grande parte do território colonial. Há manifestações, especialmente no interior do Brasil, em que podem ser vistas dramatizações da representação da luta entre mouros e cristãos. De acordo com Macedo (2000, p. 1):

O evento costuma ocorrer por ocasião das festas juninas ou da Festa do Divino, é precedido de missa e procissão e concluído com jogos de equitação, confraternização e fogos de artifício. Às vezes recebe o nome de “chegança” ou “mourama” e, em geral, participa do que se convencionou chamar de “cavalhadas”. O ritual participa das tradições folclóricas de todas as áreas rurais, menos a Amazônica. Há registros a seu respeito em Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e, sobretudo, nos Estados do Nordeste.

O legado árabe, em nível étnico e cultural, está presente nos gostos, na forma de convívio e nos hábitos, como: as lições de tabuadas cantadas pelas crianças e a soletração que remetem às escolas maometanas, o hábito das mulheres de usarem véu para irem à missa da mesma forma que as mulheres árabes. No que se refere à mentalidade existente no Brasil colonial, Portugal (2011) mostra que a base da família era patriarcal, onde o homem tomava conta de tudo, e a mulher ficava em casa, muitas vezes restrita a apenas alguns cômodos. Isso se assemelha muito ao papel da mulher muçulmana, que também vivia reclusa.

A relevância do estudo da diversidade cultural, étnica e religiosa permitirá o debate sobre a própria realidade dos alunos como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando enfatizam que a diversidade marca a vida social brasileira no que diz respeito à apreensão do mundo, à organização social dos diversos grupos e regiões e aos modos de relação com a natureza. E ainda, aos diferentes ritmos de vida das populações do campo ou da cidade, aos migrantes, e à relação desses grupos com o sagrado, seus valores, suas diferenças de fala, seus costumes e seus projetos de vida.

Portanto, esse OA se justifica não apenas pelo intuito de contribuir com a construção de um repertório básico da diversidade étnica e cultural da Península Ibérica Medieval que seja relevante para a situação escolar ou para buscar outras informações que se façam necessárias na perspectiva dessa temática. Justifica-se também pela crescente demanda no contexto educacional brasileiro da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)<sup>28</sup> como elemento de aprendizagem em salas de aula. Explorar esses

---

<sup>28</sup> Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC – é uma designação aplicada ao conjunto de tecnologias que suportam os sistemas de informática e de comunicação.

recursos é importante para melhorar a aprendizagem dos alunos e incentivar a sua produção. A utilização desses recursos pelos profissionais da educação básica reverte-se em um recurso complementar e de aprofundamento em relação aos que existem nos livros didáticos. Quando se estabelece a comunicação através dos meios digitais utilizando-se as redes de computadores, as informações alcançam níveis de velocidade, de praticidade e de precisão que não se obtém por meios de circulação que não fazem uso desta tecnologia.

## **7.2 Objetivos**

A seguir uma apresentação dos objetivos que nortearam este projeto que culminou no desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem.

### **7.2.1 Objetivo Geral**

- Desenvolver um Objeto de Aprendizagem (OA) utilizando uma ferramenta *web* para promover uma aprendizagem significativa, colaborativa e interativa nas aulas de História.

### **7.2.2 Objetivos Específicos**

- Proporcionar maior interatividade entre os diferentes atores através de uma prática pedagógica envolvente;
- estimular o pensamento crítico do aluno, associando a eficiência da informática à discussão acerca do tema da diversidade cultural, étnica e religiosa na Península Ibérica Medieval;
- mostrar que o legado muçulmano no Brasil pode ser encontrado nos mais variados aspectos da cultura brasileira.

### 7.3 Referencial teórico

As tecnologias em relação à educação, sejam as novas ou as tradicionais, precisam ser pensadas a partir das seguintes questões: em função de que projeto de educação vão ser usadas? Que tipo de sociedade se quer criar? Como incorporar essas tecnologias no currículo e na prática pedagógica do professor? Como criar meios de ensino e aprendizagem em História, a partir do uso das TICs na vida dos estudantes? Urge que a escola se aproprie da tecnologia e das ferramentas que ela dispõe ou não encontrará eco no diálogo com os estudantes.

Para Moran (2011, *apud* Fonseca 2013), o professor *on-line* assume vários papéis que se diferenciam e se complementam. Isso pressupõe capacidade de adaptação e de criatividade diante de novas propostas e desafios. O autor conclui que:

Antes o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade (ponto entre a teoria e a prática) (MORAN, 2011, p. 2 *apud* FONSECA, 2013, p. 365).

Uma reflexão sobre algumas perspectivas de diálogo entre as TICs e o campo do conhecimento no ensino e aprendizagem poderá contribuir para o debate sobre as relações entre os sujeitos, o ensino e a aprendizagem em História e as novas tecnologias. Fonseca (2013) pondera que as TICs tornam as atividades didáticas mais dinâmicas e atrativas, além de propiciarem as interações, as trocas de conhecimentos, saberes e experiências e a construção de conceitos. Para ela:

É cada vez mais recorrente, na prática de ensino de História, a criação de *blogs* coletivos; fóruns relacionados a temáticas da História; bate papo *on-line* sobre temas abordados em aula; criação e publicação de vídeos na internet sobre os assuntos estudados; produção de *slides* em *Power Point* para apresentação de seminários e a posterior divulgação na internet, assim como de CD-ROM específicos de História, videoconferências, montagem de banco de dados com documentos, imagens, textos e outros (FONSECA, 2013, pág. 371).

As TICs constituem-se de importantes fontes de documentos, textos, dados, fotografias, ou seja, uma variedade de registros da experiência histórica das diversas sociedades. Todavia, é fundamental que se estabeleça uma relação crítica ao acessar, analisar e divulgar essa multiplicidade de fontes de pesquisa. As TICs podem oferecer uma contribuição significativamente positiva no processo de ensino e aprendizagem em História.

Entretanto, esse resultado será alcançado mediante a formação dos professores e de todos os profissionais da escola envolvidos com a aprendizagem.

Há de se considerar ainda a realização das atividades a partir de objetivos que problematizarão noções e conceitos básicos sobre o tema TIC, com vistas a preparar o aluno para sua utilização de forma criteriosa e consciente. A máquina poderá ampliar as condições do aprendiz em descobrir e em desenvolver suas próprias potencialidades. Sá Filho e Machado (2003) afirmam que o uso do computador na Educação alcançará um resultado satisfatório na aprendizagem e na aquisição de um conhecimento novo se considerar o engajamento pessoal do aluno. Para esses autores, é importante uma clareza sobre o significado de aprendizagem e de ensino que, com frequência, têm sido tratados como sinônimos, quando não são. Eles afirmam que:

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; MACHADO, 2003, pag. 5)

No que se refere à concepção de aprendizagem, Zabala (1998) afirma que não é possível ensinar sem se deter nas referências de como os alunos aprendem, chamando a atenção para as particularidades dos processos de aprendizagem de cada um (diversidade). O autor propõe a organização dos conteúdos<sup>29</sup> que, segundo ele, quanto mais relacionados estejam entre si, mais potencialidade de uso e compreensão terão esses conteúdos. Uma das propostas apresentadas é a que oferece os métodos globalizados para a organização dos conteúdos, que passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade. Nos métodos globalizados, as disciplinas têm a função de proporcionar os meios ou instrumentos que favoreçam a realização dos objetivos educacionais e têm como alvo o aluno e suas necessidades educativas. Nessa perspectiva verifica-se que:

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).

Ainda, de acordo com o autor citado, surge uma nova interpretação sobre como as pessoas adquirem o conhecimento. Ao citar Claparède e Decroly, Zabala (1998) expõe a

---

<sup>29</sup> Conforme Zabala (1998, p.139), a organização dos conteúdos é a forma de vincular os diferentes temas de aprendizagem que formam a unidades didáticas.

concepção de que se adquire o conhecimento por percepções globais. Assim o objetivo da educação é dar condições para que as visões globais e superficiais sejam substituídas por uma compreensão mais profunda através da análise. Entre os diversos métodos que podem ser considerados globalizadores, podem ser citados os Centros de Interesse de Decroly, o sistema de projeto de Kilpatrick, o estudo do meio do MCE<sup>30</sup> e os projetos de trabalho. O que esses sistemas têm em comum é que todos partem de uma situação real. E a diferença entre eles está na intenção e nas fases que devem ser seguidas para a realização do trabalho. No desenvolvimento deste O.A., a opção se dará pelo Estudo do Meio, cuja metodologia científica utiliza a pesquisa (problema, hipótese, experimentação) como forma de construção do conhecimento.

É uma concepção psicológica da percepção humana e da necessidade de despertar o interesse dos alunos que, acrescentados a outros argumentos de caráter sociológico ou epistemológico, contribuem para o desencadeamento dos métodos globalizadores que permitem interpretar a realidade em sua totalidade. O autor afirma que não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem. As aprendizagens dependem de cada um dos aprendizes. Daí decorre que um enfoque pedagógico deve focar na atenção à diversidade dos alunos como eixo estruturador. Os critérios para estabelecer o nível de aprendizagem e a forma de ensinar serão as capacidades e os conhecimentos prévios de cada aluno. Zabala (1998, p. 38) ainda defende a concepção construtivista e afirma que “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação”. E afirma que nessa concepção (construtivista), o protagonismo do aluno não se contrapõe à importância da intervenção e do papel ativo do professor.

Coll (1994) ressalta sobre a importância da aprendizagem significativa<sup>31</sup> como elemento essencial da educação escolar e insiste que somente as aprendizagens significativas podem promover o desenvolvimento pessoal dos alunos. Para o autor, o aluno aprende um conteúdo, uma explicação de um fenômeno, um procedimento para resolver um problema ou uma norma de comportamento quando é capaz de atribuir-lhe um significado. Dificilmente o aluno poderá construir significados se o conteúdo de aprendizagem é vago, se está pouco estruturado ou se é arbitrário; isto é, se não é potencialmente significativo do ponto de vista lógico.

---

<sup>30</sup> MCE – Movimento de Cooperazione Educativa de Itália.

<sup>31</sup> O propósito era simplesmente mostrar que o conceito de aprendizagem significativa é um instrumento útil e valioso para a análise e a reflexão psicopedagógica. (p.157)

Para alcançar uma aprendizagem significativa, o conteúdo a ser aprendido deve ser significativo para aquele aluno em particular, pois a aquisição de significados ocorre individualmente, de acordo com o conhecimento prévio e as experiências vivenciadas. A atitude do aluno é relevante para que a aprendizagem significativa se consolide. Urge que o estudante seja o protagonista do processo de aprendizagem com o propósito de relacionar o novo conteúdo com o que já conhece, com os conhecimentos e seus significados construídos previamente. Sobretudo, segundo Coll (1994, p. 155) é preciso considerar que:

Os sentidos que os alunos atribuem a uma tarefa escolar e, conseqüentemente, os significados que podem construir a respeito, não estão determinados apenas por seus conhecimentos, habilidades, capacidades ou experiências prévias, mas também pela complexa dinâmica de intercâmbios comunicativos que se estabelecem a múltiplos níveis entre os participantes, entre os próprios alunos e, muito especialmente entre o professor e os alunos.

O profissional da educação necessita da preparação adequada, eficiente e eficaz para lidar com as novas exigências desse novo milênio, adotando uma prática consciente e crítica e uma postura dinâmica na condução do processo de ensino-aprendizagem. Especificamente no que se refere à proposta desse objeto de aprendizagem, é fundamental que se compreenda a aprendizagem como um processo ativo que considera o aluno portador de valores, de crenças e de comportamentos que são trazidos para o ambiente escolar, permitindo o seu protagonismo na aquisição de novos conhecimentos. A aprendizagem se torna mais significativa à medida que o novo conteúdo adquire sentido, a partir da relação com os conhecimentos prévios que cada aluno possui. São ainda consideradas condições básicas para uma aprendizagem significativa a organização do conteúdo e a predisposição do aluno para aprender, como já mencionado anteriormente.

O Objeto de Aprendizagem será desenvolvido nessa mesma linha de raciocínio, ou seja, a partir das referências que os alunos já possuem ou tenham absorvido nas leituras e atividades realizadas previamente em sala de aula, através do livro didático ou de outros materiais. Isso, considerando que o objeto constituirá um aporte adicional ao tema estudado. Ao mesmo tempo, esse recurso proporcionará a oportunidade de trabalhar a interdisciplinaridade, quando se referir a elementos atribuídos historicamente a outras disciplinas. A Geografia, ao trabalhar o conceito de espaço, a Língua Portuguesa no que se refere a sua origem e na Arte, ao contemplar aspectos ligados à Arquitetura, à Culinária e à Literatura, dentre outras temáticas que poderão surgir no decorrer da aula como a Informática e o seu uso consciente.

A interdisciplinaridade<sup>32</sup> articula os conhecimentos, objetivando a formação integral e crítica dos alunos. Algumas práticas que auxiliam para essa aproximação com a realidade são os métodos globalizados já descritos anteriormente, assim como as tecnologias atuais, quando o educando tem participação ativa no trabalho.

A interdisciplinaridade está articulada nos textos dos PCNs de Ensino Fundamental e Ensino Médio, documentos centrais da política curricular brasileira para a Educação Básica. Nos textos dos PCNs de Ensino Médio, o conceito de interdisciplinaridade está evidente e de acordo com a LDB, que aponta para um “planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (PCNEM, 2000).

A interdisciplinaridade tem buscado responder à necessidade de superação da visão fragmentada dos conteúdos e propõe a organização do conhecimento em que a realidade pode ser percebida como única e diversa ao mesmo tempo. Os campos do conhecimento são demarcados sem, contudo, perder sua unidade. Portanto, entender o papel da interdisciplinaridade no processo de ensinar e aprender é uma reflexão que se faz necessária, pois,

um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos. (PCN, 1998, p.21)<sup>33</sup>

A prática docente comum centra-se no trabalho voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiada na associação ensino-pesquisa por meio de diversas fontes e linguagens, comportando diferentes interpretações sobre os assuntos abordados em sala de aula. Esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a sua associação em torno de temas comuns. Nessa perspectiva, a mediação do professor em relação ao trabalho realizado pelos estudantes é fundamental.

Outro aspecto que precisa ser considerado é a contextualização que, segundo os PCNs,

---

<sup>32</sup> De acordo com Zabala (1998, p.143) a interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas que podem ir desde a simples comunicação de ideias até à integração recíproca dos conceitos fundamentais, da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.

<sup>33</sup> PCN+Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2015.

deve ser compreendida como a soma de espaços de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar (BRASIL, 2000, p.22).

A contextualização alicerça um trabalho efetivamente interdisciplinar e atribui significados aos temas, no âmbito do viver em sociedade, indo do particular ao amplo. Sendo assim, uma prática docente centrada no desenvolvimento de competências e habilidades e na realização de atividades significativas e contextualizadas, que mobilizem a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos associa-se, necessariamente, a uma nova postura do educador - a de mediador.

De acordo com os PCN's, a diversidade de conhecimentos, valores, interpretações e objetivos, característica da sociedade atual, também apontam para a crescente necessidade de uma visão crítica, tanto dos acontecimentos e informações, quanto da própria tecnologia. Nesse sentido, cumpre à educação a integração de conteúdos produzidos nos mais variados campos do conhecimento, a fim de que os alunos compreendam a realidade, ciente das mudanças sociais, culturais e tecnológicas, com vistas à construção de uma escola de qualidade e formadora de cidadãos conscientes e participativos.

Ainda, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o uso dos computadores em sala de aula “possibilita a criação de ambientes de aprendizagem onde os alunos possam pesquisar, fazer antecipações e simulações, confirmar ideias prévias, experimentar, criar soluções e construir novas formas de representação mental” (BRASIL, 1998, p.141). Assim sendo, o uso efetivo das tecnologias na Educação pode contribuir positivamente no processo ensino-aprendizagem, quando possibilita que alunos e professores se envolvam na aprendizagem, onde “o aluno assume maior responsabilidade na condução do seu próprio processo educacional” (KENSKI, 2003, p.137). Todavia, para que esses objetivos sejam alcançados é essencial ter um planejamento sobre como usar as ferramentas tecnológicas.

#### **7.4 Desenvolvimento do material**

O Objeto de Aprendizagem que foi desenvolvido constituiu-se na elaboração de um recurso pedagógico, cuja ferramenta utilizada foi o *PowToon*. O *PowToon* constitui-se de um aplicativo *web* que permite criar apresentações e vídeos animados, podendo ser

compartilhados e visualizados *on-line* através do *site PowToon*. A versão gratuita tem uma limitação quanto ao tempo e aos recursos mais avançados, embora possa ser realizado mais de um vídeo. Há opções pagas em que poderão ser feitas também várias apresentações, *downloads* para o próprio computador e *uploads* para o *Youtube*.

O editor de slides e vídeos é bastante intuitivo. As opções disponíveis como textos, personagens, animações pré-definidas possibilitam criar apresentações variadas devido à quantidade de efeitos. Há ainda opções de importação de imagens e músicas que valorizam o trabalho e enriquecem a abordagem do tema. O *PowToon* oferece ainda um recurso para incorporar as apresentações em outros sites. Tal diferencial deixa o serviço mais dinâmico, pois há grande utilidade na criação de slides com explicações e na inserção de animações em um *blog* ou *site*.

Para a utilização do *Powtoon*, foram selecionados os elementos principais que compuseram o Objeto de Aprendizagem como: imagens, textos, sons e outros que se fizeram necessários no decorrer de seu desenvolvimento. O conteúdo foi organizado por meio de um método globalizado com vistas ao protagonismo do aluno e à interpretação da realidade em sua totalidade.

Os materiais que compõem esse OA passam a constituir-se em uma ferramenta que possibilitará o trabalho interdisciplinar e auxiliará o professor enquanto mediador. Nessa perspectiva, a proposta desse objeto de aprendizagem pretende contribuir com o trabalho do professor ao possibilitar a utilização de um material que reúne informações, imagens e atividades complementares. Esses conteúdos estarão disponíveis na internet e serão de domínio público.

Diversos aspectos foram considerados para o desenvolvimento do material: o software, o conteúdo, as imagens, o som, perguntas e exercícios para se criar uma aprendizagem interativa. Para ser disponibilizado na *Web*, esse objeto necessita de um portal ou repositório. Foi prevista a possibilidade de seu reuso, a sua organização e uma classificação de metadados<sup>34</sup>, armazenados em um sistema de gerenciamento de conteúdos ou de aprendizagem. Os metadados são padronizados, independentes de sistemas e têm como propósito facilitar a busca, avaliação, aquisição e uso dos objetos por estudantes ou instrutores (SCHEER *et al*, 2004, *apud* GAMA, 2007)

Cada objeto de aprendizagem deve receber informações descritivas a fim de que possa ser facilmente encontrado e identificado por meio de um sistema de busca. Os metadados

---

<sup>34</sup> Metadados – termo genérico usado para descrever dados que podem ser utilizados para identificar características comuns entre diferentes documentos.

permitem a descrição e a recuperação para reutilização dos OAs nos repositórios desenvolvidos para esse fim.

O uso de repositórios de objetos de aprendizagem, devidamente identificados e catalogados, disponibiliza recursos didáticos, que podem ser compartilhados em qualquer parte do mundo que tenha acesso à Internet, usados em mais de uma situação e para objetivos diversos, e tornam o desenvolvimento de cursos, tutoriais e outras opções de ensino-aprendizagem, mais dinâmicos e mais simples de serem mantidos atualizados (SÁ FILHO, MACHADO, 2003, pag. 6).

## 7.5 Proposta de utilização

O Objeto de Aprendizagem aqui proposto e desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em História Ibérica da UNIFAL-MG constituiu-se na elaboração de um recurso pedagógico virtual e está relacionado ao tema desta pesquisa. O conteúdo refere-se à projeção dos valores culturais de *Al-Andalus* no Brasil Colonial e compõe o currículo de História do Ensino Médio (1º ano). A proposta está direcionada aos alunos do Ensino Médio, podendo também ser utilizada no Ensino Fundamental, com a finalidade de estimular a aprendizagem e proporcionar maior interatividade com os temas a serem trabalhados, contribuindo para a mediação entre professor e aluno. Visa ainda aproximar a tecnologia ao ensino e aprendizagem, proporcionando ao estudante a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades na resolução de problemas.

A partir da análise do material didático, verificou-se que o processo histórico da Península Ibérica entre os séculos VIII e XV<sup>35</sup> não é discutido nos capítulos que tratam o período medieval nos livros didáticos, que foram objetos de análise desta pesquisa. Em linhas gerais, percebeu-se que, no capítulo sobre o islamismo, é abordada a temática sobre a influência árabe islâmica na civilização ocidental. Caberá ao professor avaliar a importância do aprofundamento da História Ibérica Medieval para desconstruir vários estereótipos genéricos sobre o medievo e construir com o aluno novas análises sobre a Península Ibérica e sua relação com o Brasil.

Nessa perspectiva, o quadro abaixo apresenta algumas referências sobre o conteúdo apresentado nos livros analisados e propõe algumas atividades:

---

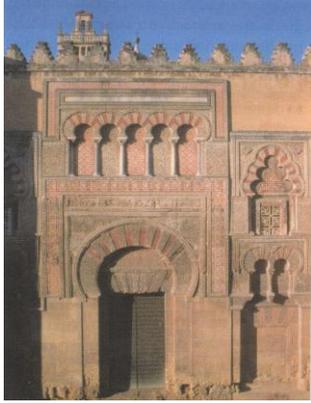
<sup>35</sup> A parte teórica da pesquisa foi desenvolvida na seção 3 desta dissertação.

Assunto	Abordagem do assunto no livro didático de História, vol. 1, Ensino Médio.	Proposta de Atividade
Idade Média	<p>Os manuais analisados problematizam a visão negativa do período conhecido como Idade Média. No entanto, a superficialidade com que os autores trazem as informações sobre esse período pouco contribui para desmistificar e desconstruir a ideia de “Idade das Trevas”. Os trechos abaixo comprovam essa afirmativa:</p> <p><i>Historiadores romperam com a visão negativa ao demonstrar que nesse período houve realizações importantes e que a violência, o fanatismo religioso e a exploração dos trabalhadores, sobretudo dos camponeses, não foi uma exclusividade medieval</i> (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 105).</p> <p><i>Atualmente, ainda encontramos considerável parcela de pessoas que associam o termo medieval à ideia de retrocesso, intolerância, intransigência, imobilismo, obscurantismo.</i> (COTRIM, 2013, p. 175).</p>	<p><b>1 Explorando o tema</b></p> <p><i>Para o século XVII os tempos “medievais” teriam sido de barbárie, ignorância e superstição[...]. Finalmente, no século XX, passou-se a tentar ver a Idade Média como os olhos dela própria, não com os daqueles que viveram ou vivem noutro momento. Entendeu-se que a função do historiador é compreender, não a de julgar o passado. Logo, o único referencial possível para se ver a Idade Média é a própria Idade Média</i> (FRANCO JR, 2001, p. 20).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>É possível condenar de forma tão dura um período histórico?</li> <li>E nós, professores e estudantes de História podemos continuar a reproduzir este conceito?</li> <li>O historiador pode fazer julgamentos sobre o passado que estuda?</li> <li>Para que serve a História? Para julgar o passado ou para buscar compreendê-lo?</li> <li></li> </ol> <p><b>2 Sugestão de leitura:</b> <i>A Idade Média explicada aos meus filhos</i>, de Jacques Le Goff (Rio de Janeiro: Agir, 2007). Explica didaticamente a Idade Média. Apresentam as principais características e curiosidades da Idade Média, os problemas enfrentados na época e também produção artística e literária do período.</p>
A Idade Média na Europa	<p>Verifica-se uma relação estreita entre período medieval e Europa Ocidental, estando o Império Carolíngio no centro da discussão. As referências sobre a Península Ibérica aparecem de forma bastante simplificada e na perspectiva de elucidar os eventos históricos como a formação do sistema feudal.</p> <p><i>No sul, houve a penetração dos muçulmanos (ou sarracenos), que conquistaram parte da península Ibérica [...]. Com a insegurança provocada pelas invasões, os europeus ocidentais procuraram se proteger, buscando refúgio no campo</i> (COTRIM, 2013, p. 182).</p>	<p><b>1 Explorando o tema</b></p> <p><i>Ao mesmo tempo em que a Idade Média ocidental, ocorre a do império do Oriente, que continua viva nos esplendores de Bizâncio durante mil anos depois da queda de Roma. Nestes mesmos séculos floresce uma grande civilização árabe enquanto na Europa circula mais ou menos clandestinamente, mas vivíssima, uma cultura hebraica. [...] A filosofia europeia conhece Aristóteles e outros autores gregos através de traduções árabes, e a medicina ocidental vale-se da experiência dos árabes.</i> (ECO, 2010).</p> <p>Com base na afirmação acima, descreva e indique:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Por que autor ainda afirma “ter havido muitas idades médias”?</li> </ol>

	<p>A <i>dinastia carolíngia foi fundada por Pepino, o Breve (que reinou de 751 a 768). Ele era filho de Carlos Martel, o comandante das forças francas que derrotaram os muçulmanos na Batalha de Poitiers em 732, contendo o avanço islâmico na Europa (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 109).</i></p>	<p>b) Duas contribuições relevantes da Idade Média.</p>
<p>A Constituição de <i>Al-Andalus</i> (Sec. VIII-XV)</p>	<p>A História de <i>Al-Andalus</i>, período em que a Península Ibérica foi dominada pelos muçulmanos, não é contada. Faz-se apenas uma breve menção à chegada dos mouros à região:</p> <p><i>O reino visigótico, importante centro de pensamento e doutrinação cristã, foi destruído em 711 pelos muçulmanos (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 108).</i></p> <p><i>Segunda etapa (661-750) – período dos califas Omíadas. A capital foi transferida para Damasco. Conquistas, por exemplo, do noroeste da China, do norte da África e de quase toda a península Ibérica (COTRIM, 2013, p.155).</i></p>	<p><b>1 Documentário:</b></p> <p><i>Quando os mouros dominaram a Europa (When the Moors Ruled in Europe)</i></p> <p>Ano de produção: 2005</p> <p>Duração: 102 minutos</p> <p>Gênero: Documentário</p> <p>País de origem: Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte</p> <p>Sinopse</p> <p>Este documentário mostra que a ocupação muçulmana da Península Ibérica, no século VIII, foi amplamente acolhida pelos habitantes locais e rejuvenesceu a área com tecnologia avançada, agricultura desenvolvida e um crescimento acelerado da construção. O vídeo apresenta essas inovações. Tudo isso mudou no século XI, quando o poder central se fragmentou e preparou o terreno para a Reconquista Cristã.</p> <p><b>2</b> Os eventos ocorridos nesse período marca o início de uma nova era ou foi o apogeu esquecido de um capítulo da história europeia: a ascensão e queda do Islã no ocidente?</p>
<p>A diversidade cultural e religiosa</p>	<p>A presença muçulmana na Península Ibérica e a convivência entre cristãos, muçulmanos e judeus, que partilhavam o mesmo solo, não são discutidos pelos manuais para o embasamento de discussões sobre diversidade cultural, étnica e religiosa.</p>	<p><b>1 Explorando o tema</b></p> <p><i>Eis aí um questionamento que não pode deixar de ser feito. Coexistência houve sem dúvida, como temos visto. Cristãos, muçulmanos e judeus partilhavam o mesmo solo, moravam nas mesmas cidades e exerciam suas profissões em benefício uns dos outros. Integração também, uma vez que o equilíbrio de poder era mantido, em razão de necessidades demográficas, econômicas ou culturais (PEDRERO -SÁNCHEZ, 2005).</i></p>

		 <p>Figura 15: Ilustração da Cantiga de Santa Maria Fonte: Pedrero-Sánchez (2005, p. 19).</p> <p>A partir da análise do texto e da ilustração sobre a relação entre os cristãos, muçulmanos e judeus na Península Ibérica, comente sobre o caráter da convivência entre eles.</p>
<p>A tolerância na Península Ibérica Medieval</p>	<p>É importante ressaltar que os dois manuais destacam o aspecto da tolerância. Porém, não analisam o significado de tolerância naquele espaço e período específicos e sua abrangência aos diversos grupos que compunham aquela sociedade. <i>A cultura e a religião islâmica não foram impostas aos povos das regiões conquistadas, embora muitas pessoas tenham se convertido aos preceitos de Maomé</i> (COTRIM, 2013, p.157).</p> <p><i>O domínio muçulmano na Espanha foi marcado pela tolerância religiosa. Judeus e cristãos podiam continuar professando sua fé e ser julgados conforme suas tradições, desde que pagassem um imposto</i> (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 148).</p>	<p><b>1 Com base no texto dos historiadores Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, o Islã, relacione o passado com o presente e faça uma redação sobre os estereótipos que são atribuídos aos muçulmanos.</b></p> <p><i>Religião que mais cresce no mundo, o Islã foi durante séculos o contraponto do Ocidente, considerado desde muito cedo o “outro” por excelência. Oposição antiga que voltou a ter destaque no início do XXI [...].A rápida expansão do Islã nas proximidades do mundo cristão criou conflitos territoriais inevitáveis, como na Espanha e no Império Bizantino, e gerou um discurso por parte do Cristianismo medieval de medo e ódio contra o islamismo. Esse Cristianismo medieval, intolerante com outras crenças, via o Islã como um rival e uma ameaça devido a seu preceito básico de expansão da fé. Do lado do Islã medieval, todavia, apesar dos choques ocasionais, cristãos e judeus foram em geral bem acolhidos.</i></p> <p><i>A própria Al Andaluz, a Espanha islâmica, é até hoje referência de convivência pacífica e tolerância religiosa. Nela, judeus e cristãos assumiam importantes cargos e tinham suas religiões respeitadas desde que não atacassem o Islã. Eventuais grupos cristãos radicais, ao denegrirem a imagem do Profeta foram perseguidos e mortos. No entanto, tal processo foi esporádico e nem de longe se aproximou das perseguições que os cristãos realizaram na Europa no mesmo período contra judeus, bruxas e hereges [...].</i></p> <p><i>A partir dos séculos XI e XII, no entanto, os reinos cristãos europeus começaram um movimento de expansão e conquista de novos territórios que inevitavelmente se chocou com o Islã, seu vizinho. Desde então o Ocidente começou a construir uma imagem que perdura até hoje, na</i></p>

		<p><i>qual o Islã é o outro, considerado um Cristianismo fracassado e primitivo e, além disso, violento. A ignorância da história e dos costumes, assim como da diversidade cultural, levou a esses estereótipos. Até o fim da Idade Média, o Islã, visto sempre de forma genérica, era o lugar dos hereges, dos “infieis [...].</i></p> <p><i>Mas não devemos nos prender apenas às glórias passadas de Al Andalus ou de Bagdá, no século x. Esse é o erro de alguns historiadores ocidentais que glorificam o passado do Islã e desprezam seu presente [...].</i></p> <p>- Com base no texto, relacionando o passado com o presente, o que se pode concluir sobre o Islã?</p> <p>(SILVA; SILVA, 2005).</p> <p><b>2 Sugestão de leitura:</b> <i>O ornamento do mundo: como muçulmanos, judeus e cristãos criaram uma cultura de tolerância na Espanha medieval, de Maria Rosa Menocal, (Rio de Janeiro: Record, 2004).</i></p> <p><b>3 Sugestão de filme:</b> <i>EL CID. Direção de Antony Mann. Estados Unidos/Inglaterra/Itália, 1961. (189 min)</i></p> <p><i>No século XI, o herói cristão El Cid procura celebrar a paz entre os membros da realeza, visando promover a unificação da Espanha. Posteriormente, é chamado para comandar a resistência contra os invasores mouros. O filme reconstituiu, de modo meticuloso, as batalhas entre cristãos.</i></p>
O legado de <i>Al-Andalus</i>	A intensa atividade artística e intelectual do medievo ibérico e o seu legado foram temas de discussão nos dois manuais no capítulo sobre o Islamismo. No entanto, faltou demonstrar que esse florescimento cultural foi resultado do diálogo inter-religioso entre cristãos, muçulmanos e judeus vivenciado em <i>Al-Andalus</i> . <i>Na Europa, tradicionalmente cristã, o Islã deixou marcas culturais importantes, sobretudo na península Ibérica. Além de influenciar a formação de várias palavras do castelhano e do português, o legado muçulmano se fez presente na arquitetura civil, religiosa e residencial de cidades espanholas</i>	<p><b>1 Explorando o tema</b></p> <p>O apogeu do islamismo ocidental foi vivido em território ibérico e desmoronou com a Reconquista cristã, em 1492. No entanto, a contribuição deixada pela civilização do Islão apresenta uma herança que continuou a beneficiar toda a humanidade.</p> <p>De acordo com o texto O legado do Islã de Maria Guadalupe Pedrero-Sánchez, p. 30 a 35, apresente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Os fatores que contribuíram para o desenvolvimento das artes e das ciências humanas.</li> <li>Algumas das contribuições culturais dos muçulmanos na medicina, na filosofia, na ciência náutica e na matemática.</li> </ol> <p><b>2 Destaque algumas características da cultura árabe medieval que podem ser reconhecidas nestas imagens.</b></p>

	<p>como Sevilha, Córdoba, Toledo e Granada (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013, p. 151).</p> <p><i>O domínio árabe impactou fortemente as culturas dos povos português e espanhol, que chamavam os árabes de mouros ou sarracenos. Até hoje, a exuberante arquitetura árabe destaca-se nas ruas, praças e construções de cidades de Portugal e, especialmente da Espanha. Comidas, músicas e roupas – além de muitas palavras dos idiomas português e espanhol – também demonstram a influência árabe (COTRIM, 2013, p. 157; 158).</i></p>	 <p>Figura 16: Manuscrito espanhol século XIII Fonte: Pedrero-Sánchez (2005, p. 19).</p>  <p>Figura 17: Azulejaria de Toledo, Espanha Fonte: Pedrero-Sánchez (2005, p. 32).</p>  <p>Figura 18: Mesquita de Córdoba, século X Fonte: Pedrero-Sánchez (2005, p. 33).</p> <p><b>3 Sugestão de vídeo:</b> Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1d6gaJfjQnI">https://www.youtube.com/watch?v=1d6gaJfjQnI</a> Acesso em: 10 abr. 2017.</p>
<p>A cultura muçulmana no Brasil</p>	<p>Os manuais não apresentaram discussões sobre a presença da cultura muçulmana no Brasil pela via da herança ibérica.</p>	<p><b>1 Explorando o tema</b></p> <p><i>Seja por sua profunda influência em Portugal, seja pela forte imigração no último século, a cultura árabe tem presença garantida na história e na sociedade brasileiras. Junto com os colonizadores, no século XVI, desembarcaram heranças de sua língua, música, culinária, arquitetura e decoração, técnicas agrícolas e de irrigação, farmacologia e medicina. É que os árabes dominaram por quase oito séculos a Península Ibérica. Significativamente, Granada, seu último reduto em solo europeu, foi conquistada pelos cristãos em 1492, mesmo ano em que Colombo chegava à</i></p>

		<p><i>América</i> (TRUZZI, 2009).</p> <p>Reflita:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Explique por que o Brasil recebeu a influência da cultura muçulmana.</li> <li>Cite algumas dessas influências.</li> </ol> <p><i>2 Graças a essa longa convivência, forjada por moçárabes, mudéjares e mestiços, os dois idiomas praticados na Península Ibérica – tanto o espanhol quanto o português – são fortemente tributários do árabe</i> (TRUZZI, 2007). Além da língua, a influência muçulmana no Brasil, pode ser identificada nos mais diversos aspectos da cultura brasileira. Para conhecer um pouco mais sobre o assunto, realize com os colegas uma pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Selecione as fontes de informação que serão utilizadas: livros, revistas, jornais, sites da internet;</li> <li>Investiguem quantas mesquitas existem no Brasil; qual quantidade de muçulmanos em cada região brasileira; quais são os seus costumes; como são suas celebrações religiosas, quais as influências desse povo na cultura brasileira de forma geral.</li> <li>Apresentem um relatório com os resultados da pesquisa.</li> <li></li> </ol> <p><b>3 Sugestão de leitura:</b> <i>Casa Grande &amp; Senzala</i> de Gilberto Freyre (Record: Rio de Janeiro, 1992); <i>Mouros, Franceses e Judeus – Três presenças no Brasil</i>, de Luís da Câmara Cascudo (Global: São Paulo, 2001). Os autores Gilberto Freyre e Câmara Cascudo reconheceram e apontaram influências da Península Ibérica, ao longo dos quase oito séculos de presença muçulmana na região, na cultura brasileira.</p>
--	--	--

É importante ressaltar que os casos dos livros didáticos analisados aqui não podem ser generalizados, pois o que se pretende não é mostrar as ausências, mas apresentar algumas questões que devem ser levadas em consideração, referente ao estudo da Península Ibérica sob o domínio islâmico e, de maneira especial, a herança cultural muçulmana que chegou ao continente americano. Com isso, a perspectiva é a de estreitar a relação entre pesquisa e docência concretizada neste trabalho, por meio do Objeto de Aprendizagem proposto por este projeto.

O conteúdo apresentado no OA procurou abordar a temática da História Ibérica na forma como aparece nos livros didáticos que privilegiam os aspectos da sociedade ibérica que

mais sofreram a influência muçulmana e sua projeção no Brasil, visto na arquitetura, na Arte, na Astronomia, na Medicina, na Matemática e na formação da Língua Portuguesa. A partir desse ponto pretendeu-se identificar aspectos referentes ao medievo ibérico na formação cultural do homem brasileiro para contextualização e ampliação do conhecimento dos alunos sobre o processo histórico, as relações de convivência entre diferentes grupos étnicos e religiosos e a produção do conhecimento na Península Ibérica Medieval.

Em termos da metodologia da aprendizagem, o compromisso com a contextualização se explicita na proposta de atividades em que o aluno é estimulado a apresentar o seu conhecimento prévio. O docente também é estimulado a assumir uma postura ativa, no sentido de problematizar o conteúdo e permitir que os saberes escolares sejam apropriados de maneira significativa pelo aluno.

Ademais, este OA em forma de texto, som e imagens procura explicitar que a Idade Média teria sim produzido cultura e desenvolvimento. As imagens que são destacadas correspondem aos aspectos culturais com reminiscências na Península Ibérica Medieval. Portanto, sua aplicação em sala de aula poderá ser também utilizada para comparação das ilustrações existentes no livro didático e explicação da presença muçulmana no Brasil, pela via da herança ibérica. Nesse viés, a investigação e o diálogo são fatores que propiciam o envolvimento do educando que, ao interagir, irá aumentar suas potencialidades e seu conhecimento acerca do assunto.

Como mencionado anteriormente, com a ferramenta *PowToon*, foi criado um vídeo de animação, com textos, imagens, som e outros objetos que compuseram as cenas sobre o legado árabe no Brasil. Com a interatividade, o aluno poderá participar daquilo que vai ser aprendido. Será estimulado a fazer perguntas e a pesquisar mais sobre o assunto, além de favorecer a sua comunicação com o professor. O texto e as imagens escolhidas foram resultados de uma pesquisa realizada em livros e artigos publicados na internet.

O vídeo tem duração de 5 minutos e para sua elaboração foi necessário<sup>36</sup>:

- a) Acessar o site do *PowToon*: [www.powtoon.com](http://www.powtoon.com), traduzir a página para o português, clicar em COMEÇAR AGORA;
- b) criar uma conta, fazer o *login* e o cadastro (o usuário poderá usar a conta do *facebook* ou *gmail*);

---

<sup>36</sup>Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/Delziene/atividades-desenvolvidas-com-a-ferramenta-powtoon>> Acesso em 27 mar. 2015.

- c) clicar no ícone CRIO para criar o vídeo. São oferecidos muitos modelos pré-fabricados que podem ser usados ou poderá ser elaborada uma apresentação nova;
- d) escolher os itens da barra de ferramentas. As opções são personagens, personagens animados, adereços, marcadores, formas, fundos, suportes de imagem e efeitos de texto. É possível importar textos, imagens e sons do próprio computador e da internet;
- e) adicionar, editar e reorganizar os slides em cada cena e na linha do tempo com atenção para os efeitos de transição;
- f) definir o *PowToon* para o modo de filme ou o modo de apresentação (poderá ser construída pausa para narração);
- g) compartilhar o link para que possa ser visto.

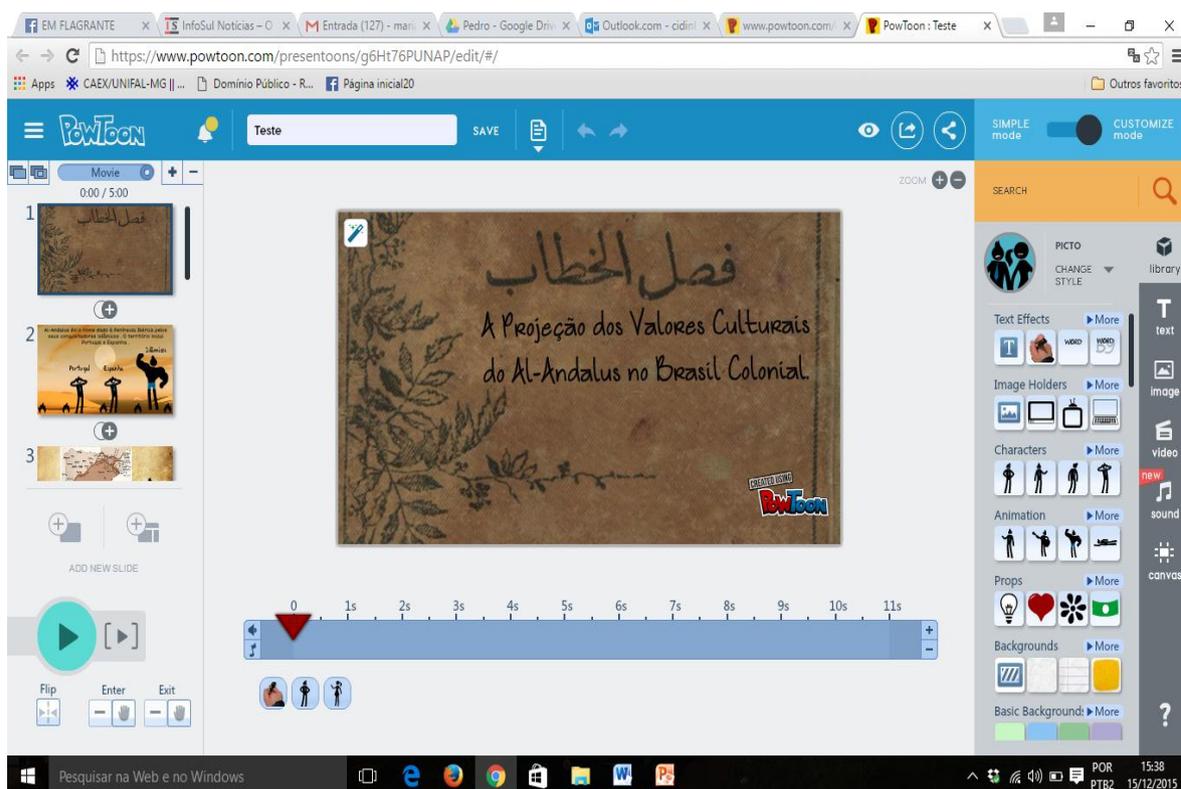


Figura 15 – Print da tela inicial do aplicativo *Powtoon* que deu origem ao Objeto de Aprendizagem  
Fonte: Da autora

Os objetos de aprendizagem têm a função de, quando utilizados dentro de um contexto de busca de conhecimento, servir de mediação na formação e na fixação de um saber novo. Esses objetos podem ser usados em um determinado contexto e reutilizados em contextos semelhantes. Sá Filho e Machado (2003) apontam o seguinte exemplo: um professor de

História da Arte, para enriquecer a aula, pode encontrar na internet imagens raras que, ao serem combinadas com textos e mais algum elemento que possa causar uma reflexão no aluno, poderá ser considerado um objeto de aprendizagem.

A reutilização dos objetos de aprendizagem é uma característica importante e que precisa ser pensada. Nesse sentido o objeto que foi desenvolvido procurou seguir regras de orientação e ter, no mínimo, um objetivo educacional claro. Outras características foram consideradas no desenvolvimento dos OA:

Instrutores e aprendizes devem encontrar esses recursos facilmente. Objetos podem ser armazenados em banco de dados, que também são conhecidos como repositórios.[...] Os repositórios asseguram que o usuário pode encontrar conteúdos com padrões em termos de nível, qualidade e formato. [...] Objetos de aprendizagem 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; MACHADO, 2003, p. 6).

Tomando como referencial a organização dos conteúdos proposta por Zabala (1998), este Objeto de Aprendizagem, cuja ferramenta utilizada foi o *PowToon*, pretende possibilitar a realização de um trabalho interdisciplinar e se constituirá de imagens, textos e atividades de interação relacionadas às características culturais herdadas dos muçulmanos e sua contribuição para o modo de ser do povo brasileiro. O conteúdo foi organizado por meio de um método globalizado, o Estudo do Meio, cuja perspectiva centra-se exclusivamente no aluno e em suas necessidades educacionais. O Estudo do Meio, como método de ensino e aprendizagem, tem como objetivo principal formar cidadãos críticos, responsáveis e com instrumentos para intervir na realidade. Nesse caso, o método científico, ou seja, a pesquisa é utilizada como forma de construção do conhecimento.

De acordo com Zabala (1998), o Estudo do Meio, estruturado por Freinet e desenvolvido pelo Movimento de Cooperazione Educativa, consiste em incentivar o aluno a construir o conhecimento através de uma sequência: problema, hipótese e experimentação. Isso irá permitir a solução, total ou parcial, do surgimento de problemas e, conseqüentemente, a tomada de decisões frente a esse problema resultará na proposição de novas questões:

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 àqueles relacionados com a busca de informações, 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 (ZABALA, 1998, p. 157).

A pesquisa é o processo natural de aprendizagem na medida em que está relacionada com o ambiente ou com o interesse da criança. Desse contato com o meio é que surge a motivação pelo estudo dos diversos problemas que se apresentam na realidade. Sendo assim, a conclusão da pesquisa é tão importante que deve ser compartilhada e divulgada nos meios de comunicação como jornais, murais, montagens, dossiês, etc.

Zabala (1998) ressalta que o Estudo do Meio tem como perspectiva desenvolver projetos de experiência que possa levar o aluno a discutir, estabelecer relações, realizar experimentos, tirar conclusões, etc. Dentro dessa perspectiva, o educando é, de certa forma, o protagonista do ensino.

O desenvolvimento do Estudo do Meio está dividido na seguinte sequência: motivação, explicitação das perguntas ou problemas, respostas intuitivas ou hipóteses, determinação dos instrumentos na busca da informação, esboço das fontes de informação e planejamento da investigação, coleta de dados, seleção e classificação dos dados, conclusões, generalização e expressão e comunicação.

## **7.6 Proposta de avaliação/ análise**

Para desenvolver uma ferramenta computacional designada ao ensino e aprendizagem, como um objeto de aprendizagem, é preciso entender como ocorre a aprendizagem nas pessoas. Dessa forma, torna-se fundamental conhecer um pouco sobre as teorias<sup>37</sup> de aprendizagem e os tipos<sup>38</sup> existentes de avaliação.

---

<sup>37</sup> Algumas teorias de aprendizagem: a teoria construtivista de Piaget (1991), baseada em três conceitos fundamentais: interação, assimilação e acomodação. O aprendiz é um ser ativo na interação, corresponsável pelo aprendizado, pois ele tenta formular novas respostas, ideias e hipóteses, revisa o pensamento e apresenta melhor solução para um problema. O professor tem o papel de facilitador e incentivador, e cria situações de aprendizagem que facilitam a construção do conhecimento; teoria cognitivista que trata da cognição, de como o aluno conhece, processa a informação e dá significado ao seu mundo e usa esse conhecimento para guiar suas decisões; teoria behaviorista, tradicional, o papel do professor é de transmissão de conhecimento.

<sup>38</sup> Na avaliação pedagógica destacam-se as avaliações: formativa que é contínua e progressiva durante o processo ensino e aprendizagem; e somativa, que ao final do processo apresenta conclusões sobre o aprendizado teórico. Na avaliação ergonômica há três tipos de técnicas: técnica prospectiva, que busca opinião do usuário e a interação com o sistema; técnica empírica, que constata problemas a partir da observação do usuário interagindo com o sistema; técnica diagnóstica, que busca prever erros de projeto sem a participação do usuário.

Nesse universo, a concepção construtivista apresenta uma proposta de formação integral, onde se busca observar os diferentes tipos de conteúdos e as capacidades de compreensão. O ensino atende à diversidade dos alunos, não se limitando a um único modelo. Conforme Zabala (1998, p.51) “é preciso introduzir, em cada momento, as ações que se adaptem às novas necessidades informativas que surgem constantemente”.

O autor propõe um modelo que traz subsídios para a análise da prática profissional. Esse modelo fundamenta-se no pensamento prático, na capacidade reflexiva e em uma constante avaliação do trabalho docente. Utiliza-se de uma perspectiva processual, onde as fases do planejamento, aplicação e avaliação, asseguram um sentido integral às variáveis metodológicas que caracterizam as unidades de intervenção pedagógica. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Zabala (1998, p. 89) afirma que “as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem constituem a chave de todo o ensino e definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos”. A aprendizagem, elemento fundamental dessa concepção de prática educativa, parte da pressuposição de que o estudante é o agente da construção do seu conhecimento. Isso significa que para organizar, estruturar e explicar o conhecimento, o indivíduo relaciona os conhecimentos novos com os previamente adquiridos, com a realidade e com a cultura de maneira crítica e reflexiva. Nesse processo, o aluno é incentivado a problematizar e agir com autonomia e criatividade para sistematizar o conhecimento através de novos dados, informações e argumentos.

No que se refere à avaliação dos objetos de aprendizagem, há a necessidade de se verificar dois pontos: aprendizagem e usabilidade. Avaliar a aprendizagem é tratar de problemas pedagógicos como a aprendizagem dos alunos e suas necessidades para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Avaliar a usabilidade é tratar de problemas ergonômicos, ou seja, da adaptação entre o usuário e o sistema computacional. Gama (2007) aponta a necessidade de modelos e padrões para avaliar a qualidade das informações e conteúdos, na forma de textos e apresentações.

Para avaliar a qualidade de um objeto de aprendizagem é importante definir o quê e quando avaliar, ou seja, se o objeto será avaliado ao longo de seu processo de construção e ao final de sua elaboração. Gama (2007) aponta critérios como usabilidade (projetados para o

usuário); portabilidade (utilizável em outra máquina); reusabilidade (reutilizável diversas vezes em diversos ambientes de aprendizagem); interoperabilidade (habilidade de operar através de uma variedade de *hardware*, sistemas operacionais e *browsers*); acessibilidade (acessível facilmente via internet para ser usado em diversos locais). Para essa tarefa, ainda segundo Gama (2007), a literatura dispõe de uma série de normas ISO/IEC para avaliação do *software* educacional em todo o seu processo de construção, possibilitando a sua aplicação aos objetos de aprendizagem.

De acordo com Rocha (2001), outras características também precisam ser consideradas para avaliação de um objeto de aprendizagem, como por exemplo, as pedagógicas que constituem os atributos que mostram a convivência e a viabilidade de utilização de *software* em situações educacionais. Essas são divididas em: ambiente educacional - que identifica o ambiente e o modelo de aprendizagem que ele privilegia; pertinência ao programa curricular – adequado ao contexto do conteúdo; aspectos didáticos – facilidade de uso, motivacional, conteúdos claros e corretos, carga informacional e tratamento de erros.

## REFERÊNCIAS

- 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, C. C. **Figurações do mouro na literatura portuguesa: o lado errado do marenostro?** 2010. 235f. Tese (Doutorado em Literatura Portuguesa) – USP, São Paulo 2010.
- AMALVI, Christian. Idade Média. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. (Coord.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Bauru: Edusc, 2006.
- ANDRADE FILHO, R. **Os muçulmanos na Península Ibérica**. São Paulo: Contexto, 1989.
- BARKAY, R. **Kaminos de leche i miel: um olhar sobre os modos, os costumes e a memória de mulheres da comunidade sefaradita de São Paulo**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Estudos Judaicos) - USP, São Paulo, 2014.
- BEZERRA, H. G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BITTENCOURT, C. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. Ver. *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.
- \_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL, SEE/MG. **Currículo Básico Comum (CBC) História**. Belo Horizonte, MG, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos –PNLD 2015 – HISTÓRIA**. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL/Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos de 1ª à 4ª série, v. 1**, BRASÍLIA, DF, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa nacional do Livro Didático PNLD 2015**. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PCN do Ensino Fundamental. História**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução** – Brasília, DF, 1998.

CAMPOS, L. ; LANGER, J. A História antiga e medieval nos livros didáticos: Uma avaliação geral. **História e História**, Campinas, 29 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newsletter&ID=78>>. Acesso em: 23 set. 2015.

CANEN, A & XAVIER G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 48, p. 641- 661 set.- dez. 2011.

CAREGNATO, R.C.A. & MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, p. 679-684, out/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>> Acesso em: 9 set. 2015.

CARVALHO, A. B. S. **Leituras e usos do livro didático de História: Relações professor-livro didático nos anos finais do ensino fundamental**. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faced, UFU, Uberlândia, 2009.

CASSIANO, C. C. F. **Circulação dos livros didáticos: Entre práticas e prescrições: Políticas Públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar**. 2015. 156f Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252f. Tese. (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2007.

CASTRO, A. C. M. de. Sobre identidade e trocas culturais na "Espanha" medieval. **Rev. Plêthos**, v. 2, n. 1, p. 27-37, Niteroi, 2012. Disponível em: <[www.historia.uff.br/revistaplethos](http://www.historia.uff.br/revistaplethos)>. Acesso em: 5 jul. 2015.

CERRI, L. F. Recorte e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. **Antíteses**, Londrina, v. 2, n. 3, p. 131-152, jan/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/1944/2191>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CHAGAS, L. Z. Sob o véu do preconceito: uma análise das mulheres e da sociedade islâmica pela obra de Marjane Satrapi. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo (RS), v.27, p. 64-76, jan/abril 2012. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/viewFile/316/309>. Acesso em: 11 dez. 2016.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte. **Rev. Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566. set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. O Historiador e o Livro Escolar. **Rev. História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (RS), v.6, n.11, p. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596/pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COTRIM, G. **História Global: Brasil e Geral**. Vol. 1, 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DELUMEAU, Jean. **A civilização do Renascimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

DIAS, A.P. **As relações entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica: Perspectivas e práticas da Igreja Ibérica a partir da análise da crônica profética de Pseudo-Ezequiel (Século IX)**. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em História Social) – USP, São Paulo, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, abr/jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>> . Acesso em: 10 fev. 2015.

ECO, H. **Idade Média: Bárbaros, cristãos e muçulmanos**. Alfragide: Dom Quixote, 2010.

FELDMAN, S.A. Como tratar dos judeus no ensino de Idade Média? **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. Belo Horizonte, v.6, n.11, out. 2012. ISSN: 1982-3053. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/3077-8712-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/3077-8712-1-PB%20(5).pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Tolerância e marginalidade: os judeus na legislação castelhana do século XIII e início do séc. XIV. In: **XX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: História e Liberdade**, 9, 2010, Franca. **Anais...** Franca: ANPUH/SP – UNESP, 2010. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Sergio%20Alberto%20Feldman.pdf>> Acesso em: 5 ago. 2015.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1999.

FONSECA, S. G. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. I SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO: Perspectivas atuais, 11, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: MEC, 2010, p. 1-13. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>>. Acesso em: 9 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino em História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO JÚNIOR, H. 1948-. **A Idade média: nascimento do ocidente / 2. ed. rev. e ampl.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

\_\_\_\_\_. Raízes medievais do Brasil. **Rev. USP**, São Paulo, n.78, p. 80-104, jun/ago. 2008.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. Recife: Global Editora, 2003.

FUNARI, P.P. A. A Importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. **Rev. História Hoje**, São Paulo, n.4, 2004. ISSN 1806.3993. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/ESCOLAR%20(1).pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

GAMA, C. L. G. **Método de construção de objetos de aprendizagem com aplicação em métodos numéricos**. 2007. 210f. Tese (Doutorado em Métodos Numérico em Engenharia) – UFPR, Curitiba, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, mar/abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> Acesso em: 10 out. 2015.

GOMES, Â. C. C. & VIEIRA, L. A. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III: Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 10, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3223-3231. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2925\_1387.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

LAPUENTE, R.S. A Contribuição árabe para o Brasil: um esboço acerca da influência árabe no Brasil Colônia. **Saiba História**, dez. 2012. Disponível em: <https://rafaellapuate.files.wordpress.com/2012/11/brasil-c3a1rabe.pdf.>. Acesso em: 27 mar. 2015.

LE GOFF, J. **Uma longa Idade Média**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LIMA, M. P. Representações da Península Ibérica nos livros didáticos: os (des)compassos entre a escola e a academia. **Rev. História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 165-196, jul. 2012. Disponível em: <http://www.ppghc.historia.ufrj.br/images/publicacoes/2012/numero-1/volume-6-n-1-edicao-completa.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

LIMA, T.C. S de & MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37- 45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf.>.

Acesso em: 20 maio 2015.

MACEDO, C. C. C de. A Contribuição da experiência sefaradí medieval em Al-Andalus para a convivência intercultural e inter-religiosa. **Rev. Mackenzie de Educação, Arte e História da Cultura**, São Paulo, n. 3/4, p. 11-22, Ago. 2004. Disponível em: <[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista\\_Arte\\_Historia\\_Cultura/Revista\\_20Mack\\_20Arte\\_20cecilia\\_20cintra\\_2004.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista_Arte_Historia_Cultura/Revista_20Mack_20Arte_20cecilia_20cintra_2004.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2016.

MACEDO, J. R. Mouros e Cristãos: a Ritualização da Conquista no Velho e no Novo Mundo. In: ALVES, Francisco das Neves (Org.), **Brasil 2000 – Quinhentos Anos do Processo Colonizatório: Continuidades e Rupturas**, Rio Grande - RS, Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2000, p. 9-28.

\_\_\_\_\_. Repensando o ensino da Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - USP, São Paulo, 2009.

MARTINS, O. **História da Civilização Ibérica**. Lisboa: 2.212 ed. Printer Portuguesa, 1987.

MATTOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. **Rev. Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 11, p. 39-57, 2006.

NAPOLITANO, M. & Villaça, M. **História para o ensino médio**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

NASER, A. **Entre os filhos de Abraão: as interações historiográficas entre árabes e judeus no Medievo a partir da releitura da história de Josefo/Josippon pelos historiadores árabes com ênfase no Kitab Alibar de Ibn Khaldun**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em História) – UNB, Brasília, 2015.

NOGUEIRA, C. R. F. **A Reconquista Ibérica: a construção de uma ideologia**. História Instituições Documentos, Sevilla, n. 28, p. 277-295, 2001. Disponível em: <<http://institucional.us.es/revistas/historia/28/09%20f%20nogueira.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2017.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Rev. Travessias**, Cascavel, v.2, n.3, 2008.

OLIVEIRA, N. A. S de. Os estudos da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no Ensino de História. **Cadernos do Aplicação (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 23, n.1, p. 101-123, 2010.

PEDRERO-SANCHES, M. G. **A Península Ibérica entre o Oriente e o Ocidente: cristãos, muçulmanos e judeus**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005.

PEREIRA, N. M. As representações do Outro nos livros didáticos de História, no Brasil e na Espanha: uma leitura inicial. **Rev. Iberoamericana de Educación** ISSN: 1681-5653 n.º 50/6 25 out. 2009. Disponível em: <<http://rieoei.org/3087.htm>>. Acesso em 23 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ensino de História, medievalismo e etnocentrismo. **Rev. Historiæ**. Porto Alegre, v.3, n. 3, p. 223-238, 2012.

PINSKY, J & PINSKY, C. B. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, M.C. **O Islão na Europa**. Lisboa: Editora Prefácio, 2006.

PORTUGAL, A. R. M. da C. M. O legado árabe no Brasil. *Ibérica*, revista interdisciplinar de estudos ibéricos e ibero-americanos, Juiz de Fora, ano V, n. 16, maio/ago. 2011.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

RIBEIRO, A. N. F. & SIQUELLI, S. A. Ensino de História e Propostas Curriculares Oficiais: Análise por meio de protocolos. **Rev. História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 53, p. 99-121, jan/jun. 2015.

ROCHA, A. R. C.; MALDONADO, J.C.; WEBER, K. C., **Qualidade de Software: Teoria e Prática**. São Paulo: Ed. Prentice Hall, 2001.

RUCQUOI, A. **História Medieval da Península Ibérica**. Lisboa: Editorial Estampa, Lda., 1995.

RUI, A, J. O culto a São Tiago e a Legitimação da Reconquista Espanhola. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 105-120, jul./dez. 2012.

SÁ FILHO, C.S.; MACHADO, E.C. O Computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem [texto na internet]. **Universia Brasil**, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>>. Acesso em 27 out.2015.

SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALLES, A. M. O Livro Didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Rev. Semina**, Passo Fundo, RS, v. 10, n. 1, jul/dez. 2011.

SARAMAGO, José. Da justiça à democracia, passando pelos sinos. **Rev. Forum: um outro mundo em debate**, São, Paulo, n. 4, 2002.

SENKO, E. C. A Arte e a Arquitetura Islâmica na Idade Média e a representação do poder Andaluz: A mesquita maior de Córdoba (Século VIII). In: III ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 03-06 mai. 2011. Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

\_\_\_\_\_. **O passado e o futuro assemelham-se como duas gotas d'água: uma reflexão sobre a metodologia da História de Ibn Khaldun (1332-1406)**. 2012. 209f. Dissertação (Mestrado em História) – UFPR, Curitiba, 2012.

SILVA, A. C. L. F. A Península ibérica medieval no Programa de Estudos Medievais de UFRJ. **Rev. Diálogos Mediterrânicos**. Curitiba, n. 2, maio 2012. Disponível em: <<http://www.dialogosmediterrânicos.com.br/index.php/RevistaDM/article/view/24/68>> Acesso 3 mar. 2015.

SILVA, J. R. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Rev. de Teoria da História**. Goiânia, ano 2, n. 5, jun. 2011 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28966/16137>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SILVA, M. A. da & FONSECA, S.G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Rev. Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33 – 2010.

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 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Fronteiras da tolerância e identidades na Castela de Afonso X. In: FERNANDES, F. R. **Identidade e fronteiras no medievo ibérico**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

SOUZA, M.M. **Concepções de livros didáticos: entre convergência e divergências**. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 2009.

SOUZA, C. F. **A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de História**. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENÓRIO, A. F.; GASPARIN, J. L. Educar para a diversidade: desafio de uma prática escolar. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE/III Encontro sul brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 out. 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

TIMBÓ, I. B. Livro didático de História: cultura material escolar em destaque. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=18068>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

TRUZZI, O. Verde, amarelo, azul e mouro. **Rev. de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, Sabin, ano 4, n. 46, p. 19-21, jul. 2009.

VASCONCELOS, E. J. PIBID História: a ausência da história medieval no CBC mineiro, uma questão a ser discutida. XVIII ENCONTRO REGIONAL 7, 2012, Mariana. **Anais...** Mariana: ANPUH MG, 2012.

WILEY, D. A. **Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy.** "The Instructional Use of Learning Objects (Bloomington, In: Agency for Instructional Technology), 2000. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 26 out. 2015.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed,1998.



## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com o (a) professor (a)

1 Qual a sua trajetória acadêmica e profissional? Sua formação acadêmica contribuiu para reforçar ou mudar seu olhar em relação aos estereótipos que são atribuídos aos muçulmanos, judeus, negros e índios? Como você descreve sua atuação profissional no que se refere ao preconceito e discriminação desses grupos étnicos?

2 E sua formação não acadêmica, como você a descreve? Essa formação adquirida com a experiência e a vivência contribuíram para a construção ou desconstrução de uma visão preconceituosa e estereotipada de grupos étnicos considerados culturalmente inferiores? Que fatores foram relevantes para essa mudança de olhar e de postura?

3 Para você, o que faz um livro didático ser bom? Qual o uso efetivo você faz desse recurso? Você prepara suas aulas com base nos conteúdos que constam nele?

4 Você concorda que muitos manuais ainda trazem em seus conteúdos visões reducionistas e preconceituosas sobre os muçulmanos, judeus, índios e negros? Por que isso acontece? Que ações poderiam ser empreendidas para problematizar tais visões e abordar temas como a diversidade de forma mais aprofundada?

5 Como você avalia o processo de escolha do livro didático de História pelo PNLD? O programa atende suas expectativas em relação à abordagem da diversidade cultural, étnica e religiosa?

6 De que forma você trabalha a questão da intolerância racial e religiosa em seu cotidiano profissional? Já desenvolveu algum projeto que tenha auxiliado no conhecimento e na valorização da diversidade cultural e da integração de todos os seus alunos? Explique.

7 Como você vê o tratamento dado pelo livro didático de História no que se refere à Idade Média num sentido geral e, de maneira específica da História Ibérica medieval?

8 Qual a sua percepção sobre a possibilidade da construção, em sua escola, de grupos de estudos com a finalidade de analisar os conteúdos dos livros de História para a verificação da abordagem de temas como História Ibérica, minorias étnicas e religiosas e preconceito? Acha isso relevante para a sua atuação profissional? Explique.

9 Comentários e considerações finais.

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com supervisor ou coordenador pedagógico

1 Nas reuniões pedagógicas, que espaço é reservado para a leitura e para a análise da produção didática?

2 Na escolha do livro didático, fatores como: erros conceituais e didáticos, multiplicidade e diversidade de linguagens, qualidade das imagens e legendas são considerados relevantes pelos professores e especialistas? Por quê?

3 Os livros didáticos de História adotados em sua escola estão em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9.394/96, com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e com o Plano Nacional do Livro Didático / PNLEM 2015-2017?

4 O Projeto Político Pedagógico da Escola contempla a questão do preconceito e discriminação étnica, cultural e religiosa? Nessa direção, os conteúdos e imagens sobre os grupos étnicos são considerados no momento da análise e escolha do livro Didático?

5 Na escola onde você desenvolve sua atividade profissional, há um trabalho efetivo, um projeto que visa a promoção da igualdade? Como os professores e a escola conscientizam os alunos acerca da diversidade cultural de nossa sociedade?

6 Você considera imprescindível trabalhar com grupos de grande diversidade cultural? Por quê?

7 Quais os projetos desenvolvidos pela escola objetivam conhecer e valorizar a diversidade cultural de seus alunos?

8 Como você vê o tratamento dado pelo livro didático de História no que se refere à Idade Média num sentido geral e, de maneira específica da História Ibérica medieval?

9 Comentários e considerações finais.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa “AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA”. No caso de você concordar com a participação, favor assinar ao final do documento.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir da participação e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e da sua participação a qualquer momento que desejar.

TÍTULO DA PESQUISA: “AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Maria Aparecida Avelino

ENDEREÇO: Avenida José Evilásio Assi, 299. Bairro Nova Gimirim - Poço Fundo/ MG

CEP: 37757-000

TELEFONE: (035) 99715-0404

EMAIL: cidinhaavelino@hotmail.com

### OBJETIVO

Compreender as representações dos professores de História a respeito da diversidade cultural, étnica e religiosa na Península Ibérica, tendo como palco o encontro das três culturas: cristã, muçulmana e judaica, e a projeção de seus valores culturais na América cujos períodos remontam à Idade Medieval e ao princípio da Idade Moderna.

### JUSTIFICATIVA

A Península Ibérica foi palco de profundas trocas culturais entre cristãos, judeus e muçulmanos na Idade Média. Estudar a convivência, relações de tolerância e intolerância e as heranças culturais entre as religiões monoteístas nesse espaço e tempo históricos são essenciais para compreender os fatores que influenciaram a formação cultural brasileira. O Brasil vivia na Pré-História enquanto a Europa estava na chamada Idade Média. Apesar do assincronismo, muitos elementos medievais foram transportados de Portugal para a colônia

brasileira e permanecem presentes ainda hoje em nossos traços essenciais. Indagar sobre a forma que a história está sendo abordada em salas de aula é fundamental para a compreensão das transformações e das inovações dentro do ensino de História no Brasil e na verificação se a História continua sendo apresentada através dos olhos da classe dominante em detrimento das minorias culturais e étnicas.

#### PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Optou-se pela abordagem qualitativa da pesquisa. Sua realização se dá por meio de um estudo de caso. Propõe-se entrevistas com os professores de História do Ensino Médio e com supervisores ou coordenadores pedagógicos em duas escolas da rede estadual e uma da rede federal dos municípios de Machado de Poço Fundo. Espera-se realizar em torno de 15 entrevistas individuais e uma com um grupo focal. A formação desse grupo contará com no máximo cinco docentes, podendo ser os mesmos que responderam às entrevistas individuais. Durante as entrevistas será adotada a técnica da observação participante e serão observados os sentimentos, percepções, atitudes e ideias. As entrevistas e a observação serão realizadas por meio de roteiro semiestruturado e serão gravadas e filmadas.

#### RISCOS E DESCONFORTOS

A pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, uma vez que não oferece nenhum tipo de exposição que possa ser considerada perigosa ou de risco que seja diferente das atividades que já desenvolvem cotidianamente.

#### BENEFÍCIOS

Os dados encontrados durante a realização da pesquisa serão divulgados às instituições e aos participantes, visando não somente a apresentação dos dados, mas também a propiciação da discussão do que foi encontrado e também o diálogo entre as partes sobre a relevância da abordagem da diversidade cultural, étnica e religiosa dos povos da Península Ibérica medieval, nas aulas de História.

#### CUSTO/ REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE

Ficou claro que o participante não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

## CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA

É importante destacar que será mantido o sigilo sobre a identidade dos participantes e a instituição envolvida. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, será dada total atenção à manifestação dos participantes quanto ao levantamento dos dados relacionados a constrangimentos ou frustrações; caso isso aconteça, os objetivos da pesquisa serão modificados ou a pesquisa será suspensa em benefício dos participantes, considerando que poderão deixar de participar quando desejarem.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) de documento no. \_\_\_\_\_, responsável pelo (a) \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisadora Maria Aparecida Avelino sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, uso de imagens, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me dada a garantia que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável ou o CEP- UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que houver necessidade de obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação nesse processo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, \_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura por extenso do professor (a)

## APÊNDICE D – Termo de Anuência da Escola

A Escola \_\_\_\_\_ é convidada a participar, por meio dos seus especialistas da educação e professores (as), da pesquisa - “AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA”. No caso de concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

A participação dos especialistas e professores (as) dessa escola não é obrigatória, e, a qualquer momento, eles poderão desistir da participação, retirando seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

A Escola receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e da participação de seus professores e especialistas a qualquer momento que desejar.

TÍTULO DA PESQUISA: “AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Maria Aparecida Avelino

ENDEREÇO: Avenida José Evilásio Assi, 299. Bairro Nova Gimirim. Poço Fundo/ MG

CEP: 37 757-000

TELEFONE: (035)99715-0404

EMAIL: cidinhaavelino@hotmail.com

**OBJETIVO**

Compreender as representações dos professores de História a respeito da diversidade cultural, étnica e religiosa na Península Ibérica, tendo como palco o encontro das três culturas: cristã, muçulmana e judaica e a projeção de seus valores culturais na América cujos períodos remontam à Idade Medieval e ao princípio da Idade Moderna.

**JUSTIFICATIVA**

A Península Ibérica foi palco de profundas trocas culturais entre cristãos, judeus e muçulmanos na Idade Média. Estudar a convivência, relações de tolerância e intolerância e as heranças culturais entre as religiões monoteístas nesse espaço e tempo históricos são essenciais para a compreensão dos fatores que influenciaram a formação cultural brasileira. O

Brasil vivia na Pré-História enquanto a Europa estava na chamada Idade Média, apesar do assincronismo, muitos elementos medievais foram transportados de Portugal para a colônia brasileira e permanecem presentes ainda hoje em nossos traços essenciais. Indagar sobre a forma como a história está sendo abordada em salas de aula é fundamental para a compreensão das transformações e das inovações dentro do ensino de História no Brasil e para a verificação se a História continua sendo através dos olhos da classe dominante em detrimento das minorias culturais e étnicas.

#### PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Optou-se pela abordagem qualitativa da pesquisa. Sua realização se dará por meio da pesquisa documental e estudo de caso. Propôs-se entrevistas com os professores de História do ensino médio e com supervisores ou coordenadores pedagógicos em duas escolas da rede estadual e uma da rede federal dos municípios de Machado de Poço Fundo. Espera-se realizar em torno de 15 entrevistas individuais e uma com um grupo focal. A formação desse grupo contará com no máximo cinco docentes, podendo ser os mesmos que responderam às entrevistas individuais. Durante as entrevistas será adotada a técnica da observação participante e serão observados os sentimentos, percepções, atitudes e ideias. As entrevistas e a observação serão realizadas por meio de roteiro semiestruturado e serão gravadas e filmadas.

#### RISCOS E DESCONFORTOS

A pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, uma vez que não oferece nenhum tipo de exposição que possa ser considerada perigosa ou de risco que seja diferente das atividades que já desenvolvem cotidianamente.

#### BENEFÍCIOS

Os dados encontrados durante a realização da pesquisa serão divulgados às instituições e aos participantes, visando não somente a apresentação dos dados, mas também propiciar a discussão do que foi encontrado e também o diálogo entre as partes sobre a relevância da abordagem da diversidade cultural, étnica e religiosa dos povos da Península Ibérica medieval nas aulas de História.

CUSTO/ REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:

Deixamos claro que o participante não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

#### CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

É importante destacar que será mantido o sigilo sobre a identidade dos participantes e a instituição envolvida. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, será dada total atenção à manifestação dos participantes quanto ao levantamento dos dados relacionados a constrangimentos ou frustrações. Caso isso ocorra, os objetivos da pesquisa serão modificados ou a pesquisa será suspensa em benefício dos participantes, considerando que poderão deixar de participar quando desejarem.

Eu, \_\_\_\_\_, portadora de documento no. \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pela pesquisadora Maria Aparecida Avelino dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda com minha participação.

Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável ou o CEP- UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal e Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que houver necessidade de obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e de minha participação.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2016.

---

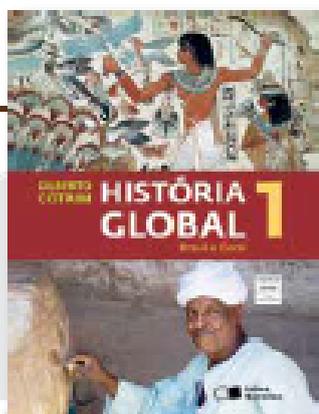
Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura por extenso da Diretora da Escola



ANEXO A – Apresentação do manual *História Global: Brasil e Geral* de Gilberto Cotrim



## **HISTÓRIA GLOBAL – BRASIL E GERAL**

**Gilberto Cotrim**

275 67COL06  
Coleção Tipo 2

Editora Saraiva  
2ª edição 2013

[http://www.editorasaraiva.com.br/pnld2015/historia\\_global\\_brasil\\_e\\_geral](http://www.editorasaraiva.com.br/pnld2015/historia_global_brasil_e_geral)

### **Visão geral**

A coleção organiza os conteúdos históricos cronologicamente, intercalando aspectos das Histórias da Europa, América, África, Ásia e Brasil, a partir de recorte social e político-econômico. O tempo cronológico linear e a perspectiva político-econômica são rompidos nas seções, nos boxes e nas atividades correlatas que, como ponto forte da obra, apresentam propostas capazes de contribuir para a compreensão histórica e para a construção do diálogo interdisciplinar.

O **Manual do Professor** fundamenta a obra com pressupostos teórico-metodológicos no campo do conhecimento histórico e das abordagens didáticas para o ensinar e aprender História. Traz ainda orientações específicas e detalhadas sobre a utilização de variados recursos como uso da internet, estudo do espaço social, local de atuação do professor, memória oral, filme, iconografia, cartografia e literatura. Há uma preocupação em apontar formas de trabalhar as perspectivas interdisciplinares privilegiadas na obra.

Na abordagem do **componente curricular História**, destaca-se a concepção de saber histórico como processo de constante construção e reconstrução, inserido no contexto da sala de aula. A obra trata os conteúdos históricos como resultado da operação historiográfica suscetível a interpretações e críticas, sendo o livro didático valorizado como possibilidade de criação de múltiplas interações entre docentes e estudantes nos estudos da História.

Para a consecução da **proposta pedagógica**, orienta-se sobre a relação contínua entre aprendizagem e avaliação, sugerindo-se critérios que contemplam, além dos conteúdos históricos, habilidades, procedimentos e atitudes. As atividades da coleção, e em especial as constantes das seções *Oficina da História* e *Projetos de Ação Interdisciplinar*, destacam-se por apresentar proposições didáticas acompanhadas de um conjunto diversificado de imagens e textos, com exercícios que exigem ações individuais e interações coletivas mediadas pelo professor.

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

A obra trabalha a **História da África, a história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas** em todos os volumes, enfatizando especialmente o aspecto legal da obrigatoriedade do estudo desses temas. Os textos complementares tratam, em sua maioria, de temas relativos à História da África, à história e à cultura afro-brasileira, e, em menor parte, da história e da cultura indígena.

Em seu **projeto gráfico**, a obra destaca-se pelo conjunto diversificado de imagens que não são usadas apenas como ilustração dos textos, mas em atividades caracterizadas pela observação, interpretação e interação para uso em sala de aula. Há a indicação de vários sites.

### Descrição

A coleção compõe-se de texto-base, seções, boxes e atividades. As seções *Conversando* e *Trainando o olhar* abrem as unidades e os capítulos, introduzindo os conteúdos que serão abordados. Há também as seções *Compreendendo* e *Oficina de História*, intercaladas com os boxes *Documento*, *Saiba mais*, *Em questão* e *Observando*, que privilegiam atividades com diferentes documentos, informações complementares e debates sobre os temas tratados nos capítulos. Ao término de cada volume, encontram-se os *Projetos de Ação Interdisciplinar*. Seguem-se ainda a *Cronologia*, que resume e localiza os eventos históricos, e a *Bibliografia*, como também as referências completas das epígrafes que abrem as unidades.

No **Manual do Professor** (112 páginas anexadas ao Livro do Aluno), na parte comum aos três volumes encontra-se a fundamentação da abordagem da obra em relação a pressupostos teórico-metodológicos, avaliação pedagógica, perspectiva interdisciplinar, afrodescendentes, indígenas e cidadania, com uma bibliografia ao final. A parte específica apresenta os objetivos de cada unidade, tece comentários sobre os temas dos capítulos e indica respostas para as atividades da coleção. Traz ainda textos e atividades complementares ao Livro do Aluno e informa sobre as possíveis formas de desenvolvimento dos *Projetos de Ação Interdisciplinar* propostos ao final de cada volume.

### Sumário sintético

**1º ANO** – 288 páginas – 7 unidades – 22 capítulos: Tempo e história; Origem humana; As primeiras sociedades; Primeiros povos da América; Povos da Mesopotâmia; África: Egípcios e Reino de Cuxe; Hebreus, fenícios e persas; Povos da China e da Índia; Gregos; Romanos; Império Bizantino; Mundo islâmico; Povos africanos; Germânicos e Império Carolíngio; Feudalismo; Igreja e cultura medieval; Séculos finais da Idade Média; Renascimento cultural; Reformas religiosas; Expansão europeia e conquista da América; O impacto da conquista da América; Mercantilismo e sistema colonial.

**2º ANO** – 288 páginas – 4 unidades – 22 capítulos: Início da colonização; Estado e religião; Economia colonial: o açúcar; Escravidão e resistência; Domínio

espanhol e Brasil holandês; Expansão territorial da colônia; Economia colonial: mineração; Antigo Regime e Revolução inglesa; Iluminismo e despotismo; Revolução industrial; Estados Unidos: da colonização à independência; Revolução Francesa; Era Napoleônica e Congresso de Viena; Independências na América espanhola e Haiti; Rebeliões liberais, nacionalismo e unificação; Expansão do imperialismo; América no século XIX; Independência do Brasil; Primeiro Reinado (1822-1831); Período Regencial (1831-1840); Segundo Reinado (1840-1889); O fim do Império.

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

### Análise

O Manual do Professor, ao abordar a tarefa educacional e as formas de uso do livro didático, incentiva o professor a construir sua docência com autonomia. Contempla orientações e sugestões claras e pertinentes que fundamentam a proposta de organização e seleção dos conteúdos históricos bem como apresenta a estrutura da obra e seus objetivos educacionais. Trata sobre o uso adequado do Livro do Aluno e destaca as potencialidades dos boxes e seções no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para interpretação e exploração de diferentes fontes. Aborda, de modo sistematizado, as perspectivas interdisciplinares privilegiadas na obra, em consonância com os documentos da área dirigidos ao Ensino Médio, oferecendo suporte ao professor na promoção de diálogos entre a História e outras áreas do conhecimento.

As orientações específicas apresentam os objetivos das unidades de cada volume, comentários sobre os temas dos capítulos, indicações de respostas das atividades e textos complementares ao Livro do Aluno. Porém, há poucos e esparsos diálogos e/ou referências de pesquisas produzidas no campo do ensino de História. Há menção à memória e à memória oral, mas não há discussão sobre esses conceitos ou sobre a relação entre lembrança e esquecimento, entre memória pessoal e memória coletiva e dessas em relação à história como área de conhecimento.

No que diz respeito ao componente curricular História, a coleção diferencia-se na apresentação de textos e atividades que objetivam o desenvolvimento de saberes e atitudes voltados para distintas ações dos estudantes, destacando-se a interpretação crítica e a compreensão histórica. Apresenta discussões que possibilitam o reconhecimento das diferentes experiências históricas dos grupos sociais e contribuem para o entendimento de situações cotidianas do tempo em que vive o aluno. Entretanto, tais aspectos são mais presentes nas seções e nos boxes do que no texto base.

A obra constrói e aprofunda os conceitos estruturantes da disciplina História. Esses conceitos aparecem no texto-base, mas são abordados, principalmente, nas seções, nos boxes e nas atividades. No conjunto da coleção, o conceito privilegiado é o de tempo histórico, na medida em que as atividades pedem identificações e/ou comparações entre mudanças, permanências, semelhanças e diferenças entre contextos, tempos, grupos e elementos sociais. As diferentes atividades da seção *Oficina de História* são um adequado exemplo no tratamento desse e de outros conceitos. Espaço e fontes históricas recebem atenção, considerando-se especialmente os boxes *Observando* e *Documento*, que se voltam para exploração de diferentes fontes históricas.

Quanto à proposta pedagógica, a coleção traz atividades, imagens e textos complementares que contribuem para o desenvolvimento de reflexões abrangentes sobre os temas abordados. Destaca-se a seção *Oficina de História* com atividades que contemplam habilidades e competências que contribuem na elaboração de conceitos significativos para a compreensão da História. O trabalho com filmes, poemas, canções, textos históricos e jornalísticos, reproduções de fotografias, pinturas, esculturas, mapas estão presentes na seção *Treinando o olhar* e nos boxes *Documento*, *Em questão* e *Observando*.

A coleção apresenta possibilidades de trabalho interdisciplinar e de integração de diferentes conteúdos da História com outras disciplinas de sua área ou de outras áreas do conhecimento, propostas, principalmente, nas atividades *Diálogo interdisciplinar* e *Vivenciar e Refletir*. Cada volume traz dois projetos de ação interdisciplinar que abordam temas culturais e sociais abrangentes – como escrita, cultura, trabalho, cidadania, comunicação e imagem – buscando integrá-los em uma perspectiva interdisciplinar aos conteúdos tratados. No terceiro volume, amplia-se a utilização de charges, caricaturas e tirinhas e são propostas atividades de interpretação que identificam, no humor e na ironia, relações com as questões discutidas nos capítulos. Atividades como essas contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a realização das provas do Enem.

Há várias passagens na coleção relativas às diferentes experiências sociais em que se problematizam questões como desigualdades, preconceitos e discriminações a fim de contribuir para a formação cidadã. Elas são encontradas, nos três volumes, no texto-base, mas principalmente nas seções e nos boxes.

A seção *Vivenciar e Refletir* caracteriza-se por trazer propostas de discussão que são capazes de promover atitudes de respeito às diferenças e relações mais igualitárias. As atividades estimulam o trabalho colaborativo e instigam a capacidade de argumentação fundamentada e o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas e procedimentais sob uma perspectiva potencialmente interdisciplinar.

A História da África, a história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas recebem orientações gerais no Manual, enfatizando os aspectos legais de obrigatoriedade do ensino dessas temáticas. Os textos e atividades complementares relacionam-se com os conteúdos, destacando-se que vários deles tratam de temas sobre África, africanos, indígenas e descendentes.

Na coleção, abordam-se aspectos do cotidiano dos escravos africanos e dos indígenas, incluindo as conquistas, os conflitos, as resistências à escravidão e as violências diversas imputadas aos africanos, indígenas e seus descendentes no Brasil. Destaca-se a iniciativa de referenciar historiadores africanos ao tratar a História da África e dos afrodescendentes.

O projeto gráfico-editorial é bem cuidado e adequado ao Ensino Médio. O formato e a disposição dos textos e imagens apresentam-se com clareza e facilitam a leitura. O sumário é conciso e reflete a organização da obra.

As imagens, os mapas e os gráficos apresentam os respectivos créditos e identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidos, com algumas exceções na identificação dos créditos.

Ao final de cada unidade, há sugestões de sites, livros e filmes para o aluno, acompanhadas de breves comentários. Cada volume do Livro do Aluno é encerrado com uma *Cronologia*, que resume e localiza os eventos históricos, a *Bibliografia* e as referências completas das epígrafes que abriram as unidades.

#### Em sala de aula

Professor, a coleção possui significativas propostas de atividades, incluindo o uso de recursos audiovisuais e ferramentas da internet, que vão desde o trabalho com filmes ou documentários até pesquisas em sites e criação de blogs. Tais propostas podem ser amplamente exploradas, especialmente quando articuladas aos *Projetos de ação interdisciplinar*, em parceria com professores de outras áreas.

As orientações precisas do Manual do Professor possibilitam escolhas quanto a textos e atividades que estão de acordo com sua realidade educacional e seus objetivos de ensino de História.

Para além do texto principal, é importante explorar os boxes, seções e atividades correlatas constantes da obra. Eles trazem possibilidades variadas de trabalho com textos e imagens como reproduções fotográficas e pictóricas, mapas, charges, caricaturas, excertos de literatura, poemas, canções, reportagens, pesquisas, entre outras, que podem desenvolver competências e habilidades importantes para a compreensão histórica.

A coleção apresenta conjunto diversificado de imagens com adequadas possibilidades de leitura e interpretação. Sugere-se que essas potencialidades sejam exploradas e ampliadas, enfatizando-se a condição das imagens como fontes importantes para a construção do conhecimento histórico.

Professor, as atividades *Diálogo Interdisciplinar* e principalmente os *Projetos de ação interdisciplinar* têm potencial para serem ações comuns, compartilhadas por professores de diferentes disciplinas. Convide colegas interessados em integrar e articular disciplinas e áreas de conhecimento para desenvolver um projeto coletivamente.

ANEXO B – Apresentação do manual *História para o Ensino Médio* de Marcos Napolitano e Mariana Villaça



### Visão geral

A coleção apresenta uma perspectiva integrada dos conteúdos da História Geral e do Brasil, marcados pelo viés eurocêntrico, com abordagens das Histórias africana, americana e asiática. O volume 1 inicia-se com a pré-história humana e encerra-se com a história dos ameríndios. O Volume 2 abrange o período que vai da colonização da América à organização dos trabalhadores no capitalismo. O volume 3 explora o período que vai da Primeira Guerra Mundial aos impasses da Globalização.

No Manual do Professor, encontram-se orientações específicas sobre as temáticas, os conceitos e as atividades que compõem cada unidade e capítulo, além de indicações bibliográficas atualizadas. Há excertos de livros e artigos relacionados com as escolas historiográficas consideradas de maior relevância para a produção do livro. O Manual pontua questões associadas à memória e à construção do conhecimento histórico, aos novos sujeitos e objetos da História, ao processo de ensino e aprendizagem da História e sua avaliação.

O componente curricular História privilegia uma narrativa cronológica linear que mescla principalmente aspectos políticos e econômicos a partir da periodização clássica. Os procedimentos de pesquisa e crítica histórica da coleção são explorados em atividades que sugerem a leitura, interpretação e análise de múltiplas fontes tomadas como construções permeadas de múltiplas intencionalidades.

A proposta pedagógica é marcada pela diversidade de atividades que favorecem a compreensão dos conteúdos históricos contidos no texto-base e contribuem para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados. As possibilidades de trabalho interdisciplinar são destacadas com o selo *Diálogos com...*, impresso ao lado de trechos do texto-base ou em atividades ao final do capítulo.

No âmbito da formação cidadã, a obra atende às prescrições legais ao abordar temáticas associadas às relações étnico-raciais, ao combate ao preconceito e à discriminação, aos limites e conquistas dos direitos civis e sociais no Brasil e no mundo.

A História da África, a história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas são abordadas ao longo da coleção. Já as histórias dos afrodescendentes e dos indígenas são tratadas nos volumes do 2º e 3º anos, com maior ênfase para as temáticas relacionadas com a escravidão e com as resistências.

O projeto gráfico-editorial da coleção apresenta uma distribuição harmônica de textos e imagens pelas páginas, o que favorece a leitura do livro. Em sala de aula, diversos recursos, como sites de internet, jogos digitais, lugares de memória, filmes, poesias, canções, textos literários, mapas, infográficos, tabelas, fotografias, charges, caricaturas, reproduções de pinturas, tirinhas, dentre outros, podem ser explorados em suas possibilidades de significação histórica tanto nas atividades quanto nas diferentes seções intercaladas ao texto-base.

## Descrição

Os três volumes que compõem a coleção estão estruturados em um número variável de unidades e capítulos, compostos de seções fixas. Cada unidade é introduzida por um texto de abertura, acompanhado de fontes iconográficas. Ao término de cada unidade, há a seção *Encerramento da Unidade*, composta de três partes: *Navegando na História*; *Túnel do Tempo* e *Questões de vestibulares e do Enem*. Há boxes com seções fixas, a saber: *Link cultural*; *Pare e Pense!*; *Visita ao Patrimônio*; *Lupa do Historiador*; *Fonte Histórica*. Além disso, há mais duas seções, *Asas à reflexão* e *Para ir além*, com indicações de livros e sites da internet.

O Manual do Professor tem 80 páginas em cada volume, anexadas à parte idêntica ao Livro do Aluno. É composto de uma parte comum aos três volumes e uma parte específica a cada um, dividida em seis itens, quais sejam: *Apresentação*, *Sumário*, *Fundamentação teórico-metodológica*, *Plano geral da obra*, *Orientações específicas* e *Bibliografia*. Na *Fundamentação teórico-metodológica*, constam sete tópicos: *Historiografia e ensino de História*; *Considerações sobre o debate teórico*; *O olhar sobre a História nesta coleção*; *Plano pedagógico e plano historiográfico: articulações*; *Livro didático como apoio da prática docente*; *Orientações gerais para o trabalho com a temática indígena, africana e afro-brasileira*; *A coleção como apoio à avaliação*. No *Plano geral da obra*, ocorre a apresentação das unidades e da organização dos capítulos, com seus textos-base, imagens, seções, boxes e atividades. Na parte específica de cada volume, fornece as orientações para o trabalho com as unidades e capítulos do Livro do Aluno, além de listar as obras consultadas em sua produção.

## Sumário sintético

**1º ANO** – 272 páginas – 4 Unidades – 14 Capítulos: O começo da história humana; A ocupação humana na América; As primeiras cidades e impérios; A Grécia Antiga; Roma; A constituição do mundo medieval; A vida cultural na Europa medieval; O mundo islâmico; O humanismo e o Renascimento; Rupturas na cristandade ocidental; O absolutismo; África, Ásia e suas conexões; A expansão marítima; As sociedades ameríndias.

**2º ANO** – 288 páginas – 4 Unidades – 18 Capítulos: A colonização da América portuguesa; Expansão e crise no Brasil colonial; A América espanhola; A Amé-

rica inglesa e a América francesa; As revoluções na Inglaterra; Da revolução científica ao Iluminismo; A Revolução Francesa e a era napoleônica; A independência das colônias americanas; O Império Brasileiro: liberalismo e escravidão; O Segundo Reinado; Cultura e identidade no Império; As repúblicas latino-americanas no século XIX; A democracia estadunidense; A questão indígena na América; O século burguês; Nacionalismos, revoluções e impérios na Europa do século XIX; Imperialismos; Os trabalhadores se organizam.

**3º ANO** – 288 páginas – 6 Unidades – 20 Capítulos: A Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; Vanguardas no início do século XX; O período entreguerras; Os fascismos; A Segunda Guerra Mundial; O Brasil na Primeira República; Modernização e movimentos sociais na América Latina; A Era Vargas; O início da Guerra Fria; Revolução e Guerra Fria na Ásia; A descolonização na Ásia e África; A sociedade de consumo; Reformismo, populismo e revolução na América Latina; Brasil: desenvolvimentismo e experiência democrática; O regime militar brasileiro; Regimes militares na América Latina; O fim da Guerra Fria e a nova ordem mundial; Brasil: os desafios da democracia; Perspectivas e impasses do mundo globalizado.

### **Análise**

O **Manual do Professor** propõe a compreensão dos acontecimentos históricos por meio de uma narrativa que considera a diversidade de sujeitos históricos em suas aproximações e divergências. Enfatiza os procedimentos de pesquisa e crítica histórica mediante atividades que sugerem leitura, pesquisa, interpretação e análise de múltiplas fontes. Apresenta as escolas historiográficas consideradas relevantes na elaboração da coleção. Destaca também a articulação entre uma abordagem convencional da História, trabalhada nos textos-base do Livro do Aluno, com temáticas e recortes diferenciados, apresentados a partir de imagens, boxes, seções e atividades.

As orientações sobre a interdisciplinaridade são associadas às atuais diretrizes curriculares para o Ensino Médio e constam das orientações específicas de cada capítulo. O **Manual** discute os sentidos e modalidades da avaliação da aprendizagem. As diferentes metodologias de ensino de História são tratadas de forma genérica, o que restringe a contribuição para a formação docente e para o planejamento das aulas pelo professor.

O componente curricular **História** caracteriza-se pela ordenação cronológica linear e integrada de eventos históricos vivenciados por múltiplos sujeitos, dos primórdios da humanidade à globalização. As narrativas são apresentadas em capítulos específicos para Europa, África e/ou Ásia, e para América e Brasil, sem deixar de apontar as relações, diferenças e semelhanças entre esses diversos espaços. No entanto, a integração dos processos históricos ocorridos simultaneamente se faz a partir de uma abordagem que privilegia os contextos relacionados com a matriz eurocêntrica. A coleção enfatiza a história política e econômica das diferentes sociedades e contextos trabalhados.

A narrativa cronológica e sintética do texto-base é mesclada com textos historiográficos renovados, principalmente na introdução dos capítulos, seções e atividades. Há abordagens baseadas no confronto e análise de diferentes fontes e perspectivas históricas, que permitem a compreensão dos mecanismos do processo de produção social e científica do conhecimento. A coleção ressenete-se de um tratamento mais sistemático e direto dos conceitos estruturantes da História como tempo, fonte, cultura, identidade. Porém, algumas atividades, boxes, seções, glossários e notas explicativas criam oportunidades para que os estudantes estabeleçam contato com categorias comuns aos historiadores, principalmente as categorias tempo e espaço, fonte, historiografia, relação história e memória, memória e cultura material, identidade, semelhança e diferença.

A proposta pedagógica caracteriza-se pela apresentação de recursos que privilegiam o desenvolvimento da leitura e da interpretação de textos, bem como de habilidades cognitivas, como memorização, comparação e reflexão, estimulando, igualmente, o pensamento crítico e a capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados. As atividades são formuladas com clareza e estão relacionadas com o conteúdo abordado no texto-base, nas fontes iconográficas e escritas e nos textos complementares. Também, encontram-se fragmentos de textos de historiadores acompanhados de atividades que investem em habilidades cognitivas como síntese, análise e interpretação.

Ao longo dos capítulos, nas margens das páginas, são destacados ícones que fazem referência à possibilidade de abordagem interdisciplinar Diálogo com Sociologia, Diálogo com Literatura, Diálogo com Geografia, dentre outros, sendo também apresentadas notas explicativas com comentários sobre um termo ou conceito destacado em negrito no texto-base. Entretanto, não são explicitados estratégias e instrumentos metodológicos para potencializar o diálogo sugerido.

A formação para a cidadania é tratada em todos os volumes da coleção a partir da abordagem de temáticas associadas às relações étnico-raciais, ao combate ao preconceito e à discriminação, às relações de gênero, aos direitos humanos, à pluralidade política e à cidadania. A participação das mulheres na História é contemplada principalmente nas seções e nos boxes, com a veiculação de vários textos e imagens de mulheres em diversos contextos e situações, mas não como ponto central da narrativa.

A questão ambiental e a divulgação dos princípios de igualdade, do reconhecimento da diversidade e do respeito às diferenças (religiosas, étnicas, de gênero) são tratadas de forma transversal ou indireta nos volumes. As temáticas de gênero e da não violência são abordadas de forma pontual.

A História da África, a história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas são tratadas ao longo da coleção em capítulos ou tópicos específicos. A História indígena nas Américas e no Brasil é trabalhada em um capítulo específico no volume do 2º ano, com destaque para as formas de resistência às dominações europeias e dos Estados-nação americanos.

A abordagem da História da África é contemplada nos três volumes da coleção, perpassando diversos períodos e recortes históricos. As abordagens en-

volvem um recorte que privilegia as grandes hegemonias políticas do continente, não reservando um espaço significativo para a diversidade e suas múltiplas formações sociais e políticas.

O projeto gráfico-editorial é coerente e funcional. Há uma distribuição harmônica de textos e imagens que se articulam pelas páginas, favorecendo a leitura. As fontes utilizadas no texto-base, nas seções e nos boxes são nítidas e legíveis, adotando-se um espaçamento confortável entre as linhas. Os sumários são claros e completos. Os títulos e subtítulos de cada capítulo são hierarquizados pelos tamanhos de fonte e cores distintas.

Os recursos iconográficos são de qualidade, possuindo tamanho adequado, com créditos e legendas. As imagens são referenciadas em sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico e são exploradas por meio de atividades que incentivam a reflexão sobre a relação entre seu contexto histórico de produção e a representação que veicula sobre o evento nela registrado. Ao final de cada capítulo, são propostas atividades de síntese do conteúdo abordado, de interpretação, contendo, ainda, análise e/ou confronto de fontes imagéticas ou escritas, tabelas, gráficos e mapas.

A coleção possui uma elevada quantidade e diversidade de links, sendo uma parte deles referentes a ambientes produzidos em língua estrangeira (francês, inglês, espanhol). Porém, parte considerável deste material somente permite a navegação com orientações em inglês. Há indicações de sites de ONGs, universidades, revistas científicas, museus, galerias, ministérios e embaixadas.

### Em sala de aula

Professor, para você trabalhar com a interdisciplinaridade, o selo *Diálogo com...*, impresso ao lado de trechos do texto-base e de atividades, indica a possibilidade de articulação entre diferentes disciplinas.

Considerando o tom linear do texto-base da coleção, é importante, para a construção do conhecimento histórico crítico, explorar, contextualizar e analisar as fontes escritas, produções literárias, cinematográficas e letras de canções disponibilizadas nas seções *Link Cultural*, *Fonte Histórica*, *Túnel do Tempo*, *Navegando na História*.

A partir das seções, você poderá incentivar os alunos a relacionar passado e presente, problematizar situações vividas em seu cotidiano e enfatizar aspectos da história local.

Você também poderá mobilizar os alunos a refletirem sobre temáticas referentes à cidadania, pois elas recebem uma abordagem de caráter informativo na coleção, no sentido de contribuir para a construção de atitudes condizentes com uma sociedade plural, igualitária, livre e democrática. Destaca-se, nesse sentido, o espaço reservado à participação das mulheres na história, em variados contextos.

Para subsidiar o desenvolvimento do diálogo interdisciplinar sugerido ao longo da coleção, será importante planejar atividades complementares.

## ANEXO C – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS</b>		
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b> "AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA IBÉRICA MEDIEVAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA"		
<b>Pesquisador:</b> Fabiana de Oliveira		
<b>Área Temática:</b>		
<b>Versão:</b> 1		
<b>CAAE:</b> 49343215.8.0000.5142		
<b>Instituição Proponente:</b> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG		
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio		
<b>DADOS DO PARECER</b>		
<b>Número do Parecer:</b> 1.291.186		
<b>Apresentação do Projeto:</b>		
Projeto a ser desenvolvido no Mestrado em História Ibérica. Apresenta todas as partes constitutivas de forma clara. Tema, delimitação e problematização bem formulados. Também apresenta a justificativa e a metodologia de forma clara, bem como o referencial teórico a ser utilizado. Apresenta também as considerações éticas.		
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>		
O objetivo da pesquisa, que é compreender a concepção de História de professores de três instituições públicas de ensino, com a finalidade de entender como a cultura medieval ibérica é ensinada para os estudantes, especialmente no que diz respeito à diversidade e tolerância religiosa do período, está bem formulado e articulado tanto com o tema quanto com a metodologia proposta.		
<b>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>		
O projeto apresenta de forma clara os riscos e benefícios para os sujeitos da pesquisa.		
<b>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</b>		
A pesquisa, a ser desenvolvida com 15 docentes de três instituições públicas de ensino, duas em Machado e outra em Poço Fundo, ambas na região sul mineira, prevê trabalho de campo com observação in loco, entrevistas e grupo focal. A metodologia proposta atende aos objetivos do		
<b>Endereço:</b> Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700		
<b>Bairro:</b> centro	<b>Município:</b> ALFENAS	<b>CEP:</b> 37.130-000
<b>UF:</b> MG	<b>Telefone:</b> (35)3299-1318	<b>Fax:</b> (35)3299-1318
<b>E-mail:</b> comite.etica@unifal-mg.edu.br		

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS**



Continuação do Parecer: 1.291.186

projeto. Tanto a avaliação dos riscos e benefícios quanto os termos necessários estão previstos no projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados, tanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) quanto o Termo de Anuência das Instituições de ensino, bem como o Termo de Autorização de Utilização de Imagem.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**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_P ROJETO_593674.pdf	17/09/2015 21:26:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_de_Consentimento.pdf	17/09/2015 21:26:28	Fabiana de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	17/09/2015 21:25:43	Fabiana de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	17/09/2015 21:24:01	Fabiana de Oliveira	Aceito
Cronograma	Cidinha_Cronograma.pdf	17/09/2015 21:07:15	Fabiana de Oliveira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Gabriel Monteiro de 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: 1.291.106

ALFENAS, 22 de Outubro de 2015

---

Assinado por:  
Celso Ferrarezi Junior  
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700  
Bairro: centro CEP: 37.130-000  
UF: MG Município: ALFENAS  
Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comita.edca@unifal-mg.edu.br