



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA**

DANIEL TIAGO DE VASCONCELOS

**O EUROCENTRISMO NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS: A REPRESENTAÇÃO FÍLMICA DA
MEDICINA ISLÂMICA**

**Recife
2021**

DANIEL TIAGO DE VASCONCELOS

**O EUROCENTRISMO NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS: A REPRESENTAÇÃO FÍLMICA DA
MEDICINA ISLÂMICA**

Texto de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Ensino de História e Cultura Regional.

Orientador: Prof. Dr. Uiran Gebara da Silva

Co-orientador(a): Prof. Dr. José Maria de Souza Neto

**Recife
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V331e Vasconcelos, Daniel Tiago de
O eurocentrismo na historiografia e no ensino de história das ciências: a representação fílmica da medicina islâmica / Daniel Tiago de Vasconcelos. - 2021.
230 f. : il.
- Orientador: Uiran Gebara da Silva.
Coorientador: Jose Maria de Souza Neto.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2021.
1. Eurocentrismo. 2. História das ciências. 3. Islã. 4. Ensino de história. 5. Cinema. I. Silva, Uiran Gebara da, orient. II. Neto, Jose Maria de Souza, coorient. III. Título

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em História

**O EUROCENTRISMO NA HISTORIOGRAFIA DAS CIÊNCIAS E NAS
REPRESENTAÇÕES FÍLMICAS SOBRE A MEDICINA ISLÂMICA
MEDIEVALIZADA: O USO DA NARRATIVA FÍLMICA PELA DIDÁTICA DA
HISTÓRIA**

DANIEL TIAGO DE VASCONCELOS

Aprovado em

Orientador:

Prof. Dr. Uiran Gebara da Silva
Programa de Pós-Graduação em História - UFRPE

Co-orientador:

Prof. Dr. José Maria de Souza Neto.
Universidade do Estado de Pernambuco - UPE

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Giselda Brito Silva.
Membro Interno – Programa de Pós-Graduação em História - UFRPE

Prof. Dr. Renan Marques Birro.
Membro Externo – Universidade do Estado de Pernambuco - UPE

AGRADECIMENTOS

*Casi casi nada me resulta pasajero
Todo prende de mis sueños
Y se acopla en mi espalda
Y así subo muy tranquilo la colina
De la vida
Nunca me creo en la cima o en la gloria
Eso es un gran fantasma
Creado por generaciones pasadas
Atascado en el camino de la vida
La realidad duerme sola en un entierro
Y camina triste por el sueño del más bueno
La realidad baila sola en la mentira
Y en un bolsillo tiene amor y alegrías
Un dios de fantasías la guerra y la poesía
[...]
Tengo de todo para ver y creer
Para obviar o no creer
Y muchas veces me encuentro solitario
Llorando en el umbral de la vida
Busco hacer pie en el mundo al revés
Busco algún buen amigo*

La Colina de la Vida. León Gieco.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Seu texto é resultado do auxílio de muitas pessoas envolvidas nos problemas do ensino de História e da pesquisa historiográfica, mas também da ação coletiva dos mesmos em seu esforço ético e profissional. Sou sinceramente grato ao Prof. Dr. José Maria de Souza Neto com sua dedicação e conselhos que encorajaram o presente trabalho, igualmente ao Prof. Dr. Uiran Gebara da Silva e suas inquietações construtivas com questões teóricas e sobre a pesquisa em ensino. Devo lembrar também os colegas pertencentes as instituições da UFPE, UFRPE e UPE, assim como ao Grupo de Estudos de História da Ásia da UFPE e ao Leitorado Antigo da UPE.

Em nível público, deve ser lembrado a importância do ativismo realizado por hackers e também por simples usuários de plataformas e servidores que tornam o conhecimento acessível e livre ao público. Reduzindo a barreira do acesso a textos cobrados de forma restritiva, muitas vezes, tais textos utilizam os trabalhos oriundos das próprias instituições públicas. Essa pesquisa jamais existiria sem esses atores sociais anônimos, e a condição intelectual do Sul acadêmico seria marcada por mais repetição e atraso.

Em nível mais particular, a gratidão aos amigos que aturaram as partículas da história pessoal que, geralmente, serão apenas esquecidas pela fragilidade da memória humana, mas que foram bem vívidas um dia nas muitas dificuldades, lembrando dos irmãos Mateus e Marcos que descobriram em mim um avesso de muitas de suas visões pessoais; de Renato, cujo raciocínio é incomparável e me encaminha para reflexões humanas, mas com objetivo; de João, que simplesmente sustentou minhas quedas sem saber exatamente o que acontecia; Allef e Amanda, que acompanharam muitas das mesmas situações no curso; Lótus que nunca esqueço, mesmo quando a pandemia nos separou; e especialmente Mateus Barbosa, cuja incapacidade de estar disponível na maior parte do tempo é compensada com ligações de horas e alguma habilidade em traduzir minhas questões idiotas, no sentido clássico, tendo escutado meus problemas acadêmicos mais do que qualquer outra pessoa.

O agradecimento final, é claro, é para aqueles que menos sabiam o que eu estava fazendo durante esse tempo todo, os poucos membros da minha família cujo apressado seguiu na vida, como meu pai José Bezerra de Vasconcelos e a minha mãe Maria da Conceição Silva, em sua memória, que não pode mais compartilhar a vastidão do tempo e a imensidão do espaço conosco, meros aprendizes da vida.

RESUMO

A presente pesquisa articulou uma investigação da cultura histórica por meio da análise da historiografia das ciências e do filme alemão 'O Médico' (2013), do diretor alemão Philipp Stölzl, inspirado no livro do jornalista norte-americano Noah Gordon (1986). Nessa narrativa ficcional, apresenta-se a vida de um cirurgião barbeiro inglês do século XI que vai à cidade persa de Ispahan¹ (no atual Irã), para estudar medicina em um madraçal islâmico, chefiado pelo polímata Ibn Sina, mais conhecido como Avicena (980-1037), que influenciou profundamente a medicina europeia a partir do século seguinte. Foi realizada uma investigação teórica sobre eurocentrismo como categoria de análise e seus problemas para a pesquisa e o ensino de História. O filme apresentado, bem como outros elementos da cultura midiática foram interpretados pelos conceitos de difusionismo eurocêntrico, orientalização negativa e medievalização, fornecendo tanto uma análise do mesmo quanto elementos para proposições didáticas que objetivam o desenvolvimento da aprendizagem histórica conforme as discussões do campo da Didática da História.

Palavras-chave: Eurocentrismo; História das Ciências; Representação Fílmica do Islã.

¹ Ispahan é a forma comum em língua inglesa para a palavra árabe **أصفهان** ('asfahan), é adotada neste texto devido sua utilização do filme analisado em tal grafia, o aportuguesamento da palavra varia entre Isfahan e Ispaão.

ABSTRACT

The present research carries out an investigation of historical culture by analyzing of the historiography of sciences and the German movie 'Der Medicus' (2013), by the German director Philipp Stölzl, inspired by the book 'The Physician' (1986), writing by the American journalist Noah Gordo. This fictional narrative presents the life of an 11th-century English surgeon-barber who makes a journey to the Persian city of Ispahan (in present-day Iran) to study medicine in an Islamic madrasah, headed by the great polymath Ibn Sina, better known as Avicenna (980 -1037), who profoundly influenced European medicine from the following century. A theoretical investigation was carried out on Eurocentrism as a category of analysis and its problems for research and teaching of History. The film presented, as well as other elements of media culture, were interpreted by the concepts of Eurocentric diffusionism, negative orientalization and medievalization, providing an analysis of the movie and elements for didactic interventions with the objective to improve historical learning according to the discussions in the field of History Didactics.

Keywords: *Eurocentrism; History of Sciences; Islam's representation in Movies.*

LISTA DE FIGURAS

- Imagem 1: Factualidade de tratamentos para calvície no Egito Antigo. p.80.
- Imagem 2: Dez vídeos públicos mais visualizados no canal 'Diário de Biologia & História' até a data de 13/05/2021. p. 81.
- Imagem 3: Quadro de apresentação da Inglaterra medievalizada com objetos do ofício de cirurgião-barbeiro. p.135.
- Imagem 4: Quadro que sai de líquidos em fermentação para um códice médico com ilustrações de ferimentos e doenças, ao lado de instrumentos para amputação. p.135.
- Imagem 5: Introdução do "Oriente" por meio de livro em letras árabes. p.137.
- Imagem 6: Quadro de contraste entre livros e instrumentos refinados com a presença do grotesco. p.137.
- Imagem 7: Trabalho infantil e sujeira introduzem a Inglaterra. p.138.
- Imagem 8: O cirurgião-barbeiro supre as carências dos pobres, tanto as corporais como as de divertimento. p.138.
- Imagem 9: Quadro da chegada do barbeiro ao leito de morte da mãe de Cole, o padre se apresenta em primeiro plano, mais limpo e com maior autoridade sobre a morte. p.139.
- Imagem 10: Quadro de cena a qual mostra as ruas de uma cidade inglesa em tons escuros e sem cores. p.140.
- Imagem 11: Robert Cole já como jovem adulto se pergunta o que existe dentro do corpo humano ao contemplar o corpo de Cristo crucificado. p.140.
- Imagem 12: O judeu usa um mapa luxuoso para demonstrar a localização de Ispahan p.142.
- Imagem 13: Mapa do Mundo por Muhammed Al-Idrisi, com a Orientação invertida em relação ao original, Séc. XII. p.143.
- Imagem 14: Quadro de indicação de chegada ao Oriente por uso do signo da pirâmide egípcia. p.144.
- Imagem 15: Quadro típico da representação do deserto, com viajantes. p.145.
- Imagem 16: Chegada em Ispahan. p.145.
- Imagem 17: O Xá passa a cavalo. p.146.
- Imagem 18: Personagem Karim é carregado. p.147.
- Imagem 19: Cole é auxiliado no devido uso de vestimentas para a realização de orações coletivas. p.150.

- Imagem 20: Primeira representação dos seljúcidas por meio de sua ausência e do rastro de morte. p.151.
- Imagem 21: Hosseim acolhe Cole no hospital a contragosto. p.151.
- Imagem 22: Representação de mulher negra como prostituta. p.152.
- Imagem 23: O Bimaristan. p.154.
- Imagem 24: Primeira aparição de Ibn Sina. p.154.
- Imagem 25: Quadro de cena que demonstra a variedade de estudantes em condições econômicas e étnicas. p.154.
- Imagem 26: Matriz disciplinar da Ciência da História. p.179.
- Imagem 27: Capa de volume da coleção Polêmicas: 'Islã: um enigma de nossa época.' p.180.
- Imagem 28: O Mandarim em '*Homem de Ferro 3*'. p. 202.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Avaliação de aspectos narrativos difusionistas.	p.101.
Quadro 2: Contextos e relações Étnico-religiosas.	p.148.
Quadro 3: Tipos de conteúdo conforme Antoni Zabala.	p.175.
Quadro 4: Aula sobre representações do passado e Higiene.	p.191.
Quadro 5: O que interfere mais quando uma equipe de produção faz um filme que se passa em um tempo histórico definido, como Idade Média, Brasil Colonial, Guerra Fria, Revolução Francesa ou Independência do Brasil?	p.198.
Quadro 6: No filme, quais as relações mais importantes são feitas entre a religião e os médicos e cirurgiões barbeiros?	p.199.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	p. 11
2. EUROCENTRISMO, PÓS-COLONIALIDADE E ISLÃ	p. 21
2.1 Eurocentrismo: Revisitando Debates	p. 23
2.2 Islamocentrismos e Islamofobia	p. 31
2.3 O Eurocentrismo Para a Pesquisa em Ensino de História no Brasil	p. 36
2.4 Paradigmas Pós-Coloniais e Esforços na Superação do Eurocentrismo	p. 41
2.4.1 Leituras Sobre o Orientalismo Negativo no Filme de Phillip Stöltz	p. 51
3. EUROCENTRISMO E ISLÃ MEDIEVAL NAS NARRATIVAS SOBRE HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS	p. 56
3.1 Universalismo e Exclusivo Europeu na Historiografia das Ciências: O Caso da Revolução Científica	p. 60
3.2 Lugares Comuns e Usos Políticos da Construção do Medieval Como Atraso	p. 68
3.2.1 História Pública: Grotresco, Morte, Doenças e Médicos Trágicos	p. 79
3.3 O Islã 'Ilustrado' e a Modernidade Precoce da Medicina Islâmica	p. 82
3.4 Debatendo a Etnicidade da Ciência Médica Islâmica Medieval: O Difusionismo Como Negador da Capacidade de Produzir Ciência	p. 90
3.4.1 O Livro de Noah Gordon e Sua Apropriação da História da Medicina	p. 94
3.4.2 Estruturas Difusionistas	p. 99
4. CINEMA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA	p. 106
4.1 Definições do que é Cinema e o que é Filme	p. 108
4.2 A Relação entre o Cinema, a História e seu Ensino	p. 115
4.2.1 Sensação de Realidade e Falsificação do Passado em Rosenstone	p. 123
4.2.2 Historiofotia e Narratividade	p. 130
4.3 Representações e o Específico Fílmico	p. 133
4.3.1 A Inglaterra Medieval	p. 134
4.3.2 Orientalização e a Pérsia	p. 141
4.3.3 Os Diferentes Contextos Étnico-Religiosos	p. 147
4.3.4 O Bimaristan	p. 152
4.4 Utilização do Cinema no Ensino de História	p. 155

5. ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS	p. 162
5.1 Didática da História e Aprendizagem Histórica	p. 163
5.1.1 Cultura Midiática e Consciência Histórica	p. 169
5.2 Princípios da Matriz Curricular da Didática da História e a Elaboração de Unidades Didáticas	p. 173
5.3 O Islã no Ensino de História no Brasil	p. 180
5.4 Propostas Didáticas	p. 186
5.4.1 O Tema da Sociedade Supersticiosa / Sem Higiene	p. 188
5.4.2 Representação Social do Praticante de Medicina	p. 193
5.4.3 Presença da Religião	p. 195
5.4.4 Diferenças Étnicas	p. 200
5.4.5 Gênero e Representação das Ciências	p. 203
6. CONCLUSÃO	p. 207
7. REFERÊNCIAS	p. 211
8. ANEXO	p. 226
9. APÊNDICE	p. 227

1. INTRODUÇÃO

O historiador europeu, mas excepcionalmente mundial, Fernand Braudel observou que "a Europa inventou os historiadores e depois fez bom uso deles" para promover seus próprios interesses em casa e em outros lugares do mundo (Braudel 1992: 134). Esta declaração é reveladora de várias maneiras importantes. Primeiro, não é realmente verdade que a escrita da história tenha sido inventada pelos europeus, nem mesmo por Heródoto e Tucídides. A história também havia sido escrita por chineses, persas e outros. Além disso, o próprio Heródoto insistiu que a "Europa" não tinha existência independente, uma vez que é apenas uma parte da Eurásia, que não possui fronteiras internas reais. Talvez Braudel tenha em mente uma geração de historiadores que escreveram muito depois de Heródoto. Mesmo assim, eles inventaram a história eurocêntrica muito depois de historiadores árabes, cronistas e viajantes mundiais de fama como Ibn Batuta, Ibn Khaldun e Rashid-al-Din, que já tinham escrito a história mundial afro-euro-asiática que era muito menos árabe- ou islamocêntrica.² (FRANK, 1998, p. 2).

A presente dissertação não foi feita em resposta direta aos acontecimentos do contexto do mundo nos últimos anos, tendo antes, sido pensada sem imaginar diretamente um retorno do alcance mundial de uma ideia de pandemia global como a do SARS-CoV 2. Contudo, assume-se uma forte ligação com uma trajetória mais longa de preocupação com a apropriação de informações científicas e históricas em âmbito das massas, que já antiga, vem sendo evidenciada como um campo de interesse da História a partir da História Pública e História Pública Digital. A periodização das idades históricas, principalmente considerando a oposição entre uma idade histórica por excelência, a Moderna (praticamente resumida ao processo de desenvolvimento do capitalismo e das instituições em um Estado moderno), e seu negativo imaginado, a Média, é um objeto fundamental para considerar aspectos amplos da cultura histórica da sociedade.

Quando o projeto que originou essa pesquisa foi criado, atentava-se para um uso reforçado de um vocabulário neomedieval, e suas significações políticas difundidas na sociedade, mesmo por pessoas que não tiveram fixadas, em sua escolarização, a periodização quadripartida. São exemplos o fenômeno do atual

² Tradução livre de: "*The European but exceptionally worldly historian Fernand Braudel remarked that "Europe invented historians and then made good use of them" to promote their own interests at home and elsewhere in the world (Braudel 1992: 134). This statement is revealing in several important ways. First, it is not really true that the writing of history was invented by Europeans, not even by Herodotus and Thucydides. History had also been written by the Chinese, Persians, and others. Moreover, Herodotus himself insisted that "Europe" has no independent existence, since it is only a part of Eurasia, which has no real internal boundaries of its own. Perhaps Braudel had in mind a generation of historians who wrote long after Herodotus. Yet even they invented Eurocentric history long after Arab historians, chroniclers, and world travelers of such fame as Ibn Batuta, Ibn Khaldun, and Rashid-al-Din, who had already written Afro-Eurasian world history which was much less Arab- or Islamocentric.*"

terrapianismo, do movimento antivacina, bem como as críticas, muitas vezes, bem intencionadas que, acusam o governo de Jair Messias Bolsonaro como portador de uma medievalidade, palavra oca capaz de receber amplos sentidos, que informam mais sobre o tempo presente de quem a utiliza do que sobre qualquer passado remoto. Ou ainda, como José Henrique Bortoluci demonstrou em sua dissertação de mestrado, o pensamento político identitário brasileiro já recorreu até à caracterização de “Despotismo Oriental” (BORTOLUCI, 2009, p. 84) para criticar vícios políticos no Brasil, associando o patrimonialismo ao medievo Ibérico e à presença islâmica, passado para nós pela colonização portuguesa. Por outro lado, grupos conservadores, no séc. XXI, firmam seu posicionamento identitário filiando-se com e, positivando uma Europa cristã imaginária.

Entretanto, o objetivo desse texto não reside em pintar uma imagem positiva da periodização medieval em oposição à suas imagens negativadas. Entende-se que simplesmente apresentar os elementos positivos da produção cultural e urbana da Europa entre os séculos VI e XV não seria suficiente para inibir o surgimento de construções narrativas em imagem bem menos ‘corretas’ do ponto de vista histórico. A liberdade de produção narrativa sobre o passado é um fato que acompanha as pessoas, e o professor de História deveria capacitar-se para encarar essa realidade do ensino e da cultura histórica. Não é seu objetivo simplesmente condenar ou salvar a imagem de um passado ou período, nem mesmo afirmar uma pós-verdade generalizada em que todas as representações teriam a mesma validade. A proposta é considerar elementos macronarrativos que orientam e influenciam grandes temas e questões do ensino como a incorporação de marcos da historiografia das ciências para uma categorização de sociedades como atrasadas, originárias de nossa sociedade ou antagonistas da mesma. Ficando implicitamente incluídas em tal esfera questões identitárias.

Para tal, propõe-se uma aproximação com o Islã, inserido na periodização europeia ora como elemento antagonista dos cristãos, ora como um mero contraste civilizacional de uma Europa em atraso, desconsiderando as dinâmicas e sentidos próprios de várias histórias de vários povos em vários contextos geográficos e culturais que explodem a periodização quadripartida. O Islã constitui o segundo maior grupo religioso do mundo com mais de 1,5 bilhão de adeptos, sendo comumente descrito como “a religião que mais cresce em fiéis no mundo” (COSTA, 2016. p. 7). Sua presença no ensino, hoje, está bem influenciada pelo acontecimento do 11 de

Setembro de 2001 e outras problemáticas sobre migração, terrorismo e fundamentalismo. Tal perspectiva de contemporanização restritiva da História, ganha com a proximidade, mas acaba por perder também os aspectos positivos para o desenvolvimento da consciência histórica nas chamadas “temporalidades recuadas” (BOVO, 2017, p. 55). Ao longo dessa dissertação, se demonstrará que tal contemporanização do currículo articula interpretações eurocêntricas ao se restringir a narrativa e o ensino apenas a partir da experiência da modernidade europeia.

Portanto, voltamos à citação inicial desse texto, interrogar a história dos muçulmanos e dos árabes exige considerações teóricas sobre o eurocentrismo na disciplina especializada História. Para tal, além da utilização do termo amplo ‘eurocentrismo’, foi adotada a proposta de James Morris Blaut de considerar eurocentrismo como um grande modelo teórico de interpretação e dominação do mundo com premissas difusionistas. Blaut prefere a utilização do conceito de ‘difusionismo eurocêntrico’ (BLAUT, 1993, p. 8-9) para tratar as estruturas narrativas e teóricas que construíram uma legitimação colonial e uma trajetória da excepcionalidade da experiência histórica europeia, separando-se da noção de eurocentrismo como apenas mais um tipo de etnocentrismo. Essas estruturas enraizadas na disciplina História, fariam, entre outras coisas, que a validação, estudo, e tentativas de legitimar visões menos negativas da história de outras culturas passassem por uma grande influência, se não, pelos mesmos elementos legitimadores, de uma história universal, imaginada apenas para a Europa e na Europa.

Neste contexto, essa dissertação aproxima-se de um elemento da indústria cultural: um filme, relacionado a valores culturais, e uma cultura histórica mais ampla e antiga, marcada pelos elementos eurocentrados que a História atribuiu para sua delimitação de grandes objetos e perspectivas de como narrar a história passada. Para a realização de tal proposta, foi necessário articular vários elementos da historiografia das ciências, do orientalismo, e da aprendizagem histórica.

Propor o uso do cinema, ou melhor, de um filme específico, para abordar o eurocentrismo na História, é uma tarefa não só desafiadora, mas também fora do comum. O mais seguro seria restringir-se às representações construídas em um artefato fílmico sobre um determinado povo ou período, e assim buscar elaborar uma análise de como aquele tema específico constitui um elemento central para a historiografia ou o ensino. Ou ainda, a partir de tal obra, discorrer metodologicamente

sobre as possibilidades imaginadas, ou refletir sobre os resultados de uma experiência educacional com tal material. Mas, este trabalho foi realizado com a percepção, defendida pelos autores especializados, de que o eurocentrismo encontra-se mais no nível das formas e marcos estruturantes, do que no nível dos conteúdos propriamente ditos. Formas que antecedem e moldam a construção e apresentação dos objetos de conhecimento da História. O Ensino de História, por sua vez, não pode esquecer da existência dessas construções, evitando tornar-se uma metodologia da simples facilitação/transposição de fatos bem estabelecidos, naturalizados.

O específico fílmico contido em *'The Physician'* (2013) do diretor alemão Philipp Stölzl, é inspirado em um dos romances sobre história da medicina do norte-americano Noah Gordon. Este tem sua obra literária marcada pela apropriação da historiografia das ciências para a criação de romances históricos ficcionais que abordem temas sobre religião, etnicidade e diferentes contribuições culturais na história da medicina, buscando evitar representações estereotipadas e negativas sobre islâmicos e judeus. Philipp Stölzl por sua vez é associado a uma grande produção audiovisual alemã sobre o período medieval, principalmente clipes da indústria musical. *'O Médico'* constitui um amálgama de representações num contexto da Europa multiculturalista em que visões estereotipadas contracenam com esforços de apresentar identidades não-europeias em tom não pejorativo. Esses conteúdos explícitos perderiam muito se não forem considerados frente às estruturas e tradições narrativas gerais, oferecendo a possibilidade de discutir a representação do passado a partir da crítica e da forma de elaboração do eurocentrismo.

Narrativas clássicas sobre a história das ciências perpetuaram a ideia de que apenas a Europa seria produtora de conhecimento passível de nomear como científico. Os muçulmanos ficariam enquadrados como meros reprodutores ou transmissores. O cinema contribuiu nesse sentido conforme nos aponta Edward Said:

Nos filmes e na televisão o árabe é associado à libidinagem ou à desonestidade sedenta de sangue. Aparece como um degenerado super sexado, capaz, é claro, de intrigas astutamente tortuosas, mas essencialmente sádico, traiçoeiro, baixo. Traficante de escravos, cameleiro, cambista, trapaceiro pitoresco: estes são alguns dos papéis tradicionais do árabe no cinema. (SAID, 1990, p 291).

Assim, sua representação positiva é rara. E os filmes perpetuam a associação da história das ciências como sendo a história de grandes homens ocidentais, brancos, racionais e tidos como gênios, cristãos ou secularizados. O filme, enquanto *'artefato*

histórico' (SOUZA NETO, 2016), está entre os elementos não-acadêmicos e extraescolares que compõem a consciência histórica de professores e estudantes. Sendo um elemento identitário que influencia o que se pode ou não fazer no tempo presente. A partir daí se recorre às discussões no campo da Didática da História. Por meio de representações midiáticas da medicina islâmica medieval, pode-se conectar o Ensino de História com a cultura histórica mais ampla da sociedade, formada tanto pela dimensão escolar da vida, quanto pela política (por meio da memória histórica) e pela realidade estética (por meio de uma série de elementos culturais criados ou articulados com essa função (SCHMIDT, 2017, p. 62)).

O livro de Noah Gordon explicitamente necessitou construir imagens ficcionais que ambientassem o contexto político religioso de sua estória, destacando a construção de uma outra temporalidade em que a religião estaria fortemente presente:

Rob sentia o peso de Maomé nas suas costas, os olhos de Alá pregados nele. Para onde quer que se voltasse na escola, lá estava o Islã. Um *mullah* assistia todas as aulas para garantir que Alá (Ele é grande e poderoso!) não fosse profanado.

A primeira aula de Rob com Ibn Sina foi de anatomia e dissecaram um enorme porco, proibido aos muçulmanos como alimento, mas permitido para estudo. (GORDON, 1988, p. 311).

Desconsiderando-se as outras obras do escritor, poderia se concluir que essas imagens ficcionais seriam uma interpretação estereotipada sobre o passado, em um presente que se autodeclara-se racional e secular. Contudo, a trajetória do autor, seus textos, e os contextos de seu próprio tempo presente sempre articulam a interpretação de sociedades onde a religião se faz fortemente presente, como a própria sociedade estadunidense dos séculos XIX e XX.

Para o filme de Phillip Stölz, por outro lado, a oposição entre o passado recuado e o tempo presente ocorre de maneira distinta. A introdução do filme utiliza de um mecanismo simples para introduzir uma temporalidade recuada: a ideia de prosperidade técnico-material como o avanço do progresso histórico. Em sua introdução, o narrador nos conta:

Na Europa, durante a Idade Média, a arte da cura dos romanos caiu no esquecimento. Não há médicos nem hospitais, só pseudo cirurgiões ambulantes com conhecimento escassos. Ao mesmo tempo, do outro lado do planeta, a ciência médica prosperava. (O Médico, 2013, 00:52,9 – 01:23,3).

Essas duas citações iniciais são suficientes para acionar inúmeros elementos que serão abordados nos capítulos desse texto. Para exemplificar, pensando no elemento espacial, o personagem de Rob Cole é apresentado por Noah Gordon nesta cena em

um 'outro mundo', a Pérsia é o lugar do não-cristão, do Profeta, com sua representação sendo associada ao Islã sempre presente. O filme de Philipp Stöltz, por sua vez, faz uma oposição semelhante entre 'Europa' e o 'outro lado do planeta'; concepção de Europa transferida do tempo presente para o passado, os muçulmanos, árabes, berberes do Norte da África, seus hospitais, seus conhecimentos parecem ser ignorados no continente europeu em nome de uma construção narrativa. Ambos suportes, filme e livro, apresentam a orientalização e fazem recurso do contraste oferecido pela historiografia do 'Islã ilustrado', mas, o filme, em sua economia rápida, vai além, parece ignorar a fatualidade, e em sua ficcionalidade ignora os hospitais e os não-cristãos da própria Europa. Oportunidade ideal para reproduzir as críticas ingênuas ao falseamento do passado pelo audiovisual.

Destaca-se o aspecto de que não existe livro filmado, e mesmo que muitas vezes a intenção da produção audiovisual seja tal, o suporte audiovisual articula outras estruturas e elementos para gerar sua narrativa e representação. O objetivo concentra-se mais em apresentar as formas de analisar a partir de um referencial teórico, e problemas historiográficos, como no caso do eurocentrismo como forma estruturante de narrativas, e menos em simplesmente fornecer subsídios historiográficos para professores que queiram fazer uma crítica do filme, ou trabalhá-lo em sala de aula.

Professores precisam ter em mente a tão enfatizada questão proposta por Robert Rosenstone de que filmes não são livros. E é difícil perceber quando estamos julgando as produções audiovisuais por meio de critérios rotineiros dos textos escritos. A própria escolarização apresenta-se como um processo de letramento focado nos elementos textuais, a formação científica dá-se em vários níveis pelo domínio da escrita e avaliações de enunciados e análises escritas. Os próprios textos de dissertação inserem-se numa tradução textual de ritos de passagem e mecanismos de validação da produção e formação acadêmica. Apesar de cercados pelos elementos audiovisuais, a formação de professor de História, ou de historiador, não articula nem faz uma acomodação desses elementos com suas especificidades dentro de uma lógica acadêmica ou científica.

O universo da literatura não-científica tem suas próprias questões e discussões, mas, a proximidade da tipologia, sendo igualmente textual, coloca situações de ilusão da facilidade ao se trabalhar ou considerar um romance histórico, por exemplo. Os especialistas no trabalho com literatura no Ensino de História podem indicar de forma

clara as ingenuidades existentes em tal postura. Assim, o problema está para além de uma dominância dos materiais textuais frente outros. Uma ingenuidade similar ocorre quando se consideram textos em livros didáticos ‘mais adequados’ ao ensino, devido ao trabalho didático e as finalidades pedagógicas claras existentes em sua produção, e também no caso dos audiovisuais, na atribuição de um *status* mais escolar para os documentários. Ignora-se que tais fontes devem ser trabalhadas tanto quanto um filme ficcional ou um romance de Machado de Assis, e o simples confiar em uma ‘maior facilidade’ dessas fontes literárias para o ensino escolar pode resultar em maiores problemas, ou ainda, esconder vícios da prática, condições de trabalho, e limites da própria formação em uma série de aspectos.

O filme selecionado para esse projeto articula ao mesmo tempo: a representação das práticas de curar dos cirurgiões barbeiros, o papel dos médicos judeus como uma rede de transmissão de métodos e técnicas entre o mundo cristão e o muçulmano, a articulação de ‘universidades’ islâmicas antes das europeias, a peste bubônica e a relação entre religião e produção de conhecimento no período. Sendo então um documento audiovisual rico do tempo presente, para ser trabalhado historicamente no ensino que objetive a aprendizagem histórica.

Para tal, foi necessário buscar a aproximação com a historiografia das ciências e as discussões sobre o eurocentrismo na História. Um apontamento geral sobre a relação entre o Islã, a história do desenvolvimento das ciências e das técnicas e a Europa pode ser verificado nas palavras do arabista britânico Bernard Lewis, com todos os créditos e louros sendo atribuídos:

Nas artes de ciência e civilização, galgara o mais alto nível jamais atingido ao longo da história humana. Tendo herdado o conhecimento e a técnica do antigo Oriente Médio, da Grécia e da Pérsia, acrescentou-lhes novas e importantes inovações trazidas do exterior, como o uso e a manufatura do papel da China e a numeração posicional decimal da Índia. É difícil imaginar a literatura e a ciência moderna sem um ou outro. [...] Na maior parte das artes e das ciências de civilização, a Europa medieval foi aprendiz e em certo sentido dependente do mundo islâmico, tendo de recorrer a versões árabes para muitas obras gregas de outro modo desconhecidas. (LEWIS, 2002, p. 11).

Mas, essa atribuição positiva, que pode encontrar-se difundida até em livros didáticos, apresenta nuances, formas de narrar, e conclusões eurocêntricas. O papel atribuído aos árabes e muçulmanos é predominantemente o de difusor de conhecimentos, e não produtor, ao mesmo tempo, a imagem de um passado glorioso contrasta com o presente associado ao terrorismo religioso e problemas sociais. Intelectuais ocidentais

elaboraram narrativas internalistas que buscam olhar a história do Islã como explicação determinante de um atraso cultural e da existência de práticas que o Ocidente considera ter superado. O Islã teria brilhado, mas teria declinado e hoje estaria estagnado na barbárie. Bernard Lewis representa um grande grupo de pesquisadores que estudaram as sociedades ‘periféricas’ e narram sua história “sob o signo da incompletude ou do fracasso, cuja culpa é normalmente atribuída a traços internos de cada uma dessas sociedades, os quais funcionam como bloqueio para o processo de modernização.” (BORTOLUCI, 2009. Pp. 12-13).

Essa dissertação foi organizada em quatro capítulos. Para a elaboração do primeiro capítulo ‘Eurocentrismo, Pós-Colonialidade e Islã’ destacou-se definições do termo que apresentam os fatores relacionados à forma como histórias que ‘usam o passado intencionalmente’ são narradas, incluindo tanto as histórias produzidas por historiadores profissionais, sendo incluídas nessa categoria as narrativas históricas presentes em instituições de ensino, quanto as existentes na cultura histórica de forma mais ampla. Um histórico da utilização do termo é traçado frente aos marcos Pós-Coloniais e a proposição de orientalismo negativo existente na obra de Edward Said. Alinhado com as perspectivas de James Morris Blaut e Jacques Goody de que a compreensão do eurocentrismo está além de um simples etnocentrismo, constituindo uma cultura histórica e estrutura narrativa baseada no conceito já citado de ‘difusionismo eurocêntrico’. Em contrapartida, apresenta-se uma distinção entre um ‘islamocentrismo positivo’ e um ‘negativo’, associando o segundo a um contexto e postura islamofóbicos e antiacadêmicos, deixando evidente a diferença entre tratar o difusionismo eurocêntrico e os islamocentrismos. Também se apresentou as propostas e críticas feitas a proposição de Said e de Martin Bernal para a superação do eurocentrismo. Finalizando com um esforço de justificar o estudo do Islã medievalizado a partir do quanto pode contribuir para a superação do eurocentrismo no Brasil, apresentam-se uma falsa dicotomia entre história local ou nacional e história mundial. Uma parte do conteúdo deste capítulo foi abordada e apresentada em publicação da Revista *Ars Historica* da UFRJ, mas dentro do debate específico dos trabalhos sobre as versões da BNCC 2015-2018 (Vasconcelos, 2021).

A partir de tais apontamentos o capítulo seguinte ‘Eurocentrismo e Islã Medieval nas Narrativas Sobre História das Ciências’ apresenta o campo da historiografia das ciências com sua autonomia frente a disciplina História, e traça na origem formal do campo a presença de marcos historiográficos orientalistas, debates

sobre o papel do Islã para a história das ciências, bem como o esforço em defender uma história para além da Idade Moderna. Destacando-se os debates historiográficos em torno do conceito de 'A Revolução Científica' como um marco que intensificou o eurocentrismo na historiografia das ciências. Esse capítulo transitou entre vários elementos da periodização quadripartida e apresenta um quadro de erros de compreensão e mitos historiográficos difundidos pela concepção de 'Medieval como atraso', buscando evidenciar os usos políticos existentes em tais marcos. Por fim, se apresenta elementos gerais da historiografia das ciências sobre o Islã e os árabes, destacando a construção de uma figura do 'Islã Ilustrado' em oposição à Europa medieval, e a vertente de viés oposta, que resume as contribuições de árabes e muçulmanos ao aspecto de agente difusor não criativo dos conhecimentos e técnicas.

Então, busca-se uma revisão sobre como o uso do cinema e dos filmes são entendidos pelo Ensino de História no capítulo 'Cinema e Aprendizagem Histórica'. Parte-se da distinção semiológica entre cinema e filme propostas por Christian Metz em comparação com as proposições do Marc Ferro e Robert Rosenstone, sendo o último uma continuação e superação das ideias literárias de Hayden White no aspecto do específico fílmico e na possibilidade desse mecanismo produzir uma 'historiofotia'. Sendo diferenciado os usos do cinema e filme na pesquisa histórica e no ensino do ponto de vista de objetivos e metodologias frente ao objeto. Essas considerações teóricas foram articuladas com o que se propõe pela pesquisa em Ensino de História, demonstrando os limites e possibilidades de um recurso já centenário. É apresentada uma análise de uma série de elementos específicos representados no filme de Phillip Stöltz, e as opções e escolhas do processo de construção narrativa. Por fim, uma revisão breve sobre a bibliografia em Ensino de História e o questionamento de qual a especificidade que deveria guiar as pesquisas que visem a aprendizagem histórica.

Apresenta-se então, no último capítulo 'Elaboração de Propostas Didáticas' o campo da Didática da História pelas perspectivas de Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Smidth como válido para a articulação das discussões narrativas do cinema e do como histórias eurocêntricas são feitas a partir da concepção de 'aprendizagem histórica'. As orientações dadas sobre a construção de propostas didáticas orientam, para alguns dos principais temas analisados ao longo dos outros capítulos, atividades que articulem os aspectos narrativos e a aprendizagem histórica interrogando o elemento audiovisual. Retoma-se então elementos do campo da Didática da História, a partir da Matriz Curricular da História, que devem guiar a elaboração de propostas didáticas

frente as tendências de generalização do ensino por meio do desenvolvimento de competências. Oferecendo então cinco unidades a partir de temas que possam ser aplicáveis em sala: o tema da sociedade supersticiosa; a representação social do praticante de medicina; a presença da religião; as diferenças étnicas; o gênero e a representação das ciências. Para a elaboração de tais temas se utilizou de recortes do filme, bem como outras informações e materiais textuais que foram incluídos no capítulo, no Anexo e no Apêndice. A articulação teórico metodológica para cada um desses temas foca três princípios: que aprender a narrar e analisar narrativas é um conteúdo de ensino para a aprendizagem histórica; que a crítica aos elementos da cultura histórica midiaticizada é fundamental para a apropriação da História e a alfabetização histórica; que as formas metodológicas não sejam restritivas para o conteúdo histórico específico, mas que possam ser exploradas por professores em temáticas similares ou no uso de outros materiais audiovisuais para outros objetivos pedagógicos. E é claro, informações sobre o Ensino de História sobre o Islã, dos árabes, dos muçulmanos e as sociedades em que estiveram inseridas são apresentadas quando conveniente, indicando até algumas especificidades para o ensino destes temas no Brasil. Estes são fundamentais devido as tendências de interpretar o Islã praticamente a partir de leituras sobre o terrorismo e o choque civilizacional e, mais recentemente, para a tendência de simplesmente apagar tal elemento da narrativa histórica geral.

Essa pesquisa traçou um caminho entre a necessidade de discussões teóricas na historiografia e no ensino até o filme e, depois entre a simples análise de um filme e o momento de construção de aulas, ou unidades didáticas pelo professor. Espera-se que esta elucidação teórica reflita sobre a possibilidade do que se fazer, evitando a proposição de modelos prontos “do que deveria ser feito”. O avanço na teoria e na prática deveriam estar interligados. As proposições finais estão sujeitas a críticas, e críticas podem se tornar um processo de reflexão teórica quando associadas aos problemas em situações reais de ensino. Mas sem uma apropriação teórica e metodológica gradativa a prática pode sucumbir a uma derrota frente os problemas constantes e sempre renovados do ensino.

2. EUROCENTRISMO, PÓS-COLONIALIDADE E ISLÃ

O estudo da história árabe e de sua influência sobre a formação da Europa tem sido alvo de constantes debates. Entretanto, apesar da presença de uma importância cada vez mais levada em consideração, o Islã ainda figura, entre os estudos medievais, como o grande Outro. Esta tônica, como alerta Edward Said em sua obra *Orientalismo*, cria uma imagem distorcida do Oriente. Em última instância, há de fato dois Ocidentes: Um Real e um Projetado. Ao projetar o Islã como agente de sua própria história, sofrendo também mudanças, percebemos muito deste dito Oriente na História ocidental. Como em um espelho, existe muito mais do que o simples reflexo. (DANTAS, 2009, p. 187).

A relação entre a História³ e a cultura histórica vem recebendo atenção em vários programas de estudo, destacando-se a Didática da História e a Metahistória. Uma função prática atribuída a teoria da história por Jörn Rüsen estaria em sua função formadora de profissionais da História. Essa função prática adquire destaque em um contexto de fragmentação dos campos de pesquisa, objetos distintos, e múltiplas historiografias, onde a teoria poderia indicar relações em nível macro de como circula e interage a produção científica histórica com as demandas da sociedade, as formas estéticas e narrativas de sua apresentação, bem como a cultura histórica mais ampla partilhada pela sociedade e, da qual os historiadores não apresentam monopólio. Rüsen considera que no século XX, houve um distanciamento entre os elementos da vida prática humana e a produção da ciência histórica. A análise historiográfica no nível interno, ou seja, os historiadores entre si, e no nível externo, os historiadores com a sociedade, visa superar tal distanciamento, sendo necessária na formação de professores, para evitarem a reconhecida desconexão entre teoria e prática.

Essa concepção passa por meio das formas e funções atribuídas as narrativas históricas, pois:

Quando se volta para a constituição narrativa de sentido pela consciência histórica como fato social, a teoria da história pergunta-se então se e como a ciência da história se relaciona, na vida prática dos historiadores, com o uso prático do saber histórico produzido por ela. Em uma de suas operações cognitivas mais próprias, a história como ciência está intimamente conectada com a vida prática. Com respeito a essa, não lhe é possível reivindicar qualquer neutralidade estrutural. É esse o resultado a que chegaram as mais críticas das reflexões produzidas sobre o problema da objetividade. No entanto, quando se está debatendo as funções práticas do saber histórico, não basta apenas lembrar as formas da objetividade histórica determinantes da história como ciência. Pelo contrário: refletir sobre o uso prático do saber histórico é um requisito básico da ciência da história. (É uma exigência aos especialistas, para que não confundam o fundamento de sua ciência na vida

³ A palavra 'História' é grafada aqui com letra maiúscula quando indicar a disciplina acadêmica especializada, e não uma história como uma narração ou como o passado, no sentido de histórico, história vivida.

com uma torre de marfim perdida no espaço.) [...] A relação para com a vida prática, inerente à práxis científica mesma, precisa ser refletida. [...] E os especialistas são constantemente chamados (quando não, forçados) a isso, por exemplo, na elaboração de projetos de pesquisa ou nos comitês de planejamento de museus, Só essas circunstâncias já bastariam para evidenciar que a relação do saber histórico com a prática não se esgota no debate sobre se a objetividade pode ser garantida ou salva. (RÜSEN, 2007, pp. 15-16).

Essa consciência histórica derivaria da carência humana de que seus atos precisam ter um sentido, muitas vezes entendido como uma explicação ou orientação de como agir no mundo. Tal sentido é manifestado por expressões narrativas, que nas sociedades organizadas por meio do Estado-nação caminharam para a elaboração racionalizada de narrativas feitas por profissionais especializados. E cuja institucionalização formal seria recente se considerada a longa duração da história humana e suas outras elaborações narrativas para explicitar grandes conjuntos de sentido das nações, das sociedades, da humanidade em si, de comunidades etc. Assim, abarcam três aspectos fundamentais: uma conexão com a histórica vivida pelas pessoas e seus interesses e intenções atribuídos ao agir; a correspondência com critérios de verificação empírica como necessários para cumprir uma correção normativa do diálogo entre sujeitos; bem como a manifestação e formas narrativas de organizar o pensamento histórico, que já são históricas por si.

Assim, este texto expõe considerações sobre o que seria o eurocentrismo na História, e identifica sua presença no conteúdo e nas formas de construir objetos e problemas da pesquisa nessa disciplina, bem como nas formas narrativas de apresentar os resultados de tais pesquisas. A historiografia articulada aqui concentra-se principalmente nas narrativas produzidas pela História das Ciências, campo especializado da ciência histórica, mas que se relaciona com elementos culturais e demandas sociais e identitárias que se autoestimulam, questionam-se e solicitam atualizações com fins da vida humana cotidiana, para além de simples discussões científicas em busca de uma aproximação da veracidade passada. Como Edward Said lutou para mostrar, estas narrativas são mais do que meras formas disciplinares neutras comparadas com as narrativas oriundas de fontes literárias que seriam “apenas” literatura.” (SAID, 2011, p. 125). Elas possibilitaram “referências passageiras a essas apropriações maciças” (SAID, 2011, p. 123) por parte das mais variadas pessoas do mundo, muitas vezes, sendo as únicas representações recebidas sobre os territórios coloniais, sobre as regiões periferizadas por hierarquias de poder, episteme, estética e projeções de civilização e valores. Sendo essas narrativas não-

científicas relacionadas com as científicas e influenciando a consciência histórica dos historiadores.

2.1 Eurocentrismo: Revisitando Debates

O termo ‘eurocentrismo’ apresenta grande variação de usos. Sendo utilizado, por exemplo, em avaliações políticas da influência de um bloco cultural supostamente coeso, chamado de o ‘Ocidente’, em regiões ditas periféricas; ou nas interpretações feitas pelos europeus sobre outras culturas. No primeiro caso, seria sinônimo de imperialismo cultural, interferência política, violação de soberanias nacionais; enquanto no segundo, o aspecto cultural apresentado ao ser sinônimo de ‘etnocentrismo’ pode mascarar grandes questões na formação e configuração desse fenômeno. Como resultado, tem-se uma igualação semântica com outros termos como: afrocentrismo, islamocentrismo, sinocentrismo, asiocentrismo.

Em contrapartida, apesar do eurocentrismo ser definido muitas vezes a partir de posicionamentos e critérios que se dizem críticos a interferência do ‘Ocidente’ e, dentro de proposições nacionalistas, raramente, por exemplo, apresenta-se o uso de termos como o “brasiliocêntrico” (LIMA, 2019, p. 20, n. 3). Ao contrário dos já citados afrocentrismo, islamocentrismo, sinocentrismo, etc., o brasiliocentrismo não apresenta, até o momento, uma valoração positiva, sendo utilizado nas disputas políticas pela Base Nacional Curricular Comum BNCC (2015-2018) para denunciar um caráter nacionalista das propostas de reformas existentes naquele momento, significando para os críticos da BNCC uma escolha não consciente de limitar a história do mundo à ótica brasileira.

Para além de como o termo é utilizado no cotidiano, na política e nos noticiários, sua conceituação acadêmica se expandiu em uma gama variada de considerações, e fatores diferentes são acionados para dizer o que é o eurocentrismo. Assim, esse texto destaca as definições e considerações do termo que apresentam os fatores relacionados à forma como histórias que ‘usam o passado intencionalmente’ são narradas, isto é, tanto histórias produzidas por historiadores profissionais, bem como pelas narrativas históricas presentes em instituições de ensino, ou mesmo na vasta produção do que Douglas Kellner chama de “Cultura da Mídia” (KELLNER, 2001), espaços em que os elementos formadores da cultura histórica encontram maior potencial de divulgação.

Entende-se aqui que muitas das discussões de reforma curricular, ou metodologia de ensino, como as que ocorrem nos debates da BNCC 2017 deveriam considerar as formas de narração. A inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileiras (Lei 10.639-2003), por exemplo, poderia limitar-se a um uso funcionalista do passado, ao ativar o continente africano em uma narrativa da história do Brasil como mera origem dos escravizados, esquecendo outras questões e processos da história da África nos últimos seis séculos.

Os debates predominantes sobre o eurocentrismo em História caminharam para aspectos epistemológicos de como a disciplina e seus grandes marcos conceituais e formas de apresentação atribuíam pesos desiguais entre diferentes espacialidades, e entre diferentes povos. O conceito epistemológico de eurocentrismo está além do conceito antropológico de etnocentrismo, existente entre os contatos culturais violentos e não violentos entre os europeus dos séculos XV e XVI e os ameríndios, por exemplo. Em 1993, o geógrafo marxista estadunidense James Morris Blaut, apresentou essa distinção de forma mais nítida, em seu livro clássico: *'The Colonizer's Model of the World'*, alertando para problemas com o uso do termo "eurocentrismo":

Há, no entanto, um problema com a palavra "Eurocentrismo". Na maioria dos discursos, isso é visto como uma espécie de preconceito, uma "atitude" e, portanto, algo que pode ser eliminado do pensamento ilustrado moderno da mesma maneira que eliminamos outras atitudes antigas, como racismo, sexismo e intolerância religiosa. Mas a parte realmente crucial do Eurocentrismo não é uma questão de atitudes no sentido de valores e preconceitos, mas sim uma questão de ciência, estudo, opinião informada e especializada. Para ser preciso, o Eurocentrismo inclui um conjunto de crenças que são afirmações sobre a realidade empírica, afirmações que os europeus educados usualmente sem preconceitos aceitam como verdadeiras, como proposições apoiadas pelos "fatos".⁴ (BLAUT, 1993, p.9).

Sem afirmar, aqui, que outros conceitos elencados por Blaut sejam questão apenas de "atitude", destaca-se que seu enfoque ao aspecto epistemológico foi um referencial importante para que historiadores e geógrafos percebessem vários elementos fundantes de suas disciplinas como estruturados funcionalmente em favor de certas narrativas que pressupunham, aspectos ditos como fatuais, em favor de uma

⁴ Tradução livre de: "There is, however, a problem with the word "Eurocentrism". In most discourse it is thought of as a sort of prejudice, an "attitude", and therefore something that can be eliminated from modern enlightened thought in the same way we eliminate other relic attitudes such as racism, sexism, and religious bigotry. But the really crucial part of Eurocentrism is not a matter of attitudes in the sense of values and prejudices, but rather a matter of science, and scholarship, and informed and expert opinion. To be precise, Eurocentrism includes a set of beliefs that are statements about empirical reality, statements educated and usually unprejudiced Europeans accept as true, as propositions supported by "the facts".

superioridade histórica europeia. Se lembrarmos da influência de pensadores como Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) para a disciplina científica da História, certas concepções de que ‘A História’, ou seja, uma grande narrativa global, seria exclusivamente europeia, derivava de um pensamento que considerava que

a estrutura subjacente ao mundo podia ser compreendida mediante a apreensão do conteúdo de certos conceitos ou categorias fundamentais, os quais encontrariam relacionados uns com os outros de modo a formar uma série ou progressão autodeterminante. (GARDINER, 1984, p. 71-72).

A concepção marcante da dialética hegeliana indica como o aspecto de estruturação das narrativas é fundamental para a compreensão do eurocentrismo. Quando Hegel lembra que “A História do Mundo viaja de Leste a Oeste, à Europa”⁵ (HEGEL, 2001, p. 121) decretando nesse espaço o ‘fim da história’, ele utiliza claramente de um marco escolhido para narrar o desenvolvimento histórico, mas também para elencar a finalidade dessa história, em suas palavras “O Estado como Fim da História.” (HEGEL apud GARDINER, 1984, p. 81).

No aparato de análise de James Morris Blaut, outro conceito torna-se fundamental para o entendimento do que seria o eurocentrismo, e constitui seu objeto de estudo, o ‘difusionismo eurocêntrico’. James Blaut define difusão da seguinte maneira:

Quando uma mudança cultural ocorre em uma comunidade humana, essa mudança pode ser o resultado de uma invenção que ocorreu dentro dessa comunidade. Ou pode ser o resultado de um processo no qual a ideia ou seu efeito material (como uma ferramenta, um estilo de arte etc.) entrou na comunidade, tendo se originado em alguma outra comunidade, em alguma outra parte de um contexto. O primeiro tipo de evento é chamado "invenção independente". O segundo é chamado de "difusão". Os dois processos ocorrem em toda parte.⁶ (BLAUT, 1993, p.11).

O difusionismo seria, por sua vez, a concepção antropológica e os corpos teóricos organizados para defendê-la, em que, se acredita que a “difusão” é o mecanismo principal para as mudanças culturais acontecerem. Considerando *a priori* que a ‘invenção independente’ seria a exceção. A partir desse pressuposto, narrativas da disciplina científica História manifestam um eurocentrismo estrutural nem sempre perceptível. Do ponto de vista da articulação de causalidades em narrativas, trata-se

⁵ Tradução livre de: “*The History of the World travels from East to West, for Europe [...]*”.

⁶ Tradução livre de: “*When culture change takes place in a human community, that change can be the result of an invention that occurred within this community. Or it can be the result of a process in which the idea or its material effect (such as a tool, an art style, etc.) came into the community, having originated in some other community, in some other part of the landscape. The first sort of event is called "independent invention." The second is called "diffusion." Both processes occur everywhere.*”

de um problema metodológico bastante difundido pela falta de parcimônia. Ao mesmo tempo, exige, dos preocupados em fazer leituras não eurocêntricas, certo esforço em realizar leituras a contrapelo. Esse conceito de difusionismo será utilizado ao longo do texto, na análise de argumentos e construção narrativas sobre a história das ciências.

Blaut prefere denominar o eurocentrismo narrativo e epistemológico como 'difusionismo eurocêntrico'. Destacando o caráter de estrutura teórica e afastando a concepção de que seja um mero preconceito. Algumas das proposições identificadas por Blaut como base do difusionismo eurocêntrico e que podem guiar a análise de narrativas históricas, foram sintetizadas nos seguintes tópicos:

- 'Os agentes difusores seriam membros de uma elite por excelência.': ou seja, a categorização de determinadas camadas sociais como excepcionalmente responsáveis pelas trocas culturais, ignorando, ou mesmo negando, a capacidade das categorias sociais mais pobres, ou menos instruídas de difundirem cultura.
- 'A causa do progresso europeu é uma diferença quase inata de suas características mentais': essa proposição constitui muitas vezes um discurso racista.
- 'A razão de não-europeus não alcançarem o progresso é devido suas falhas intelectuais ou mesmo espirituais': tal proposição existe/existiu tanto em narrativas missionárias, religiosas, quanto no racismo e nas explicações culturais internalistas.
- 'A superioridade técnica e cultural dos europeus frente todas as outras civilizações no entorno de 1492'.
- 'A modernização como sendo 'A História': essa concepção atribui a instituições e processos dos últimos 5 séculos da história europeia o *status* de fundamentais para toda humanidade, e a narrativa histórica deveria concentrar-se neles. Assim sendo, outros períodos históricos seriam vistos em função de servirem ou não para o surgimento ou retardo dessa história, vista como modernização, e outras espacialidades que não a europeia, seriam categorizadas conceitualmente a partir de concepções difusionistas dessa mesma modernidade.

Essas proposições encontram-se difundidas tanto em nível historiográfico quanto na cultura histórica mais ampla. As histórias narradas através de qualquer

meio narrativo e os próprios argumentos construídos por análises históricas mais sistematizadas podem ser refletidos e avaliados por meio dessas proposições. A consideração dessas é necessária para se entender o eurocentrismo epistemologicamente.

Se regredirmos em busca da origem do termo eurocentrismo, antes de sua popularização no decênio de 1990 encontramos um termo mais antigo: europocêntrico, provavelmente derivado do francês *europocentrisme*, de variadas conotações entre o começo do século XX e o desenrolar da Guerra Fria. Eurocentrismo só começa a ser popularizado nos anos 1970, por meio do economista marxista Samir Amin (1931-2018), de origem franco-egípcia. Samir Amin teria dirigido o *African Institute for Economic Development and Planning*, da Comissão Econômica das Nações Unidas para a África entre 1970 e 1980⁷, quando passa a ser um dos diretores do *Third World Forum* em Dakar (Senegal). A divulgação do termo estaria associada já aos processos de descolonização da África. Sua obra aproxima-se mais das problemáticas de Frantz Fanon e Edward Said do que da História Global e de uma genealogia epistemológica, denunciando o caráter ideológico do colonialismo. Em sua revisão sobre as distintas proposições de análise a partir do termo eurocentrismo, André Luan Nunes Macedo identifica a visão de Samir Amin como mais aproximada de uma concepção etnocêntrica:

[...] o eurocentrismo seria, enquanto uma visão de mundo advinda das nações centrais, uma *ideologia cultural*, uma espécie de “amalgama” que estabelece o pano de fundo para a concretização das relações globais de poder entendidas, numa esfera geopolítica, entre o binário e abstrato *West versus the Rest*. (MACEDO, 2020, p. 259).

Contudo, essa proposição não pode ser resumida como categorizando ingenuamente o eurocentrismo como um preconceito, pois Samir Amin o articula além, até o nível da produção de conhecimento, destacando seu nível político-ideológico, como legitimador de relações de poder.

Em ‘*O Orientalismo*’ de Edward Said, de 1978, considerado como um dos grandes marcos iniciais para discussão do eurocentrismo, o termo só aparece três vezes, e é citado a partir de outro trabalho anterior ‘*The Orientalism in crisis*’ [1963] de Anwar Abdel Malek (SAID, 1990, p. 338). De qualquer forma, fica claro que o livro ‘*Muslim National Communism in the Soviet Union: A Revolutionary Strategy for the*

⁷ Conforme: *Anciens Directeurs*. IDEP. (Disponível em: <https://www.uneca.org/fr/pages/anciens-directeurs>, Acesso em 01/02/2020)

Colonial Word de Alexandre A. Bennigsen [1979], não seria a primeira utilização do termo em inglês. Essa informação é bastante difundida pela internet. O texto é antecedido por Said e por Malek. Bennigsen usa a expressão “*For the reason of our own Eurocentrism [...]*” (BENNIGSEN, 1980, p.19) para indicar uma herança de compreensão sobre os acontecimentos históricos advinda da obra ‘*Ten Days that Shocks the World*’ [1919] de John Reed. Neste caso, a utilização já era aplicada para indicar a necessidade de um desvencilhamento de aspectos epistêmicos sobre a História. Existindo divergências sobre as primeiras aparições do termo em suas duas versões (eurocentrismo e europocentrismo) para cada idioma. Não sendo encontrado nesta pesquisa algum trabalho que apresente uma trajetória do termo na língua portuguesa⁸.

O antropólogo inglês Jack Goody, assim como James Morris Blaut, sente necessidade em diferenciar etnocentrismo e eurocentrismo. Para Goody “[...] um risco etnocêntrico oculto é ser eurocêntrico sobre etnocentrismo, uma armadilha na qual o pós-colonialismo e o pós-modernismo frequentemente caem.” (GOODY, 2015, p. 15). O antropólogo lembra que até os nativo-americanos navajos do Arizona se apresentam como ‘o povo’, ou seja, não constitui uma excepcionalidade europeia ser etnocêntrico, o eurocentrismo iria muito além desse fato. Em ‘*O Roubo da História*’ [2006] Jack Goody aponta que importantes autores da crítica ao eurocentrismo como o sinólogo Martin Bernal, autor de ‘*Black Athena*’ (1987), e o cientista político e historiador do Islã John M. Hobson, autor de ‘*The Eastern Origins of Western Civilisation*’ (2004), fazem uma associação entre etnocentrismo e eurocentrismo que colocam ambos os elementos como originários da experiência europeia, e no caso de Martin Bernal, praticamente como invenção do século XIX (GOODY, 2015, p. 15). O autor articula o eurocentrismo como um processo de ‘roubo’, a atribuição de elementos diversos, muitos dos quais de outras trajetórias e realidades que não a europeia, a uma narrativa teleológica civilizacional que resulta na Europa moderna e ‘suas’ instituições.

Esse eurocentrismo seria problemático em três níveis históricos: a apropriação e usos de uma Antiguidade europeia para fins de separação entre Europa e Ásia; os processos de dominação ocidental nas várias regiões do globo com um caráter

⁸ Em trabalho recente Macedo destaca que o termo eurocentrismo permanece sendo “[...] utilizado em larga escala e sem, contudo, contribuições que apresentem as diferentes formas de problematização do eurocentrismo em suas mais variadas vertentes.” (MACEDO, 2020, p. 258).

‘espiritual’, como a determinação de Deus; a perpetuação da história mundial de categorias como ‘feudalismo’ e ‘capitalismo’. Segundo Goody, esses três níveis derivam de: “[...] historiadores que pensam exclusivamente na Europa. Com outras palavras, a periodização “progressiva” tem sido elaborada para uso interno a partir de um pano de fundo que considera apenas a trajetória europeia.” (GOODY, 2015, p.17). O terceiro nível, nitidamente denuncia o caráter de estrutura narrativa e conceitual com pressuposto a uma universalidade que partiu do caso europeu para a generalização, mas os dois níveis anteriores não constituem apenas elementos do etnocentrismo, um passado clássico imaginado, por exemplo, é disputado não somente pelo Ocidente cristão ou secular, mas também por árabes, cristãos ortodoxos, russos, pela Ásia Central, etc. Se tais elementos são importantes em diversas culturas históricas etnocentradas isso é um fato, mas não aluna que a disciplina acadêmica História os apropria de forma particular a partir da premissa difusionista.

No livro *‘O Roubo da História’*, Goody apresenta a análise de três grandes perspectivas acadêmicas e de três instituições e valores onde o eurocentrismo encontraria-se enraizado. Existindo então uma dificuldade por parte dos historiadores em aceitar que suas concepções sobre tais instituições e valores culturais não seriam o ‘fatural’, esse fatural tendo a mesma conotação de conhecimento empírico neutro, utilizando os termos de Blaut. As instituições, como cidades e universidades; os valores humanos, como a democracia e o individualismo; e a própria afetividade seriam elementos que a historiografia se encarregou de narrar como exclusivamente europeus, ou como qualitativamente superiores quando narrados a partir da experiência ocorrida no continente europeu.

A primeira perspectiva acadêmica vem da historiografia das ciências por meio do sinólogo Joseph Needham (1900-1995), e apresenta a “ruptura para a ciência moderna” (GOODY, 2015, p.153) como marco fundamental da superioridade cultural europeia, justificada a partir do referencial de Marx Weber sobre a formação da classe burguesa na Europa, e de certa superioridade e associação do capitalismo com a ética protestante.

A segunda perspectiva, é mais influente na historiografia atual e configuraria um “roubo da civilização”, com concepções que foram questionadas há muito tempo, Nibert Elias, e *‘O Processo Civilizatório’* [1939] pode ser entendido como uma legitimação de preconceitos europeus com *status* de paradigma científico. E muitos

historiadores profissionais têm dificuldade em aceitar esse problema do autor. A própria palavra civilização, já bastante questionada, é reforçada em oposição ao termo barbárie. E sua associação exclusivamente para a experiência europeia configura no mínimo um difusionismo. A crítica de Jack Goody parece necessária, se por exemplo, a compararmos com o influente texto de Roger Chartier 'Formação Social e "Habitus": uma leitura de Nobeit Elias' (CHARTIER, 2002, pp. 91-119) que ignora o eurocentrismo de Nobeit Elias em todo momento, uma vez que é mais importante para Chartier defender a disciplina História de críticas feitas pelo sociólogo em áreas que a História já teria avançado (pois seriam críticas melhor aplicadas ao historicismo do final do séc. XIX e começo do XX). Para explicitar a naturalização da superioridade cultural vista por Elias, Goody opõe 'O Processo Civilizatório' em que a renascença gera europeus autocontrolados de suas emoções, por critérios arbitrariamente escolhidos, como 'vergonha' e seu trabalho de campo em Gana, onde identifica a população como tendo "maior expressão emocional" (GOODY, 2015, p. 204.). Como antropólogo, Goody comenta:

Seria muito difícil dizer que se os Lo Daga do norte de Gana, com quem passei vários anos, eram mais ou menos contidos do que os britânicos contemporâneos; qualquer avaliação dependeria do contexto da atividade particular, não de uma categorização geral. (GOODY, 2015, p.204).

Por fim, a terceira perspectiva analisada em 'O Roubo da História' é a de Fernand Braudel (1902-1985). O debate do 'roubo do capitalismo' é um dos que mais gera controvérsias acadêmicas e transcende o problema do eurocentrismo na História, mas suas considerações diretamente interferem nos pilares narrativos da disciplina. Situa-se num debate similar ao do Needham, mas ao invés de perguntar qual a origem da virada para a ciência moderna, a pergunta é a que Kenneth Pomeranz faz em 'The Great Divergence' (2002): como a Europa conseguiu superar os outros continentes no começo da era moderna? A resposta de Braudel está no capitalismo financeiro, apresentando, portanto, dificuldades semelhantes às de Max Weber. De forma curiosa, o desenvolvimento do pensamento racional científico é visto como origem do desenvolvimento desse capitalismo "distintamente europeu" (GOODY, 2015, p. 208) ao mesmo tempo em que no problema de Needham, o pensamento científico distintamente europeu é justificado pelo surgimento deste capitalismo. Duas teorias que só se sustentam com a outra teoria em forma de pressuposto, não deveriam ter tal *status* e ser, no máximo, consideradas como um modelo teórico explicativo. A sustentação do contexto para o surgimento desse

capitalismo financeiro implicou na aceitação de uma série de proposições ocidentais, muitas das quais amplamente questionadas, sobre as diferenças entre Oriente e Ocidente relativamente ao crescimento econômico, especificidades e dimensões das cidades (GOODY, 2015, p.209). Apesar de não compartilhar das teses weberianas sobre a 'ética protestante', Braudel usa de fontes europeias para sustentar afirmações que extrapolam a sua espacialidade, como em sua alegação de que "a grande inovação, a revolução na Europa," não foi o papel, mas o "álcool" (GOODY, 2015, p.212). O domínio sobre outras bebidas como o café, chá e chocolate são postos como fundamentais nessa diferenciação comercial, esquecendo apenas de mencionar o álcool e o café como árabe, o chá como chinês, e o chocolate como mexicano. Não podemos esquecer a influência que Fernand Braudel teve no desenvolvimento inicial da pesquisa em História no Brasil.

Os referenciais aqui pontuados encaminham para a consideração de que o eurocentrismo efetiva-se não apenas como a interpretação do outro a partir da 'minha condição relativa', mas pela extrapolação e importação de conceitos e estruturas narrativas nos aspectos espaciais, na periodização histórica, e no próprio conteúdo, ou seja, pela efetivação de elementos a que as narrativas teleologicamente objetivam: o capitalismo, a democracia, a ciência moderna, o individualismo. A extrapolação e exatidão de conceitos e teorias é um elemento comum das ciências sociais, no caso do difusionismo eurocêntrico, a extrapolação continua ocorrendo ao se reproduzir intencionalmente ou não uma estrutura narrativa naturalizada.

2.2 Islamocentrismos e Islamofobia

A existência desse tópico neste texto é devida ao fato de o Islã não estar entre os assuntos mais pacíficos nas querelas historiográficas, e menos ainda nas político-identitárias. Muito desse estado não pacífico resulta é claro da pouca pesquisa e muita reprodução de discursos e manifestações políticas. Ao contrário dos termos eurocentrismo e afrocentrismo, não existem obras acadêmicas buscando a sistematização teórica do que seria 'islamocentrismo'. No Brasil, o termo aparece predominantemente nos meios de comunicação devocionais cristãos. É tido como um sinônimo para outro termo controverso 'islamofilia'. Seu uso é associado a uma crítica à postura das universidades, como possuindo uma barreira epistêmica, ou 'ideológica', segundo o vocabulário da ideologia desses grupos cristãos. As

implicações seriam: não ver os problemas existentes nos países de população muçumana; negar problemas sociais e de direitos civis com origem religiosa nesses lugares; uma idealização da ‘Era de Ouro’ do Islã e uma desvalorização intencional da Europa cristã medieval; objetivos de guerra cultural para supostamente ‘enfraquecer o cristianismo’ e ‘a civilização ocidental’.

Para evidenciar o caráter antiacadêmico e islamofóbico dos que empregam o termo islamocentrismo, temos o exemplo de um texto sem autoria identificada que pode ser encontrado em diversos portais cristãos no Brasil. Intitulado ‘*Universidades brasileiras são reféns do “Islamocentrismo”*’. Alguns dos argumentos levantados indicam essas consequências atribuídas ao islamocentrismo, mas ao mesmo tempo identificam o tipo de elementos não aceitos por essas chaves de leitura islamofóbicas. Como em:

E se alguém tem alguma dúvida, basta caminhar por corredores do curso de História, como na UERJ, e será visto bandeiras e cartazes agressivos acusando Israel de “apartheid” e outros tantos males contra os palestinos. Contudo, os “ativistas universitários” não denunciam a “limpeza religiosa e étnica” executada covardemente por países muçulmanos contra minorias. Tudo em nome da implementação da “agenda multiculturalista” que proíbe dar visibilidade aos atos perversos de supremacistas islâmicos.⁹

A acusação de ‘islamocentrismo’ é situada, relativa a questões identitárias e não neutras. O islamocentrismo enquanto acusação está marcado por um contexto de conservadorismo contrário a governos e políticas de esquerda no Brasil, com a associação anti-intelectual de que tais espaços se esforçam em fazer uma doutrinação cultural. A consideração do termo aqui cumpre aspectos necessários a uma articulação argumentativa que vá além da falácia do bem contra o mal. Pode-se aproximar o atentado às Torres Gêmeas em 2001, o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva em 2003, e o surgimento do movimento político Escola Sem Partido também em 2003, inicialmente articulado pelo advogado Manoel Francisco Fernando Nagib, crítico do que ele entendeu como uma conspiração chamada ‘marxismo cultural’.

Em língua inglesa o adjetivo ‘*islamocentric*’ é mais comum, estando presente em situações semelhantes à brasileira, e destacando-se ainda a associação às interpretações do conflito entre Israel e Palestina. Ser islamocêntrico nesses casos, passaria por adotar uma postura pró-Palestina ou contra as ações do Estado de Israel.

⁹ Texto extraído de: “Universidades brasileiras são reféns do “Islamocentrismo””. Em: **Rede Fonte**, 2017 (Disponível em: <https://www.redefonte.com/universidades-brasileiras-sao-refens-do-islamocentrismo/>, Acessado em 15/02/2020).

Uma distinção possível seria entre um islamocentrismo negativo e um positivo. O primeiro bem associado a concepções derivadas da obra '*O Choque de Civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial*' [1996] de Samuel Huntington onde o mundo muçulmano é colocado como elemento fundamental, principal causa dos eventos. As ações do governo de George W. Bush após o ataque as Torres Gêmeas, de 11 de setembro de 2001, pode ser um excelente exemplo dessa concepção de islamocentrismo negativo. Incluindo a utilização de conceitos como 'Cruzada' e '*jihad*' para indicar que esse 'inimigo ocidental' passaria a ser o principal agente histórico em substituição ao 'inimigo comunista'.

Tzvetan Todorov destaca o poder e a facilidade de propagação de teses com causas únicas para problemas e conflitos identitários, no caso, a relação entre Ocidente e Islã, tenderia a uma representação constante de conflito e guerra. Criticando Huntington, Todorov argumenta:

Como explicar tal sucesso? Pelo fato de que pelo título -artigo e livro – propõe uma explicação simples, e acessível a todos, da complexidade das relações em escala planetária e, ao mesmo tempo, indica a maneira de impedir que se produzam as consequências indesejáveis da situação atual. Concretamente, Huntington afirma que o bem-estar dos ocidentais, ou seja, norte-americanos e europeus do oeste, está ameaçado, além de sugerir um remédio para essa enfermidade. Duas frases, no início do livro, resumem sua tese. A primeira apresenta-se como uma constatação: "Atualmente, os conflitos mais perigosos ocorrem nos dois lados da linha que separa as principais civilizações do mundo". E a segunda frase é uma recomendação: "A sobrevivência do Ocidente depende da reafirmação pelos norte-americanos de sua identidade ocidental". (TODOROV, 2010, p.104).

Mas Todorov não se limita à crítica ao Ocidente. Sua análise destaca que esse islamocentrismo negativo, de guerra ao Islã, também serve a interesses de terroristas, e grupos políticos de fundamentalismo islâmico, pois "a ideia de uma guerra global entre o Islã e o Ocidente ímpio ajusta-se perfeitamente às declarações dos próprios chefes jihadistas que se servem dessas motivações para recrutar novos adeptos." (TODOROV, 2010, p. 108).

O islamocentrismo positivo por sua vez, poderia ser visto como o ato de atribuir ações e elementos positivos à cultura e tradição islâmica. Como será indicado mais à frente, essa postura pode atuar de forma eurocêntrica e islamocêntrica ao mesmo tempo, atribuindo elementos e instituições tidas como exclusivamente 'ocidentais' como originárias do mundo muçulmano medieval, por exemplo, buscando encaixar as conquistas próprias dos muçulmanos em uma escalada do progresso, onde tolerância

religiosa, método científico, urbanização, seriam critérios para a legitimação do enquadramento do Islã em aparatos conceituais eurocentrados.

Com uma variada gama de consequências catastróficas associadas ao alegado 'islamocentrismo' das universidades brasileiras, fica claro que se está em um campo de disputa política com sentimento antiacadêmico, muitas vezes antimarxista. Essa questão, por si só, já coloca sua importância para a alfabetização histórica e crítica da população e uma busca da educação que a proporcione. À medida que aponta para as mais variadas situações reais em que o despreparo de professores, posturas pessoais, a desinformação e o bombardeio de informações de noticiário podem interferir na leitura narrativa oferecida a uma classe de aula. No caso norte-americano, a questão já foi levantada em nível municipal e estadual para a revisão para um lado e outro do material curricular e suas leituras 'islamocêntricas'.¹⁰

Fica evidente que o termo islamocentrismo é usado também transcendendo o sentido de visão etnocentrada. Uma definição mais geral de islamocentrismo seria 'centrar' ou 'super enfatizar' o papel do Islã ou dos muçulmanos em determinado caso histórico. Com base nessa fórmula, eurocentrismo, islamocentrismo, afrocentrismo, etc., poderiam ser analisados por meio da análise de argumentos. Nesse caso, estaríamos verificando apenas uma dimensão desses fenômenos, e é preciso deixar claro que excluiríamos o aspecto colonial/epistêmico do eurocentrismo, bem como o esforço pan-africanista do afrocentrismo ou as valorações positivas e islamofóbicas das análises.

A análise de argumentos, útil tanto na pesquisa quanto no ensino, se considerarmos que tais debates públicos são úteis para a formação social geral, e não apenas para a produção do conhecimento especializado, constitui uma dimensão formal da análise conceitual ao apontar para as formas de apresentação e relação dos conteúdos, mas não abarca todos os significados históricos para os conceitos. Miltos Liakopoulos lembra que: "O argumento forma a espinha dorsal da fala. Ele representa a ideia central ou o princípio no qual a fala está baseada. [...] ele é uma ferramenta de mudança social, na medida em que pretende persuadir uma audiência em foco." (LIAKOPOULOS, 2002, p. 218). O Ensino de História na dimensão narrativa é um ensino que considera as implicações sociais e identitárias nas mudanças e

¹⁰ Caso descrito em: GANCARSKI, A. G. '*Duval Courty schools instructional material scrutinized for Islamocentrism*'. 2015. (Disponível em: <https://floridapolitics.com/archives/186447-duval-county-schools-instructional-material-scrutinized-for-islamocentrism>, Acessado em: 17/02/2020).

reformulações narrativas. O desafio de articular carências de orientação da vida humana, como são as questões identitárias, com a progressão de mudanças que ocorrem nas narrativas históricas, é indicado por Jörn Rüsen como um enorme desafio, pois:

Só se poderia falar de um aperfeiçoamento no sentido do processo cognitivo se as mudanças nos fundamentos da ciência da história se dessem mediante argumentação, ou seja, nem casual nem arbitrariamente. A casualidade e arbitrariedade prevaleceriam se concebemos as reestruturações do pensamento histórico, com as quais a ciência da história reage às mudanças temporais do contexto da vida prática, como meras alterações de preferências sobre os temas de pesquisa. Na realidade alteram-se não só as preferências, mas também a própria “história” [...] (RÜSEN, 2001, p.44).

Ou seja, para a História, e para seu ensino não dogmático, deve-se ir além da mera inversão de viés. Não cabe ao ensino condenar ou salvar o papel do Islã na narrativa histórica, mas resgatar os significados e interesses de sua inclusão, exclusão ou condenação.

Tomemos por exemplo a obra *‘Cultura e Imperialismo’* de Edward Said, o adjetivo islamocêntrico apresenta-se duas vezes. A primeira, para evidenciar a existência de “uma irrupção desconcertante de discursos separatistas e chauvinistas.” (SAID, 2011, p.22). Said enxerga tal momento de forma otimista ao destacar uma “energia liberacionista fundamental que anima o desejo de ser independente, de falar livremente e sem o peso da dominação injusta” (SAID, 2011, p.22), não utilizando esse islamocentrismo como um elemento na argumentação que vise deslegitimar tais lutas. A segunda aplicação do adjetivo é uma defesa de que muitas produções acadêmicas conseguiram ser mais do que um “objeto de pretensões politizadas” (SAID, 2011, p. 27), assim como pautas afrocentradas e feministas, ele destaca como as obras conseguiram escapar do ‘exclusivismo’, contendo uma dimensão interseccional acabaram com “oposições binárias caras às atividades nacionalistas e imperialistas.” (SAID, 2011, p. 28).

Tudo isso é muito diferente de um discurso em espaço acadêmico com intuito de legitimar a islamofobia, ou no caso oposto, de se estar impossibilitado por barreiras mentais ideológicas de perceber os problemas enfrentados ou mesmo criados pelos povos não ocidentais para si e com sua relação com o Ocidente. É o que chega a insinuar o importante autor pós-colonial Albert Memmi em *‘O Retrato do Descolonizado Árabe-Mulçumano e de Alguns Outros’*. A produção acadêmica é acusada de não assumir a responsabilidade dos colonizados no próprio processo de colonização e nas mazelas que continuam no pós-colonização: “Em toda arte reinam

a corrupção e a tirania, a tentação permanente dos golpes que dela decorre, o peso das tradições que cerceiam as mentes, a violência contra a mulher, a xenofobia e a perseguição das minorias.” (MEMMI, 2007, p. 11). Reais problemas enfrentados pelos países islâmicos, bem como países da América Latina.

A academia é acusada de culpar sempre os ‘ex-colonizadores’. Alberti Memmi, francês nascido na Tunísia, insiste:

Se o descolonizado ainda não é o livre cidadão de um país livre, é porque permanece como brinquedo impotente da antiga fatalidade. Se a economia está debilitada, a política não igualitária e a cultura fossilizada, a culpa é sempre do ex-colonizador; e não da sangria sistemática do produto nacional pelos novos senhores, nem da viscosidade de sua cultura, que não consegue levar ao presente e ao futuro. (MEMMI, 2007, p. 37).

Mas Alberti Memmi não é historiador, e o pensamento histórico, mesmo em seu eurocentrismo estruturante, pode ser utilizado para identificar o eurocentrismo que já fora compartilhado pela disciplina de forma mais indiscriminada. O quadro ‘fossilizado e estático’ de uma cultura é um quadro que visa negar a capacidade histórica de mudança. Ou seja, trata-se de eurocentrismo epistêmico e sensível, mesmo que seja um autor que é referência do tema da descolonização.

O desafio seria reconhecer as concepções de progresso e desenvolvimento como sustentadas por narrativas eurocêntricas que não precisam ser mantidas, que não atendem às demandas identitárias, epistemológicas, e nem mesmo de convivência na sua forma funcionalista, como uma ‘tolerância’. Ao mesmo tempo, é necessário tratar dos problemas reais enfrentados pelos muçulmanos de ontem e de hoje, e por que não dizer dos ocidentais de ontem e de hoje. Afinal, o progresso não lhes assegurou a almejada felicidade dos fins dos tempos.

2.3 O Eurocentrismo Para a Pesquisa em Ensino de História no Brasil

Este excerto não pretende apresentar-se como um estado de arte de como a pesquisa em Ensino de História entende e articula o conceito de eurocentrismo, mas de forma rápida, indicar alguns elementos frequentes nestas e questionar a possibilidade de que outros caminhos sejam traçados. O diagnóstico, que precisa de maior avaliação, seria de que existe uma tendência na pesquisa e Ensino de História que interpreta que para não ser eurocêntrico, é necessário situar-se na história do Brasil. Por si, indicativo de uma concepção eurocêntrica de História, ao já se

fundamentar em uma unidade de estado-nação como forma orientadora para a disciplina.

Muito avanço deve ser reconhecido nos esforços de colocar em foco, para além do mito nacional, elementos de uma história pré-Brasil, ou “História Antiga do Brasil”, usando o conceito do arqueólogo Eduardo Góes Neves, que emprega a noção para substituir a concepção de ‘Pré-História do Brasil’ ou ainda o difundido rótulo de ‘história dos povos Pré-Colombianos’. (FRANCISCO, 2017, p.40). Gilberto Francisco reconhece a importância de desconstruir a periodização tradicional, mas faz uma crítica à ideia de História Antiga do Brasil, que a situa dentro de um esforço mais longo em enquadrar de forma paralela a história brasileira com a europeia, caindo vítima da teleologia do Estado-Nação. Lembrando autores do século XIX como Ludwig Schwenhagen e Karl von Martius (a serviço do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB). Mas não se pode negar que a proposição de Neves se esforça em destacar elementos indígenas, mais do que como ingredientes, mas como portadores de seus rumos e lógicas próprias.

Outro ponto de avanço estaria no esforço em aproximar-se da história da África conforme a lei 11.645 de 2008. O conteúdo da história africana e afro-brasileira conseguiu maior espaço em cursos superiores, se tornando elemento na formação de professores e ficando presente na Educação Básica. Contudo, ainda predominam referências teóricas eurocentradas para as disciplinas. O eurocentrismo sobrevive na ilusão de que ao substituir a história europeia por uma história brasileira, as questões epistêmicas e narrativas estariam resolvidas. A África vista pelas lógicas históricas do continente é abordada? Se não, existe o perigo de insistir numa ‘brasilidade’, da qual o elemento africano é um ‘ingrediente essencial’, mas cuja compreensão dele por suas próprias questões é ignorada, em detrimento dos lugares que lhe são atribuídos para a história nacional e o processo de escravização, comércio e tráfico de seres humanos.

Um primeiro indicador de problemas na utilização do conceito de eurocentrismo nas pesquisas em Ensino de História seria a existência da utilização não problematizada do conceito, muitas vezes nem usado enquanto um conceito de análise, mas como uma ideologia associada a uma experiência vivida no passado. Ou seja, o eurocentrismo é entendido como um preconceito ou uma atitude, como o indicado por James Morris Blaut anteriormente, tendo como exemplos clássicos o período da expansão marítima europeia dos séculos XV e XVI e o Neocolonialismo

do século XIX. Esta visão, na forma de análises e definições conceituais, encontra-se em livros didáticos e sites para professores, gerando conclusões como: “O eurocentrismo é um conceito que não é mais aplicado, pois atualmente sabemos que não há uma cultura superior a outra, elas são apenas diferentes e devem ser respeitadas como tal.” (RAMOS, 2019, s.p.).

Mas a pesquisa especializada em Ensino de História passou a tratar o eurocentrismo como uma manifestação de modelos importados para o Estado-Nação brasileiro, em formação no séc. XIX, que precisava demonstrar-se moderno, ou seja, europeizar-se (BITTENCOURT, 2011, Pp.60-67). Assim, focando na análise da implementação de disciplinas escolares e seus currículos, com conteúdo eurocêntrico, destacava-se o grande peso dado à história geral, que era basicamente europeia, e o pouco peso dado a história do Brasil. Abordagem principalmente articulada pelo campo História da Educação. A afirmação de um referencial extraído do campo da História da Educação sobre o Ensino de História apontou como solução para o eurocentrismo a superação de um currículo centrado na histórica quadripartida.

Partindo do conceito de disciplina escolar, desenvolvido pelo francês André Chervel, a História da Educação destacava o carácter situado na segunda metade do séc. XIX de uma concepção de disciplina “em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário.” (CHERVEL, 1990, p. 179). No Brasil, tal conceito torna-se popular ao orientar análises do como os currículos tornaram-se estabelecidos como uma tradição escolar, bem como, por legitimar a independência da educação básica frente a produção universitária. Conforme indicado por Oldimar Cardoso, principalmente após a década de 1980 “o debate sobre a ruptura com o ‘ensino tradicional’ e a ‘renovação’ do ensino da História estava relacionado à intenção de garantir às escolas de primeiro e segundo graus o *status* de locais produtores de conhecimento.” (CARDOSO, 2009, p. 157). Ou seja, o conceito de disciplina escolar evitava a concepção de que o professor era um mero reproduzidor.

A partir dessa perspectiva, a produção acadêmica é entendida pelos elementos que caracterizam sua separação do ensino básico, e o ensino básico seria justificável por sua lógica própria. O eurocentrismo residiria na imposição de elementos valorizados por uma cultura academicista conservadora frente às realidades dos estudantes. Astrogildo F. da Silva Júnior resume o argumento, fortemente legitimado numa concepção psicologizante da teoria sócio-histórica de Lev Vygostsky, da seguinte forma: “A história em situação escolar não pode elaborar produtos que não

respondam a contextos e necessidades sociais, não pode elaborar produtos obsoletos, descontextualizados que não tenham nenhum uso nem valor social.” (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 91).

Destaca-se uma grande crítica à concepção de história integrada, onde em detrimento de uma separação entre a história do Brasil e a história geral, ocorre uma permutação das duas nos currículos e materiais didáticos. Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães da Fonseca apontam, por exemplo, a articulação dos livros didáticos, cuja tendência identificada desde os anos 2000 é a da História Integrada, definida como aquela em que “a evocação passa pela cronologia de base europeia, integrando-a quando possível, à abordagem de temas relativos à História brasileira, africana e americana.” (SILVA, 2010, p. 28). Os conteúdos curriculares propostos para o Estado de Pernambuco, por exemplo, utilizam essa cronologia com uma série de conteúdos acrescidos. Estuda-se África, Ásia e Américas nas Idades Antiga, Média e Contemporânea, os povos islâmicos e os bizantinos dentro do medievo. A periodização, ou as representações sobre o passado não são problematizadas, o que contribui para a naturalização dessas categorias.

Um primeiro ponto é uma certa insistência de que a História Geral seria uma história essencialmente europeia, em oposição a brasileira, concepção que restringe a possibilidade de valorizar a história dos outros continentes e da América Latina. Um segundo problema é a associação da História Geral com narrativas da mundialização, ou seja, usando a perspectiva de James M. Blaut: a influência de concepções externas à disciplina científica História e a valorização da história com conteúdo recente como elemento que torna a ‘narrativa histórica’ sinônimo de ‘modernização’, limitando-a aos últimos 5 séculos. Como Circe Bittencourt lembra

A diminuição dos conteúdos referentes ao Brasil, explica-se não apenas pela sua inserção em uma *história integrada*, mas pela opção teórica que continua priorizando apenas as explicações estruturais para situações nacionais ou regionais. A história do Brasil aparece como apêndice da história global, e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, a partir da expansão marítima europeia. A macro-história é a lógica e a chave para a compreensão da nossa condição de país permanentemente periférico do sistema econômico capitalista. (BITTENCOURT, 2011, p.157).

Esse quadro, ao evidenciar as problemáticas ditas nacionais como não constituintes dos eixos norteadores, reforça a necessidade de rever aspectos narrativos e macronarrativos da disciplina e não, como Circe Bittencourt dá a entender, a necessidade de focalizar no Ensino de história local como eixo fundamental. Pois, conforme a própria autora escreve “Não se trata de negar a importância e o legado da

Europa para a nossa história; trata-se antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas.” (BITTENCOURT, 2011, p.159). Destacando-se ainda a concentração nos três elementos: europeu, indígena e africano; as diversas etnias árabes que vem ao país a partir do século XIX, ou ainda os asiáticos no XIX e XX, chineses, japoneses, coreanos ficam em um plano de discussão ainda não bem articulado para o ensino dessa história com pretensões nacionais.

Mas professores que não sejam bem preparados nos aspectos macronarrativos da história mundial podem reproduzir completamente os lugares comuns da cultura histórica eurocêntrica. Não sendo suficientes nem a simples mudança de conteúdo, nem a propagação de professores especializados na história de cada bairro da escola em que ensine. Se ele não conseguir articular os significados de conceitos estruturantes da História, nem criticar a representação de não-europeus feita pelos europeus e pelos colonizados, o eurocentrismo permanece no ensino. É necessário um processo de inserção dos que foram excluídos na história universal europeia. Como também disse Circe Bittencourt em texto anterior “Ser o objeto central do estudo escolar, não significa entender um Brasil contra o mundo.” (BITTENCOURT, 2007, p. 203).

Podemos recordar a tese bastante difundida do canadense Christian Laville de que:

Em quase todas as partes do mundo, os programas escolares exigem que o ensino da história desenvolva nos alunos a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Há muito tempo não se vê mais a missão de incutir nas consciências uma narrativa única glorificando a nação ou a comunidade. No entanto, quando o ensino da história é questionado nos debates públicos, é sempre com referência a esse tipo de narrativa: embora não fazendo mais parte dos programas, esse continua sendo o único objeto dos debates. (LAVILLE, 1999, p.125).

A tese de Laville entra em consonância com a pesquisa sobre Ensino de História no Brasil, principalmente ao distanciar os objetivos atuais assumidos: formação crítica e para a cidadania; de concepções de história anteriores, cuja finalidade era o nacionalismo. É preciso lembrar que, essas narrativas tradicionais também buscavam uma associação dos estudantes com uma tradição mais longa que lhe colocava como herdeiro de um passado clássico europeu e do cristianismo. Mas um ponto fundamental na tese de Laville é que as disputas em reformas curriculares tendem a ser sobre os conteúdos e suas presenças ou não, e não sobre as formas de apresentação dos conteúdos, ou ainda, sobre sua efetivação do ponto de vista da aprendizagem.

A partir do que foi apresentado acima, esta pesquisa se propõe a adotar uma perspectiva 'provincializante' para a história europeia, pois como indica Dipesh Chakrabarty "Já não se considera que a história europeia encarne algo como a "história humana universal." (CHAKRABARTY, 2008, p. 29). O que levanta o segundo ponto dessa argumentação, a de a História e seu Ensino pode ganhar muito na medida que façam contatos com os outros polos periferizados da história mundial, compartilhando suas questões nacionais (em sentidos bem diversos da historiografia do Estado-nação), aspectos das lutas descolonizadoras, e reinterpretações narrativas. Os mundos islâmicos, a Índia, a África, a América Latina, em perspectivas sul-sul, podem se referenciar muito bem, para além de enxergar nossas origens como exclusivamente europeias. Fonte identitária que nos excluiu.

2.4 Paradigmas Pós-Coloniais e Esforços na Superação do Eurocentrismo

Se os autores que apontam o eurocentrismo dos outros foram lembrados, algum esforço deve ser dado aos que constituem um referencial para os que buscaram escapar do eurocentrismo. Claramente, uma revisão de total de tal dimensão seria impossível para esse trabalho. Assume-se que seria uma busca por migalhas e fragmentos, quase a catástrofe do Anjo da História de Walter Benjamin. De qualquer forma, aqui se destacam alguns referenciais com maiores implicações para os problemas historiográficos relacionados ao Islã.

Articula-se aqui, o emprego que Peter Burke fez do termo 'paradigma', apropriando-se do conceito de Thomaz Khun (KHUN, 1998). Para Khun¹¹, o paradigma é sinônimo de ciência dominante, que se manifesta por meio de manuais de referência. Destacando que os métodos de um paradigma partilham de uma forma gestáltica da concepção sobre o todo, sobre os objetos de estudo, sobre a realidade, que interfere na percepção dos objetos e suas partes. Conforme tal teoria existe um momento em que ciências saíam de um estado pré-paradigmático, ou pré-científico e o momento em que uma teoria unificadora teria a capacidade de conciliar as percepções concorrentes sobre o seu objeto de estudo. Cientistas dentro de um paradigma fariam ciência comum, ou 'ciência normal', apenas cientistas preocupados

¹¹O livro a '*Estrutura das Revoluções Científicas*' de Thomaz Khun apresenta mais de vinte significados para o termo paradigma, denunciando a dificuldade de qualquer discussão pró ou contra o uso desse termo, e a necessidade de esclarecer qual conceito é acionado para o termo naquela discussão.

em maiores questões, os ‘cientistas de fronteira’ estariam diretamente enfrentando questões epistemológicas mais sérias, capazes de demandar reformas ou o abandono do paradigma hegemônico. Nessa classificação, a História não possuiria um paradigma, estaria num estado de teorias pré-científicas concorrentes entre si, almejando status de paradigma, que permitiriam à História ser considerada uma ciência paradigmática.

Para Peter Burke, por sua vez, paradigmas para a História não teriam a função dogmática nem o peso gestáltico que nas ciências naturais, eles seriam melhor identificados como uma prática, “[...] um modelo para a prática “normal” da qual decorre a tradição de pesquisa.” (BURKE, 2005, p. 68). Ou seja, seriam modelos do ‘saber fazer’. Daí decorre um problema, os estudos pós-coloniais não constituem nem um aspecto hegemônico no campo das ciências sociais e humanas, nem apresentam um reconhecimento bem estabelecido como forma de ‘ciência normal’, estando eles melhor situados no que Khun chama de ‘ciência de fronteira’ ou ‘excepcional’, em que se busca superar limitações de um antigo paradigma e se propõe novas teorias capazes de atender às demandas do seu tempo por meio de uma mudança de percepção. Não se assume a perspectiva de Khun por completo, mas na apropriação feita por Peter Burke, pode-se observar as práticas propostas e como esses autores em situação ‘de fronteira’ olham para as formas dominantes do ‘saber fazer’ nas humanidades, e colocam outras formas, e percepções gestálticas para atender novas demandas das ciências sociais.

A situação de crise, capaz de originar seu estado ‘de fronteira’, seria evidenciada por uma reação contra a grande narrativa da civilização ocidental que:

[...] consistiu na consciência cada vez maior daquilo que ela havia deixado de fora. A luta pela independência no Terceiro Mundo e o debate sobre a continuação da exploração econômica por parte dos países mais ricos chamaram a atenção para a força dos preconceitos coloniais e também para sua persistência em épocas “pós-coloniais”. (BURKE, 2005, p. 64).

Constituindo-se teorias concorrentes, sem a superação efetiva de uma delas pelas demais na forma de uma proposta de paradigma.

De forma geral, os autores pós-coloniais enquadram-se em estudos dos efeitos do colonialismo sobre os colonizados, o conceito de negritude, desenvolvido entre ‘*L’Étudiant Noir*’ [1934] e ‘*Discours on Colonialism*’ [1950] de Aimé Césaire, e a análise mais psicológica de Frantz Fanon em ‘*Black Skin, White Masks*’ [1952], e ‘*Consciencism*’ [1970] de Kwame Nkrumah, caracterizam esses textos pioneiros e de

grande impacto. Cada vez mais pautas e referenciais foram sendo acrescentados aos chamados estudos pós-coloniais, ou para abarcar novas dimensões identitárias, de gênero, de classe e sensibilidade, ou para tentar reformular aspectos disciplinares, como no caso da '*Global History*' e principalmente os argumentos fundamentais da História econômica, entendidos como eurocentrados. Muitos esforços foram necessários para se propor atuações e metodologias na etapa pós crítica, tarefa que parece ainda possuir longo trajeto, como se pode observar nos trabalhos dos autores indianos do grupo dos Estudos Subalternos, ou nas propostas decoloniais, a partir de problemáticas latino-americanas.

Mas, antes da popularização do termo eurocentrismo, o crítico literário palestino Edward Said (1935-2003) tornou-se extremamente influente após a publicação de '*O Orientalismo*' em 1978, questionando a valoração positiva de todo um *corpus* cultural e científico que intencionalmente e, ou também de forma reprodutiva, contribuiu para a artificial criação de um 'Oriente' a ser colonizado. Sua obra articula elementos próximos da análise de discurso de Michel de Foucault, bem como uma necessidade de trabalhar identidades de formas múltiplas como Stuart Hall.

O que o Said nomeia como orientalismo engloba o estudo sobre o que os Estados imperiais europeus denominaram como 'Oriente', aí tendo participação direta de agentes dos próprios aparatos coloniais em diversas disciplinas, por exemplo, incursões científicas para reconhecimento geográfico, da fauna e da flora, ou ainda, o trabalho antropológico e arqueológico com as populações humanas. Para além disso, também designa representações e mistificações criadas sobre essa ampla e ambígua espacialidade que vão além da produção do conhecimento. África, Extremo Oriente, Oriente Médio, Mundo Islâmico, Ásia, a maior parte da humanidade e das extensões continentais sendo homogeneizadas e permitindo a utilização, por exemplo, de um adjetivo estético 'oriental'.

Crítico de Edward Said, Robert Irwin, indica bem em '*Pelo Amor ao Saber: os Orientalistas e seus Inimigos*', o como a expressão orientalista era provida predominantemente de valoração positiva antes da obra do palestino:

No século XVIII, a palavra francesa "Orientaliste" descrevia alguém que se interessava por questões levantinas (não chinesas, nem indianas). Na Grã-Bretanha, o termo "orientalista", como era usado mais par ao final do século XVIII, se referia inicialmente a um estilo, mais do que a uma disciplina acadêmica. "Os dragões são um sinal inegável de orientalismo", segundo Thomas Warton em *History of English Poetry* [...] Foi apenas no início do século XIX que ele veio a designar o estudo de todas e quaisquer culturas e idiomas asiáticos. [...] Pelo menos desde a década de 1960, o orientalismo

está sob o ataque de partidários do islamismo, marxistas e outros; e a designação de “orientalista” adquiriu nuances pejorativas. (IRWIN, 2008, p. 12).

Acusando Said de impostura acadêmica e de ser um polemista, que não corrigiu nenhum dos seus “erros sobre fatos e interpretações da primeira edição” (IRWIN, 2008, p. 9), assume uma postura de declarar-se um orientalista, sem admitir valor pejorativo a tal posicionamento.

A proposta de ‘*O Orientalismo*’, conforme resume Marcos Costa Lima, era “destacar o papel central do pensamento imperialista na cultura ocidental moderna e se perguntava por que a centralidade dessa visão imperial que foi registrada e apoiada pela cultura que a produziu, em certa medida, a ocultou.” (LIMA, 2008, p. 73). Esse processo de ocultação, explica a relutância em admitir o eurocentrismo como elemento marcante de disciplinas que se formalizam em contextos imperialistas, como a própria História. A ocultação era necessária para celebrar a pretensão de neutralidade científica de uma disciplina que passava a narrar os territórios coloniais nas formas agora tidas como universais.

Em ‘*Cultura e Imperialismo*’ tem-se uma proposta metodológica mais próxima da concepção de leitura ‘a contrapelo’ da tese VII do ensaio ‘*Sobre o conceito de história*’ de Walter Benjamin. Na época de Benjamin, uma história cultural, ou da cultura era predominantemente vista como “não dialética, reificada, fetichista e historicista” (LÖWY, 2011, p. 20) e “ele se opõe à ideia de que a cultura possui uma história separada, desvinculada das condições sociais e políticas.” (LÖWY, 2011, p. 20). Mas as considerações sobre o que é cultura, alta cultura, e baixa cultura mudaram para a História a ponto de Benjamin hoje ser conciliável com a História Cultural. A proposta ‘a contrapelo’ de Said se evidencia em ‘*Cultura e Imperialismo*’, principalmente como uma metodologia para a crítica literária. A literatura é a principal fonte usada por Said, mas a pretensão de suas teses sobre o orientalismo objetiva a aplicação em qualquer contexto histórico, e texto, mesmo não escrito, desde o desenvolvimento inicial do imperialismo até os atuais conflitos na Palestina. Em seu esforço ‘a contrapelo’, negando a aceitação passiva dos colonizados, Said propõe:

Devemos, pois, ler os grandes textos canônicos, e talvez também todo o arquivo da cultura europeia e americana pré-moderna, esforçando-nos por extrair, estender, enfatizar e dar voz ao que está calado, ou marginalmente presente ou ideologicamente representado [...] em tais obras. (SAID, 2011, p. 123).

A representação da África, da Índia, e do Oriente Médio, por exemplo, são constantemente apontadas por Said como espaços em que é impossível não se ‘entrar na batalha’. Ele questiona as pretensões de que seria possível a isenção sobre a resistência oferecida, ou os processos de descolonização e, a crença ou negação da capacidade dessas pessoas serem agentes. Em sua análise do romance inglês do século XIX, desenvolve a partir dos conceitos de ‘doméstico’ e ‘estrangeiro’ o como apenas o doméstico, ou seja, a Inglaterra, “era descrita, avaliada, exposta, enquanto o “estrangeiro” recebia apenas algumas referências” (SAID, 2011, p. 131). A proposta é identificar nessas referências os papéis atribuídos aos ‘outros’, como padrões narrativos. Nesse nível, padrões narrativos entre textos ficcionais e historiográficos podem ser compartilhados, como códigos de sentido anteriores ao discurso e representação.

Para além de sua proposta de leitura a contrapelo, vem a questão de a quais períodos o conceito de orientalismo de Said é aplicável? Esta pergunta resume a maior parte das críticas sérias à sua obra. Alertando para não transferir concepções modernas, e o próprio eurocentrismo como concepção de progresso¹², aos atores históricos anteriores aos processos de colonização e imperialismo. Os estudos medievais, passaram a incorporar os referenciais pós-coloniais em um processo recente de renovação e ressignificação da própria disciplina. Então, surgiram trabalhos como ‘*The making of Europe: conquest, colonization and cultural change (950-1350)*’ [1994] e ‘*The Historian as Inquisitor: The ethics of interrogating subaltern voices*’ [1998] de John Arnold, onde se aplica o conceito de vozes subalternas no estudo de depoimentos de pessoas interrogadas pela Inquisição medieval. Configurando o que Maria de Lourdes Rosa identifica como um processo em que “a tendência é para a aplicação sistemática dos conceitos pós-coloniais, que inclui até uma crítica de anacronismos, ou de pouca informação relativa à Idade Média nesses mesmos conceitos.” (ROSA, 2017, pp. 134-135).

Dois textos respeitados estão nesse contexto de ressignificação dos estudos medievais. De um lado ‘*The Postcolonial Middle Ages*’ [2000] organizado por Jeffrey Jerome Cohen, apresentando vários trabalhos que se questionam sobre as

¹² Entende-se aqui eurocentrismo como concepção de progresso, a consciência histórica e o arcabouço cultural construído na modernidade e contemporaneamente, para os quais a cultura europeia torna-se sinônimo de auge da civilização, e as formas de narrar sua história visam tal legitimação. O que seria muito diferente de concepções etnocêntricas de diferenciação de uma cristandade medieval, ou de uma herança romana/clássica, existentes entre europeus de períodos anteriores.

possibilidades de utilização das críticas pós-coloniais, com grande destaque ao referencial de Edward Said, principalmente nas apropriações do passado. Enquanto do outro lado, também publicado em 2000, o artigo '*Épater les médiévistes*' de Gabrielle Spiegel esforça-se para combater os anacronismos e "analogias simplistas" (ROSA, 2017, p.135) nessa tendência pós-colonial.

Robert Irwin esforça-se em rebater a concepção de que "as origens do orientalismo seriam encontradas na Grécia Antiga." (IRWIN, 2008, p.13). Ao mesmo tempo que, para a história mais contemporânea, destaca o fato de que "Até as últimas décadas do século XIX, o orientalismo dispunha de poucos recursos do tipo de estruturas institucionais, e o apogeu do orientalismo institucional somente surgiu na segunda metade do século XX." (IRWIN, 2008, p. 14). Para Irwin, o estudo do orientalismo limita-se a um grupo muito mais limitado de pessoas do que o proposto por Said, sendo mais adequado restringi-lo aos estudiosos de idiomas, e outras produções feitas pela exegese bíblica, pela crítica literária e a historiografia. Se a delimitação temporal e as dimensões do que seria o orientalismo como propostas por Said são tão questionadas, o conceito de eurocentrismo poderia suprir vários desses elementos que a análise de Said tinha pretensão de abarcar. Mas ainda assim, não se poderia falar em difusionismo eurocêntrico antes da construção de uma identidade europeia moderna.

Apesar dessas querelas, essa discussão não prejudica os casos dos estudos sobre representações e recepção do passado. Pois, trata-se de fontes que podem ser observadas tanto em contextos explicitamente orientalistas, quanto pós-coloniais. O que se ressalva é a diferenciação entre uma análise que considere os produtores de uma fonte que representa o passado como pertencentes ao orientalismo e, a transferência desse orientalismo para períodos anteriores. Como o medieval e o antigo. Maria de Lourdes Rosa, destaca que além dos simplismos e problemas dos trabalhos mais iniciais, um ganho geral vem ocorrendo com a consideração da existência de "colonizações acadêmicas" (ROSA, 2017, p. 136), ou seja, aplicar percepções de centro e periferia na produção historiográfica. Gerando considerações, por exemplo, a partir do olhar ibérico, de que a historiografia considerava a Idade Média por excelência como "sendo a Europa do Norte e central – e a esmagadora maioria da divulgação e ensino sobre ela feita é daí que vem." (ROSA, 2017, p. 136).

Outro marco historiográfico aqui levantado é oferecido pelo sinólogo Martin Bernal (1937-2013). Seu impacto historiográfico gigantesco alimenta controvérsias até

hoje. Ele soube identificar padrões narrativos e, a seguir, questionar a validade histórica desses padrões usados na história 'doméstica' da Europa e, de forma mais impactante, mostrar a presença deles nos 'estrangeiros'. Martin Bernal destaca muitas situações em que a realidade empírica corroboraria mais para reconhecer a contribuição desses 'estrangeiros' do que os europeus aos principais elementos da história do progresso situada na Europa. Esta estratégia tornou-se comum nos trabalhos críticos ao eurocentrismo, por forçar uma revisão dos marcos. Mas ao mesmo tempo gera um incômodo. Como um roubo da história às avessas, Martin Bernal e outros são acusados de roubarem os elementos centrais das narrativas sobre a evolução e glória da Europa ocidental concedendo a outros povos estas glórias.

Nos três volumes de *'The Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization'*, de 1987, 1991 e 2006, os elementos associados à ancestralidade fundadora de um 'Ocidente', cujo berço seria a Hélade, são identificados como resultado de influência, difusionismo cultural, ou mesmo da ação colonizadora do Norte da África, especialmente o Egito, e da Ásia. O centro do seu argumento no primeiro livro *'The Fabrication of the Ancient Greece 1785-1985'* seria de que existe um esquecimento principalmente a partir do séc. XVIII das influências egípcias e fenícias sobre os gregos. Esse esquecimento seria consolidado com as narrativas históricas que teriam embranquecido os gregos, e feito recurso das teorias raciais transferindo para o passado divergências entre o domínio técnico e cultural dos povos no contexto imperial. A utilização da história dos gregos pelo regime nazista pode ser entendida como um dos auges dessa apropriação que ocorre em termos bem similares ao que Jack Goody chama de roubo da história.

Sua formulação de objeto como um autor independente e associado à sua descoberta pessoal de 'similaridades linguísticas' entre o hebraico e o grego, como o mesmo afirma em seu prefácio ao livro (BERNAL, 1987, p. xiii), além de sua carreira acadêmica ser associada a outro campo de estudo que não os clássicos, a egiptologia, o Oriente Próximo, ou a Ásia Central, ampliou as críticas ao seu trabalho. Ao relacionar com questões identitárias amplas, como o debate travado sobre o embraquecimento, a orientalização e a desafricanização do Egito, Martin Bernal é questionado por alegar um processo de difusão por meio de colonização dos gregos pelos egípcios que não teria bases arqueológicas. Ainda, suas interpretações de textos antigos encontram muitas ressalvas pelos especialistas. Ao mesmo tempo em que proporcionou uma provocação contra o isolacionismo de várias áreas de pesquisa, como os egiptólogos,

classicistas, africanistas (BAINES, 1996, p. 27). Outras críticas, por outro lado, focaram no pouco trabalho com fontes do Oriente Próximo e Médio, para os quais os especialistas reivindicam também elementos de influência para os gregos, bem como atestam riscos de ignorar as fontes de tais regiões (BAINES, 1996, p.28). Os dois volumes seguintes apresentaram grande esforço em apresentar o que Bernal considerava como evidências de forma a superar algumas críticas e manter sua tese por completo. Incluindo os aspectos de que os gregos foram colonizados, e de que sua filosofia era tributária da egípcia. Sendo: *'The Archeological and Documentary Evidence'* de 1991, e *'The Linguistic Evidence'* de 2006. Evidências que não resolveram as críticas e que, demonstram a manutenção de suas interpretações mesmo após tantas críticas ferrenhas.

O volume II curiosamente apresenta uma nota “À memória de V. Gordon Childe, como um campeão do difusionismo modificado.” (BERNAL, 1991, p. v). A homenagem feita ao arqueólogo e linguista Gordon Childe (1892-1957) nos permite a consideração de que o objeto construído por Bernal possa apresentar uma mera inversão dos argumentos difusionistas do excepcionalismo europeu, mantendo assim aspectos epistêmicos do eurocentrismo. Suas intenções e postura em entrevistas e respostas aos críticos não revelam um teor antiacadêmico, ou conspiracionista, mas talvez evidenciem que as concepções de história que visam incluir a maior parte da humanidade excluída da ‘História Universal’ ainda precisam insistir em modificar os marcos dessa narrativa eurocêntrica. Uma última consideração necessária sobre a obra de Martin Bernal é que sua obra praticamente não foi traduzida para língua portuguesa¹³, ou seja, debates extremamente relevantes para os estudos clássicos, para a história da África, das ciências e da pós-colonialidade permaneceram de difícil acesso aos pesquisadores brasileiros, o que apresenta maior impacto no que é fornecido pelos cursos de formação de professores.

Outro livro recente ganhou certa notoriedade ao criticar narrativas eurocêntricas, propondo um deslocamento da história global da Europa para a Ásia Central. *'The Silk Roads: A New History of the World'*, publicado em 2015, do historiador britânico Peter Frankopan. Constitui uma narrativa centrada na Ásia Central, sem a cronologia da história europeia. Destacando o protagonismo dessa

¹³O artigo “A Imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia” de Martin Bernal foi publicado no Brasil em obra organizada por Paulo A. Funari (2005), em contexto de defesa e redefinição do espaço e da imagem que os estudos clássicos tem no país.

região para a conexão entre três continentes, em aspectos econômicos, Estados imperiais, culturais, circulação de mercadorias de luxo, movimentos religiosos e processos revolucionários. Mas os critérios para legitimação desta região como central, ainda são os mesmos da disputa pelas origens lançada sobre os clássicos, destacando elementos civilizadores como marcos para o progresso histórico. Em sua obra, o difusionismo se mantém, transferindo os herdeiros da tradição helênica para a Ásia Central. Parece existir uma persistência epistêmica e narrativa de que os gregos constituem um marco referencial do que entra ou não na história humana. Frankopan mantém sua narrativa em uma história de agentes difusores de cima para baixo, conforme a ideia de excepcionalidade dos personagens históricos apontada por James M. Blaut.

Sobre a situação historiográfica do Islã e da Ásia, o historiador e cientista político canadense John M. Hobson publicou em 2004 o livro '*The Eastern Origins of Western Civilization*', partindo da argumentação de que os principais elementos no desenvolvimento técnico-material da Europa foram em larga escala assimilações de invenções vindas do Leste. Sua análise segue as orientações gerais sobre o eurocentrismo de James M. Blaut. Principalmente na crítica ao que seria a 'A modernização como 'A História''. Assim como Jack Goody, Hobson elenca processos de mundialização muito anteriores à 1492, ele se dedica não só a questionar certos mitos historiográficos, como a analisar como diferentes avaliações são feitas para a manutenção desses mitos. Por exemplo, se é destacado o desenvolvimento da manufatura italiana como excepcional para a o surgimento do capitalismo, no caso chinês seus feitos técnicos são acompanhados por uma adjetivação como 'revolução industrial abortada', a partir de um referencial de progressão linear não adequado para a análise de todos os povos.

Elementos de modernização, ou numa perspectiva multiculturalista, elementos de múltiplas modernidades, sendo evidenciados em lugares e períodos anteriores a Europa moderna, significam na obra de Hobson um processo de desteleogização da História. A caracterização dos muçulmanos, indianos e chineses feitas por Hobson é de pioneirismo. Suas análises podem levar as mesmas críticas que os pós-coloniais recebem nos estudos medievais, principalmente no quesito anacronismo. Mas são feitas em oposição a leituras anacrônicas da história, e extrapolações funcionalistas de conceitos da realidade europeia para outros lugares, feitas com distorções e modificações hierarquizadas destes conceitos. A própria espacialidade da narrativa

de Hobson é reforçada pela utilização das projeções cartográficas de Hobo-Dyer, criadas em 2002, onde se perdem aspectos das formas das massas continentais em detrimento de uma equivalência entre a representação e as áreas dos territórios (HOBSON, 2004, pp. xv-xvi). Seus mapas passam a dar destaques ao Oceano Índico, África, Oriente Médio, Índia e América Latina.

Muitos outros trabalhos, principalmente em questões especializadas, poderiam ter sido indicados aqui, os mais específicos serão debatidos ao longo do resto do texto, principalmente os da historiografia das ciências e suas questões com os papéis atribuídos e/ou negados aos muçulmanos. Mas destaca-se que as obras de referência geral para o tema são *'Max Weber and Islam'* de 1999, *'The Rising of Early Modern Science'* de 1993, e *'Intellectual Curiosity and Cientifical Revolution'* de 2011, todas do sociólogo e historiador das ciências Toby E. Huff, o qual vem influenciando reconsiderações historiográficas de como o weberianismo influenciou leituras sobre o Islã, e um processo de reescrita dos principais temas pela historiografia das ciências.

Uma última proposição indicada aqui é a do sociólogo peruano Anibal Quijano (1930-2018) bem como do semiólogo argentino Walter D Mignolo. Representantes de um referencial pós-colonial mais reconhecido no Brasil como *decolonialidad* ou pensamento decolonial, mas também nomeados como um campo de estudos da modernidade/colonialidade. Não é a resposta latino-americana aos paradigmas pós-coloniais, mas uma resposta propriamente latino-americana aos mesmos problemas. Fundamentando-se na crítica do mito fundacional da modernidade:

A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretenso novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009) afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que pôde pretender uma identificação com a "universalidade-mundialidade". A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu. (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Tais autores preconizam uma valorização de epistemes colocadas fora da centralidade do poder no processo de modernidade/expansão europeia. A proposta decolonial apresenta uma crítica à separação entre aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, epistêmicos e das sensibilidades. Por isso, a constante escrita de conceitos formados por pares de palavras como modernidade e colonialidade ou

saber e poder. Assim sendo, suas propostas implicam na evidenciação dos lugares de produção de conhecimento dentro da geopolítica internacional.

Walter Dignolo define colonialidade como

[...] equivalente a uma 'matriz ou padrão colonial de poder', a qual ou o qual, é um complexo de relações que se escondem atrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso, felicidade) que justifica a violência da colonialidade. (MIGNOLO, 2014, p. 24).¹⁴

Por outro lado, a decolonialidade seria "uma resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que implica a modernidade, quanto à violência da colonialidade." (MIGNOLO, 2014, p. 24). Esses autores se identificam em uma situação de fronteira, tendo que enfrentar ainda questões da experiência colonial, por exemplo, quando se considera o fato de que a produção científica internacional, e as humanidades não escapam desse fato, está predominantemente em línguas imperiais modernas (espanhol, inglês, francês, alemão, português e italiano) (MIGNOLO, 2014, p. 32).

E aqui, encontra-se talvez o principal programa dos 'paradigmas' pós-coloniais, dos quais a História pode aproximar-se. Pois a disciplina e suas manifestações no ensino e na cultura mais ampla da sociedade, ainda sofrem do mal da histórica única. A proposta de inclusão, não do 'outro' na história, pois essa concepção de 'outro' é uma importação para a América Latina, mas a inclusão dos muitos. Não perpetuar a ilusão de que o produto do 'roubo da história' sempre esteve em uma espacialidade específica, a europeia, e era difundido por meio de poucas línguas específicas, com uma limitação a priori de quais seriam os agentes possíveis dessa difusão, uma naturalização do ladrão que absurdamente coloca os produtos do roubo como essência dele, e esquece dos roubados. Uma lembrança de que a História precisa constantemente ser historicizada.

2.4.1 Leituras Sobre o Orientalismo Negativo no Filme de Phillip Stöltz

É um fato que as intenções oficiais lançadas sobre a produção tanto da obra de Noah Gordon, quanto de Phillip Stöltz não objetivavam reforçar a islamofobia, atuante de formas diferentes nos dois períodos. Uma expressão explícita e intencional

¹⁴Tradução livre de: "[...] equivalente a 'matriz o patrón colonial de poder', el cual o la cual es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad."

de islamofobia pode ser associada à uma gama variada de representações ficcionais sobre os muçulmanos e árabes, libidinagem e desonestidade estão entre os atributos frequentes, que se somam ao perigo eminente de fanatismo e terrorismo.

Contudo, a escolha do conteúdo específico para essa narrativa exige o contato com várias das disputas historiográficas e a escolha de vieses interpretativos que dialogam ou se opõem ao eurocentrismo disciplinar e à islamofobia. Essas questões historiográficas serão explicitadas no próximo capítulo, mas adianta-se uma intersecção entre as representações fílmicas medievalizantes, orientalizantes, e a história das ciências no geral. Todas essas questões já existindo nas pesquisas e escolhas de Noah Gordon para a elaboração de sua trilogia sobre a história da medicina, às quais se acrescentou às que foram realizadas pela direção e produção de Phillip Stöltz.

Um filme recente, por exemplo, distando dos clássicos filmes de ‘guerra ao terror’ ou simplesmente ‘ação’ e valorização de uma ‘masculinidade armada’ da indústria cultural estadunidense, recebe as interrogações consolidadas das teses essencialistas sobre o Islã: a de que desde sua origem histórica estariam determinadas as contradições entre política e religião que gerariam o estado de ‘atraso’ e terrorismo com potencial para um choque civilizacional. O diretor iraniano Majid Mahidi, buscou em *‘Muhammad: Mensageiro de Deus’* (2015), lutar contra a associação entre o Talibã, o ISIS e Al-Qaelda. Muito da recepção de imprensa focou nas críticas feitas por outras concepções de Islã, especialmente a da Arábia Saudita, acusando o filme como herético e proibindo sua exibição devido a representação do profeta. O quadro final para os ocidentais parece ser: fundamentalistas muçulmanos atacam filme iraniano que visa representar a vida de Muhammad desassociando-a da violência. Esse desentendimento seletivo contrasta com a produção de audiovisuais, geralmente de imigrantes de segunda geração, nos países europeus, que vão desde pequenas produções que buscam a desassociação desses grupos com o terrorismo, até filmes de protesto, que explicitamente apontam os processos de opressão e segregação de muçulmanos por parte dos países europeus, muitos deles vindos do Norte da África.

Articulando o conteúdo específico da narrativa ficcional sobre um cirurgião barbeiro inglês que vai ao encontro do patrono muçulmano da medicina, Ibn Sina, trabalhos produzidos fora do Brasil, em universidades de países com populações expressivamente muçulmanas, não hesitaram em acionar o referencial de Edward

Said para explicitamente evidenciar uma orientalização negativa o livro de Noah Gordon e no filme de Phillip Stöltz.

Para trabalhos brasileiros, por outro lado, a denúncia não foi um objetivo. Uma Dissertação de Mestrado de Ensino de Ciências, por exemplo, o cita de forma secundária uma única vez ao longo do corpo do texto, e o utiliza numa discussão sobre interculturalidade exemplificando o tabu sobre a dissecação: “narra um romance que relaciona o fundamentalismo religioso do Oriente que impede a dissecação de corpos humanos com a curiosidade de um jovem barbeiro britânico.” (LEAL, 2017, p.20), sem qualquer contextualização ou análise da obra, a argumentação de que o filme seria um bom objeto para o ensino a partir da perspectiva da interculturalidade é fraca, e o autor conseguiu ainda ser orientalista em uma estrutura de frase islamofóbica, fazendo uma oposição entre o ‘Oriente - tabu - fundamentalista - estagnação e impossibilidade de avanço científico cultural’ e o ‘Ocidente (termo implícito) – curioso (dotado de crivo científico) – empírico (aquele que disseca)’.

Também no Brasil, um artigo da área de economia, se propõe analisar o filme utilizando de uma discussão sociológica da relação entre corpo e corporalidade no medievo, buscando “mostrar como esses temas podem interferir na maneira como as pessoas veem a si mesmas e aos outros.” (CARDOSO, 2017, p. 20). Curiosamente, as formas com que os muçulmanos, árabes, ou iranianos veem a si mesmos foram ignoradas. Ocorre mesmo uma homogeneização por meio de imprecisão de termos como “terras árabes do oriente” (CARDOSO, 2017, p. 27) para se referir à Pérsia. Ambas as análises evidenciaram aspectos positivos do filme a partir de seus próprios objetivos, ignorando os vieses e as construções das representações, por tanto, tendo análises bem limitadas dos filmes, mesmo para seus objetivos.

E contrapartida, os turcos Mehmet Emin Satir e Nuri Pasa Ozer apresentaram uma análise referenciada com os conceitos e a leitura a contra pelo do orientalismo de Edward Said sobre o filme, em que confirmam aspectos de uma relação de poder desigual e hegemônica do Ocidente sobre o Oriente em “*The Physician*” (SATIR, 2018). A análise de conteúdo proposta por eles não articula o campo de estudos do orientalismo, mas as imagens da orientalização, conforme Said. Também visto no cinema, que interpretam como uma ferramenta entre as mídias de massa, dotadas de uma forte ligação com a vida social. O cinema, mesmo com filmes não islamofóbicos, como ‘*The Physician*’ constituiriam um espaço da sociedade para a reprodução e

continuidade do orientalismo, e seus atributos culturais de diferenciação entre civilização e atraso.

O outro trabalho que analisa o filme é uma monografia de um curso de Letras de uma universidade islâmica em Jakarta, Indonésia; o qual se propõe a analisar as representações sobre os muçulmanos no filme (KHAIRITA, 2017). A autora articula outros trabalhos prévios sobre a representação muçulmana no cinema, bem como evidencia o uso do filme de Phillip Stöltz no ensino de ciências (KHAIRITA, 2017, p. 7), apesar de não ser o objetivo do trabalho dela, nos interessa o fato da associação clara de que '*The Physician*' seria um filme adequado para se ensinar a "Natureza da Ciência" (KHAIRITA, 2017, p.7). Essa informação evidencia a importância dada ao filme para a formação do pensamento científico no séc. XXI e articula as relações entre as representações já consolidadas pela História das Ciências e as imagens de si, que a cultura histórica fornece para as comunidades de cientistas. Este assunto será melhor explorado no próximo capítulo. Martiya Nurni Khairita elenca um panorama de diferentes representações sobre os muçulmanos no cinema: minoria oprimida; pacífica; amigável; tolerante; pré-modernos; perigosos; não-civilizados; vítimas da opressão de gênero que precisam ser salvas. Apresentando-se a existência de dois arquétipos para a representação do muçulmano: o bom muçulmano e o mal muçulmano, sendo o primeiro definido a partir de sua passividade e aceitação do pluralismo (KHAIRITA, 2017, p.8). Todos esses elementos de escolha na representação, e de lugares de disputa para se responder, são colocados em questão quando se pretende filmar o Islã para um público ocidental.

Uma consideração importante sobre todos esses trabalhos é a utilização de termos étnicos, raciais ou religiosos para indicar os personagens. Na obra de Noah Gordon, predomina a escolha do termo inglês, causando uma identificação do personagem com um gentílico nacional bem difundido no séc. XX, a utilização do termo cristão para Rob Cole só aparece em situações pensadas para demonstrar o contraste cultural com os judeus e demais grupos, considerando que é uma narrativa sobre a falsificação identitária do personagem. Martiya Nurni Khairita prefere categorizar Rob Cole como sendo um cristão, em oposição aos muçulmanos de sua análise. No trabalho de Virginia Alirida da Silva Cardoso, por sua vez, Rob Cole aparece como um católico, escolha bem distinta das feitas pelos não-brasileiros.

A proposição de como uma estrutura eurocêntrica de orientação dos vieses e argumentos histórico-narrativos se manifestou no filme de Stöltz será articulada, por

sua vez, depois de verificar-se uma genealogia dessas representações, por meio do desenvolvimento da disciplina autônoma da História das Ciências, e do elemento da etnicidade e religiosidade árabe e muçulmana nos debates da História da Medicina, por meio dos arabistas.

3. EUROCENTRISMO E ISLÃ MEDIEVAL NAS NARRATIVAS SOBRE HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

Numa de suas conferências, Johann Galtung menciona uma pintura exposta na antessala do falecido líder ganiano Kwame Nkrumah. Tratava-se de uma imagem do próprio Nkrumah, libertando-se de correntes. [...] num dos cantos da pintura, estão três homens, três homens brancos. O primeiro é um capitalista que carrega uma pasta. O segundo é um missionário que leva uma Bíblia. O terceiro, de aparência dócil, carrega um livro cujo título mal podia ser lido. O seu título é *Sistemas Políticos Africanos*. O terceiro homem é um antropólogo. (VISVANATHAN, 2009, p. 487).

No nível das narrativas sobre histórias das ciências, o campo historiográfico é marcado por problemas que são significativos para abordar a questão do eurocentrismo. Muitos preconceitos e imagens sobre eventos que estão consagrados nas historiografias das ciências tiveram suas origens em trabalhos de não-historiadores, anteriores ao surgimento da disciplina em sua forma especializada no séc. XX. Existindo narrativas teleológicas muitas vezes legitimadoras de discursos imperiais eurocentrados e da ideia de excepcionalidade europeia, que precederam e determinaram as narrativas feitas pelos especialistas. Além da persistência de abordagens de pesquisa e recortes de objetos de estudos não mais tão habituais para a pesquisa em História.

Outra consideração é que essas características são influenciadas pela tendência de demarcar uma separação entre as disciplinas 'História das Ciências' e 'História sem Adjetivos', como nomeou Michel de Foucault na 'Arqueologia do Saber' (ORREGO, 2013, p. 48). O físico e historiador das ciências brasileiro, Roberto de Andrade Martins, introduz o problema da seguinte forma:

Na área da história da ciência temos uma situação peculiar. [...] Podemos supor que a natureza, em si, existe independente dos cientistas (a menos que adotemos uma postura filosófica idealista). A ciência natural, por outro lado, é uma reflexão humana sobre a natureza e é o produto primário da atividade dos cientistas (no sentido amplo). Além desses dois níveis (natureza e ciência) podemos ressaltar um terceiro, o dos estudos metacientíficos, que inclui a filosofia da ciência, a metodologia científica e a história da ciência. (MARTINS, 2005, pp. 116-117).

Martins parte então para uma divisão entre uma 'história' entendida como o passado humano e, uma 'historiografia', como produto dos historiadores refletindo sobre esse passado. Como consequência, ele aponta a historiografia das ciências como tendo essa mesma relação com a 'história (passado) das ciências'. Um salto lógico que denuncia um campo predominantemente feito por não historiadores de formação inicial, mas sim por cientistas das mais diversas áreas que, partem a um segundo nível

de formação já na historiografia das ciências¹⁵. A extrapolação desse raciocínio pode levar a conclusão de que historiadores não teriam objetos de estudo próprios, a História da Economia exigiria economistas, a da Arte artistas, e a da Música músicos. Teríamos que aceitar a não existência de objetos próprios para a História, nem a necessidade de historiadores, mas apenas de ‘Histórias Adjetivadas’ e seus ‘historiadores adjetivados’. O que é distinto de se afirmar a necessidade dos historiadores buscarem se especializar e adquirir formação extra ao tratarem com esses ou quaisquer outros temas. O que seria um compromisso metodológico e de adequação com suas fontes e objetos.

Esse problema está em perceber o objeto de estudo construído como o próprio campo de especialização, ou ainda, em transformar estes campos de especialização em disciplinas autônomas. Como seria a historiografia sobre a primeira década do séc. XX? Ou do séc. XXI? Seriam disciplinas distintas? Seus métodos e produtos necessariamente incomensuráveis? Na defesa da disciplina mãe Mach Bloch já replicava:

Ora, *homo religiosus, homo economicus, homo politicus*, toda essa ladainha de homens em *us*, cuja lista poderíamos estender à vontade, evitemos tomá-los por outra coisa do que na verdade são: fantasmas cômodos, com a condição de não se tornarem um estorvo. O único ser de carne e osso é o homem, sem mais, que reúne ao mesmo tempo tudo isso. (BLOCH, p. 2002, 132).

Este trabalho compreende que, apesar dos debates, tal divisão se efetua academicamente, mas não nos processos históricos do ‘passado humano’, nem nos programas de ensino, para os quais se espera que o licenciado em História articule conteúdos e abordagens dessas ‘Histórias Adjetivadas’, como a História Militar, a História da Arte, a História das Religiões, e também a História das Ciências. Assumindo sua presença no ensino, este trabalho se preocupa com abordagens narrativas das histórias sobre as ciências e elementos da presença do eurocentrismo em aspectos fundamentais das mesmas.

¹⁵O campo de estudo da História da Matemática é significativo para estes debates, pois a disciplina, ao contrário da História das Ciências, vem se tornando um campo dominado por formados em História, retirando o lugar comum para formados em Matemática. Existindo uma historiografia que vem se afirmamando identitariamente e metodologicamente sobre a historiografia anterior, não feita por historiadores profissionais. Esse tema vem gerando diversos debates de ressignificação disciplinar e profissional. Pode-se recorrer ao artigo do holandês Viktor Blasjö para uma noção dessas discussões historiográficas. BLASJÖ, Viktor. “A Critique of the Modern Consensus in the Historiography of Mathematics.” In: *Journal of Humanistic Mathematics*. Vol. 4. 2014. Pp. 113-123.

Alguns elementos presentes na historiografia das ciências já eram trabalhados antes da sua formalização disciplinar. Um campo que nunca conseguiu se estabelecer de forma separada, flutua entre a História das Ciências e a sem adjetivos, é a História das Técnicas. A consideração de elementos técnicos é bem antiga, se considerarmos, por exemplo, a historiografia das artes e da arquitetura, mas o campo desenvolveu-se mais como uma superação de uma História das Ciências em forma simplesmente idealista, como puramente pensamento, e destacando domínios técnicos na agricultura, na mineração, no conhecimento de plantas, e muitas atividades associadas tanto a modernas disciplinas científicas, quanto a atividades do mundo social do trabalho. A história das práticas médicas também se desenvolveu muito dessa maneira, permitindo-se prolongar cronologicamente e geograficamente aos mais diversos povos, desde trabalhos bastante arqueológicos e antropológicos do Paleolítico, até os discursos e instituições de saúde modernas do séc. XX.

Apesar disso tudo, alguns dos seus marcos conceituais estão associados a legitimação da ação colonizadora já indicada anteriormente. Não podendo, por exemplo, serem separados os trabalhos de Charles Darwin (1809-1882) e demais naturalistas europeus do contexto imperialista que propiciou suas pesquisas, viagens e empreendimentos, pois a produção de ciência também pode constituir um negócio, um investimento financeiro, etc. O que se buscará a seguir não é simplesmente indicar não a relação entre a produção das ciências e seus contextos imperialistas. Mais sim, apresentar a forma como o passado foi articulado, nas primeiras e influentes narrativas da História das Ciências, de forma a justificar processos imperiais colonizadores, assim, a relação entre a produção de um tipo de conhecimento específico é destacado: o historiográfico.

Considera-se que a História das Ciências como disciplina acadêmica surge nos decênios de 1910 e 1920 com a geração de pesquisadores contemporâneos de George Sarton (1884-1956). Mas, era comum falar 'historiador da ciência', antes mesmo deste período, o que mudou naquela geração, foi a articulação de um processo de institucionalização do conhecimento, bem como a criação de uma "identidade cognitiva" e uma "identidade profissional", nas palavras de Arnold Thackray e Robert K. Mentor (THACKRAY, 1972, p. 473). Para o próprio George Sarton, a disciplina surge com Auguste Comte (1798-1857):

Auguste Comte pode ser considerado como o fundador da História da Ciência, ou pelo menos o primeiro que teve uma compreensão clara e precisa, se não completa, dela. Em seu *Cours de philosophie positive*,

publicado entre 1830 e 1842, ele apresentou de forma muito clara as três ideias que se seguem: (1) Um trabalho sintético como o dele não pode ser realizado sem um constante recurso à História da Ciência; (2) É necessário estudar a evolução de diferentes ciências para entender o desenvolvimento da mente humana e a história da humanidade; (3) É insuficiente estudar a história de uma ou de muitas ciências particulares; é preciso tomar a história de todas as ciências, tomadas em conjunto. Além disso, já em 1832, Auguste Comte fez uma solicitação ao ministro Guizot pela criação de uma cadeira, dedicada à história geral das ciências (*histoire générale des sciences*).¹⁶ (SARTON, 1948, pp. 30-31).

De nacionalidade belga, a carreira de Sarton foi consolidada principalmente nos Estados Unidos com a articulação de periódicos e o surgimento de órgãos internacionais de pesquisa e publicação. Trajetória comum a outros historiadores das ciências do período que, igualmente foram afetados pelas duas grandes guerras, e tinham formação original nas ciências naturais, medicina ou na matemática.

Em 1912, ainda na Bélgica, surgia a ISIS (*International Review devoted to the History of Science and Civilization*)¹⁷, a publicação é interrompida em 1914, com a invasão alemã ao país e, tem continuidade em 1919 nos Estados Unidos. Seus principais textos e debates, bem como de muitos outros historiadores das ciências estariam presentes na revista, sendo articulados em formato de livro, principalmente após a sua morte. Em 1924, é criada a *History of Science Society*, que, com intuito de dar suporte financeiro à ISIS, torna-se a primeira organização profissional para historiadores das ciências.

Um primeiro destaque é a utilização do nome Ísis, termo em grego para a divindade egípcia Aset, como nome da revista. Outro periódico também articulado por Sarton, feito para receber os textos longos demais para serem publicados na ISIS, entre 1936 e 1968, foi o *Osiris*¹⁸. Ambos nomes são referências ao Egito Antigo. Essa escolha evidencia duas características complementares. A primeira é a existência de uma egiptomania no período, compartilhada por historiadores das ciências como George Sarton, influenciados pela maior divulgação de informações sobre o Egito

¹⁶ Tradução livre de: "Auguste Comte must be considered as the founder of the history of science, or at least as the first who had a clear and precise, if not a complete, apprehension of it. In his *Cours de philosophie positive*, published from 1830 to 1842, he very clearly brought forward the three fundamental ideas which follow: (1) A synthetic work like his cannot be accomplished without having constant recourse to the history of science; (2) It is necessary to study the evolution of the different sciences to understand the development of the human mind and the history of mankind; (3) It is insufficient to study the history of one or of many particular sciences; one must study the history of all sciences, taken together. Besides this, as early as 1832, Auguste Comte made an application to the minister Guizot for the creation of a chair, devoted to the general history of the sciences (*histoire générale des sciences*)."

¹⁷ A ISIS hoje é publicada por meio da 'The University of Chicago Press'.

¹⁸ Conforme indicado pela *NATURE*. (Disponível em: <https://www.nature.com/articles/146262e0>; Acessado em: 01/03/2020).

Antigo, tanto vindas do desenvolvimento da Egíptologia quanto de textos e grupos esotéricos, que se apropriavam do vocabulário grego sobre o Egito. A segunda, é que a História das Ciências era herdeira e continuadora de uma tradição orientalista, pois o termo ‘orientalista’ aparece nos textos de Sarton como significando especialistas no ‘Oriente’, que não é questionado ou visto como construção, mas como um campo de estudos válido, e sem atender às relações desiguais dos países ocidentais com tal ‘Oriente’.

Se considerado o contexto em que a escolha ocorreu, de maneira comparável a utilização da região do Nordeste da África no Ensino de História no Brasil, os historiadores das ciências estavam realizando uma inclusão do Egito “[...] na linha do tempo como o princípio da civilização, sendo apropriado por grandes impérios por sua importância estratégica e como elemento legitimador e fundador da história.” (SILVA, 2014, p. 283), na época, apoiada por uma efervescência do campo de estudo da Egíptologia¹⁹, a escolha era justificável.

Uma última consideração, antes de explanar a historiografia produzida, é atestar que, como disciplina emergente, ela tinha um contexto e uma forma que lhe permitia parecer o mínimo possível imperialista e romper com o eurocentrismo, ao mesmo tempo em que, articulava as identidades coletivas e profissionais de cientistas de formação frente questões geopolíticas transnacionais. A inicialmente no singular ‘História da Ciência’, nascia por um lado, como uma legitimação do empreendimento transnacional que cientistas viam como necessário para a realização de esforços científicos mundiais. Mas, essa disciplina, poderia também usufruir de outra vantagem: não fora fundida com os interesses dos Estados com fins de escrever suas histórias nacionalistas, os quais, eram também ou potências imperiais, ou colonizados por elas, em busca dessa modernização europeia. Os volumes da ISIS, revelavam desde o início uma abertura muito maior para a presença de elementos não-europeus na escrita de uma ‘história universal’.

3.1 Universalismo e Exclusivo Europeu na Historiografia das Ciências: O Caso da Revolução Científica

¹⁹ O próprio George Sarton associa a escolha do nome ao seu contato com a Egíptologia a partir de 1905, em sua juventude, lembrando uma ida ao Museu de Antiguidades em Leiden. (SARTON, 1953, p. 235)

A tradição científica europeia do séc. XIX colocou para si uma representação de ciência universal, abarcando toda a escala da humanidade, na medida em que essa mesma tradição se esforçou para argumentar a não humanidade dos não europeus. A pretensão de que a produção de conhecimento europeu se constituía na descoberta de leis universais era tida como verdade. A História da Ciência, no singular, forneceria assim uma filosofia de como esse método universal teria sido alcançado. Já no séc. XX, o historiador das ciências britânico Charles Singer podia afirmar: “as costas do Mediterrâneo Oriental estavam habitadas por povos civilizados cuja rica e brilhante cultura havia se desenvolvido lentamente durante milhares de anos em contato com o Egito e outros impérios do Oriente Antigo.”²⁰ (SINGER, 1947, p. 47). Mas, ao mesmo tempo, essa evocação funcionalista de outros elementos culturais não superava o valor atribuído a outro elemento identitário que não deixava de ser visto como origem de sua excepcionalidade civilizacional: o grego. Para Singer, os outros povos, vistos como orientais, foram influências culturais para os gregos, apenas isso, o pensamento científico, ou melhor “O conhecimento científico começa com o povo que chamou a si mesmo *heleno* e que nós denominados *gregos*.”²¹(SINGER, 1947, p. 47).

De forma paradoxal, o ‘pai fundador’ da disciplina, George Sarton, era contrário às tendências historiográficas que afirmavam um exclusivismo dos séculos XVI e XVII como origem da ciência moderna. Acusando seus adeptos de ignorarem que:

Em todos os momentos, houve "modernos" que não podiam ajudar a pensar que seus caminhos, em comparação com os dos "antigos", eram quase finais. Uma das principais funções da história da ciência é corrigir esses erros e dar a nós, que somos os "modernos" de hoje, uma visão menos vaidosa de nossa participação no total da evolução humana.²²(SARTON, 1948, p. 132).

Ou seja, por meio de sua influência, estudos sobre ciências e técnicas em outros períodos e lugares foram possíveis. Um destaque seria a situação da Península Ibérica, que foi mais do que um ponto de contato na Europa, tendo sido um verdadeiro lugar de fixação dos mulçumanos, árabes e não árabes, por meio da instituição de

²⁰Tradução livre de: “*las costas del Mediterráneo Oriental estaban habitadas por pueblos civilizados cuya rica y brillante cultura se había desarrollado lentamente durante miles de años de contacto con Egipto y otros impérios del Antiguo Oriente.*”

²¹ Tradução livre de “*El conocimiento científico empieza com el pueblo que se llamó a sí mismo heleno y que nosotros denominamos griego.*”

²² Tradução livre de: “*At all times there have been "moderns" who could not help thinking that their ways as compared with those of the "ancients" were almost final. One of the main functions of the history of science is to correct such mistakes and to give us, who are the "moderns" of today, a less conceited view of our share in the total of human evolution.*”

califados e emirados ao longo de 8 séculos. Note-se que George Sarton foi um historiador da ciência islâmica medieval. Reconhecer a necessidade de estudar antes do período moderno ou renascentista lhe exigiu aprender o árabe, bem como visitar o Sudoeste Asiático. Conforme explica Hosam Elkhadem

A necessidade de adquirir um conhecimento do árabe para o historiador da ciência medieval é evidente pelo fato de que, da segunda metade do século VIII até o final do século XI, o árabe era a língua universal da ciência. Também durante os séculos XII e XIII, o árabe permaneceu o veículo mais rápido para atualizar ideias científicas.²³ (ELKHADEM, 1988, p. 99).

O impacto de sua aproximação com os arabistas e os estudos medievais foi significativo se considerarmos o que lembra o historiador das ciências turco Aydin Sayli, o fato de que os textos sobre história das ciências na geração de Sarton eram concentrados em dois campos: Leonardo da Vinci e seu tempo e, a história da física do séc. XIX e suas aplicações.²⁴ Contudo, sua obra ainda mantinha um papel de destaque para a ideia de ‘milagre grego’, visto como seu ancestral.

Diante das fontes árabes e das contribuições dos povos islâmicos para a Europa medieval e moderna ele assume a existência de um ‘milagre árabe’ equivalente ao grego, mas ainda fazia uma ressalva: “Esse movimento, diferenciando-se do grego, foi talvez mais notável por sua quantidade do que por sua qualidade.”²⁵ (SARTON, 1948, p. 151). Sarton pode ter influenciado arabistas e historiadores das ciências a reconhecer contribuições medievais e árabes a uma historiografia mais ampla das ciências, dando destaque ao papel da língua árabe em sua expansão de textos. Mas, ao mesmo tempo, criou um problema: por que os povos islâmicos teriam sido ‘passados para trás’, numa ‘escalada do progresso histórico’, se passaram tanto tempo à frente da Europa? Essa pergunta deriva dos marcos eurocêntricos com os quais a disciplina tinha que elaborar seus recortes e problemas de pesquisa no começo do séc. XX.

Como afirma Reinhart Kozelleck a História “vive exclusivamente da metafórica.” (KOZELLECK, 2014, p. 283). Seus conceitos são, na origem, carregados de sentidos

²³ Tradução livre de “*The necessity of acquiring a knowledge of Arabic for the historian of medieval science is evident from the fact that from the second half of the eighth until the end of the eleventh century Arabic was the universal language of science. Also during the twelfth and thirteenth centuries Arabic remained the fastest vehicle to update scientific ideas.*”

²⁴ SAYLI, Aydin. “George Sarton and the History of Science” Em: **Muslim Heritage**. 2008. Ankara. [1996] (Disponível em: <<https://muslimheritage.com/george-sarton-and-the-history-of-science/>>, Acessado em 20, Dezembro de 2019).

²⁵ Tradução livre de ““*This movement, as opposed to the Greek, was perhaps more remarkable for its quantity than for its quality.*”

espaciais: rupturas, refrações, fricções, rompimento, avanço, declínio, “[...] até mesmo o progresso – primeira categoria especificamente moderna do tempo histórico-,” (KOZELLECK, 2014, p.283), estariam marcados por essa origem. Assim, é fácil compreender que a ideia de ‘Milagre’, em ‘Milagre Grego’, tenha afinidade com construções míticas e um culto às origens, podendo concluir a existência de uma teleologia, um esforço para que o passado se adeque aos interesses do presente, legitime a excepcionalidade de uma tradição. O conceito de ‘Revolução’, em ‘Revolução Científica’, parece mais neutro, não remete a uma ideia teleológica, é uma apropriação pela História de um termo geográfico e astronômico para narrar e demarcar sua temporalidade. São conceitos assim que precisam de maior esforço para serem criticados quando estão associados ao eurocentrismo.

A legitimação das ideias de progresso e universalidade do método científico passou pela criação de um mito de origem associado à narrativa de que teria existido ‘A Revolução Científica’, um processo histórico sempre evidenciado pelo artigo ‘a’ de singularidade, algo que não acontecera antes e não teria situações comparáveis para outros povos. O mito de que teria existido ‘A Revolução’ é recente, Steven Shapin atesta que

À semelhança de muitas “tradições” do século XX a tradição contida na noção de Revolução Científica não é tão velha como poderíamos pensar. A frase “a Revolução Científica” não se usava correntemente até Alexandre Koyré lhe dar larga divulgação em 1939. Só em 1954 foi utilizada como título principal, em dois livros provenientes de polos opostos do espectro historiográfico: A. Rupert Hall, sob a influência de Koyré, apresentou *The Scientific Revolution*, e um dos volumes da obra marxista *Science in History*, de J. D. Bernal *The Scientific and Industrial Revolutions*. Anteriormente não existia nenhum acontecimento chamado Revolução Científica que pudesse ser estudado no currículo liberal, e nenhum objeto com esse nome se destacava na pesquisa histórica. (SHAPIN, 1999, p. 24).

Ao contrário do que era compreendido pela noção espacial de revolução, da Antiguidade ao começo da Idade Moderna, a ideia por trás do conceito moderno de ‘Revolução’ foi criada “[...] a partir de concepções lineares, unidirecionais, de tempo.” (SHAPIN, 1999, p. 24). Apesar de obras como ‘*Novum Organum*’ [1620] de Francis Bacon, ou ainda, ‘*Discurso sobre o Método*’ [1637], de René Descartes, apresentarem-se como críticas de uma ‘tradição’, num sentido em que defendiam uma mudança social e intelectual radical, a concepção progressista de tempo herdada pela historiografia que forja o conceito de Revolução Científica, é feita após a superação de uma temporalidade circular. Segundo Reinhart Koselleck, tal superação dá-se somente “[...] entre mais ou menos 1750 e 1850, é que nesse período teria

ocorrido uma desnaturalização da antiga experiência do tempo.” (KOSELLECK, 2014 p. 281). Sendo anacronicamente lançadas para os acontecimentos dos séculos XV, XVI e XVII.

Na obra de Alexandre Koyré tem-se duas questões que influenciaram a ideia de exclusivismo em uma ‘Revolução Científica’: primeiramente, a ciência não é vista como algo necessário à história humana, a humanidade poderia produzir grandes feitos culturais sem utilização do que ele chama de ciência; ao mesmo tempo, o desenvolvimento do que ele chama de científico constitui algo de grande excepcionalidade, como um grande acontecimento revolucionário que muda as coisas de forma extraordinária, o povo que o fez, passaria por uma grande divergência em relação aos outros povos, nesse caso, por acaso, a sociedade que passou pela Revolução Científica, ganha um gigantesco elemento que potencialmente, e apenas potencialmente, legítima e possibilita impor-se sobre a natureza e outros povos. Essa é uma concepção derivada de certa historiografia filosófica da ciência, que a distingue da técnica. Para Koyré ciência seria uma relação específica entre teoria e prática, poucas vezes vistas antes da modernidade. Sua tese de consequências duplas é exposta:

Quanto às técnicas antigas, é forçoso admitir que, mesmo na Grécia, constituem algo muito mais diverso da "ciência aplicada". Por mais surpreendente que isto nos possa parecer, podem-se edificar templos e palácios, e até catedrais, abrir canais e construir pontes, desenvolver a metalurgia e a cerâmica, sem possuir saber científico, ou possuindo apenas rudimentos. A ciência não é necessária à vida de uma sociedade, ao desenvolvimento de uma cultura, à edificação de um estado e até de um império. Assim, houve impérios, e grandes, civilizações, e muito belas (pensemos na Pérsia e na China), que prescindiram inteiramente, ou quase inteiramente, da ciência. Como houve outras (pensemos em Roma) que, tendo recebido a herança da ciência, a ela nada, ou quase nada, acrescentaram. Assim, não devemos exagerar o papel da ciência como fator histórico: no passado, até onde ele efetivamente existiu, como na Grécia, ou no mundo ocidental pré-moderno, esse papel foi mínimo. (KOYRÉ, 1982, p. 375).

A partir de seus questionamentos sobre sua tese do papel mínimo da ciência, Koyré conclui que ela nos leva necessariamente para o “[...] problema da ciência como fenômeno social e ao problema das condições sociais que permitem ou entram seu desenvolvimento.” (KOYRÉ, 1982, p.375).

Sua descrição das condições necessárias para o desenvolvimento da ciência começa com a necessidade de uma elite social ociosa. Citando o próprio Aristóteles, utiliza do conceito de ‘classes ociosas’, muito similar ao primeiro elemento narrativo apontado por James M. Blaut para o difusionismo eurocêntrico: a excepcionalidade

de uma elite difusora. Apesar de não dizer explicitamente quando essa configuração social foi capaz de gerar ciência, ele indica que foram duas vezes, e esforça-se em dizer quando e aonde não se gerou ciência:

Para que a ciência nasça e se desenvolva, é preciso, como já nos explicou Aristóteles, que haja homens que disponham de lazer. Mas não basta isso. É preciso, também, que entre os membros das *leisured classes* surjam homens que encontrem sua satisfação na compreensão, na *theoria*. É preciso, ainda, que esse exercício da *theoria*, a atividade científica, tenha um valor aos olhos da sociedade. Ora, essas são coisas absolutamente desnecessárias, são até coisas muito raras e que, tanto quanto sei, só se realizaram duas vezes na história. Pois, que não se aborreça Aristóteles, o homem não é naturalmente animado do desejo de compreender, nem mesmo o homem ateniense. E as sociedades, pequenas e grandes, geralmente não têm senão um reduzido apreço pela atividade puramente gratuita — e, pelo menos em seu início, puramente inútil — do teórico. Pois, é mister reconhecer, a teoria não conduz, pelo menos imediatamente, à prática. E a prática não engendra, pelo menos diretamente, a teoria. Na maioria dos casos, pelo contrário, a prática se desvia da teoria. Assim, não foram os agricultores egípcios, que tinham de medir os campos do vale do Nilo, que inventaram a geometria. Foram os gregos, que nada tinham que medir. Os agricultores se contentavam com receitas. Da mesma forma, não foram os babilônios, que acreditavam na astrologia e que, por isso, precisavam calcular e prever as posições dos planetas no céu — como acaba de nos lembrar vaii der Waerden —, que elaboraram um sistema de movimentos planetários. Mais uma vez, foram os gregos, que não acreditavam na astrologia. Os babilônios se contentavam em inventar métodos de cálculo — ainda receitas —, aliás extremamente engenhosos. (KOYRÉ, 1982, p. 376).

O eurocentrismo persiste em um autor interessado em superar um idealismo que faça “uma projeção no passado de um estado de coisas atual ou, quando menos, moderno.” (KOYRÉ, 1982, p. 374). De fato, culpar Koyré pelo eurocentrismo nas narrativas sobre história das ciências seria uma explicação malfeita, ou mesmo incoerente. O que se pode dizer é que ele estava fazendo pesquisa em uma disciplina que buscava autonomia frente à História tradicional, mas cujos principais objetos de estudo eram epistemologicamente marcados por eurocentrismo e ideias de progresso e superioridade cultural. Se Steven Shapin acusa sua historiografia de forjar o conceito de Revolução Científica, Alexandre Koyré também defendia já no decênio de 1930 que:

A história não opera através de saltos bruscos; e as divisões nítidas em períodos e épocas só existem nos manuais escolares. Desde que se comece a examinar as coisas um pouco mais de perto, desaparecem as fronteiras que se acreditava perceber anteriormente[...]. (KOYRÉ, 1982, p. 15).

Como uma historiografia e um historiador tão cheio de ressalvas pode contribuir com a perpetuação de marcos eurocêntricos? Inclusive quando se considera que o mesmo Koyré é hoje utilizado de forma oposta, como contendo *insights* fundamentais para uma historiografia das ciências mais crítica. A resposta pode estar na cultura histórica

compartilhada por historiadores das ciências e por cientistas no geral. Concepções e preconceitos sobre o passado, antes mesmo de sua formação disciplinar em História das Ciências, poderiam interferir no viés de confirmação, ou mesmo nas escolhas da construção e delimitação de seus objetos de estudo. Mas esse é um problema que transcende e muito as dimensões possíveis para esse trabalho.

O conceito de Revolução Científica orienta muitos trabalhos até hoje. Sua consolidação deu-se com a já mencionada obra '*A Estrutura das Revoluções Científicas*', publicada pela primeira vez em 1962, por Thomaz Khun. Essa obra apresenta um segundo nível de evolução da disciplina da História das Ciências, agora mais aberta para aceitar uma multiplicidade de métodos, vistos como paradigmas, para as diferentes ciências. Essa perspectiva é mais do que histórica, sendo melhor compreendida como sociológica.

Um possível movimento de retrocesso acompanhou a historiografia das ciências com a Guerra Fria. Mas, não porque ela teria se limitado, ou tornado reacionária, pelo contrário, ela tornou-se mais questionadora, passou a abarcar novos lugares de atuação, principalmente no ensino, com uma função didática de atrair o interesse dos estudantes para as ciências técnicas, mesmo que a custo de deixar as humanidades em segundo plano. Esta trajetória era apontada por Michal R. Matthews já nos anos 1990 como uma tendência de reaproximação entre a História, a Filosofia e o Ensino de Ciências, principalmente do ponto de vista curricular, após uma fase de duras críticas ao uso da História (acusada de relativizar as mentes dos jovens cientistas) na formação científica que teria marcado o decênio de 1950 (MATTHEWS, 1995, pp. 164-178). Acusação muito interessante, pois evidencia tendências no ensino de ciências que apresentam problemas a possível interferência de um campo visto como relativista. Tendências que não aceitam a legitimidade da especialização da História frente suas imagens e mitos fundadores, com medo da perda de uma 'natureza' da pesquisa científica, a qual, os próprios historiadores das ciências podem indicar não constitui um material claro e bem compreendido pelos cientistas comuns, usando expressão do próprio Thomaz Khun.

Mas, se do ponto de vista curricular, a História das Ciências teria ganho a guerra no fim do séc. XX, e do ponto de vista da pesquisa, ela teria feito uma ampliação de seus objetos e perspectivas de estudo, criticando marcos narrativos como o da 'Revolução Científica', qual seria o retrocesso? O historiador das ciências Aant Elzinga associa as questões políticas da Guerra Fria com a formação de

cientistas e de grande parte dos historiadores das ciências (cientistas de formação primária). No pós-Segunda Guerra Mundial, eles ficaram “preocupados com sua autoimagem profissional.”²⁶ (ELZINGA, 2001, p. 99). A ideia de um cientista normal, como alguém que acredita no paradigma vigente da ciência e é capaz de resolver ‘quebra-cabeças’ proposta por Thomaz Khun indicava uma teorização estimulada pelo governo americano para que os cientistas e historiadores valorizassem uma narrativa internalista, sobre comunidades fechadas, e não mais grandes narrativas externalistas, com impactos sociais, ou comparações culturais mais amplas. Harvard, que teve grande importância para a institucionalização dos currículos em História das Ciências, constituiu seus programas curriculares de forma que foram

[...] selecionados para promover uma imagem mais palatável do especialista destacado, despolitizado e neutro - o profissional de resolução de quebra-cabeças que preencherá um espaço importante na indústria. Não se discutiu a base social nem a base tecnológica da ciência, nem o fato de que a ciência custa dinheiro. Em outras palavras, uma imagem de ciência desencarnada, flutuando em um mundo de ideias no ar, acima da sociedade, foi projetada.²⁷ (ELZINGA, 2001, pp. 99-100).

Desde então, os principais questionadores do eurocentrismo passaram a ser de outras áreas que não a própria História das Ciências.

A Guerra Fria contribuiu também para que elementos utilizados na justificativa do excepcionalismo europeu em alcançar a ‘Revolução Científica’ fossem perpetuados historiograficamente e na cultura histórica compartilhada pela sociedade, sobre o que teria sido a história ‘da Ciência’. A associação do capitalismo e de comunidades de livre pensamento como fundamentais para o surgimento da ciência moderna, contribuiu para reforçar a oposição ideológicas aos soviéticos e demais socialistas, nomeados mesmo como ‘orientais’. Em nível dos conceitos mais simples, como o de inovação, que como indicado anteriormente é central no debate difusionista, existiu uma utilização política favorável ao capitalismo do século XX. Para o engenheiro e inventor norte-americano Vannevar Bush (1890-1974) a ciência era vista como uma desencarnada sucessão linear de descobertas, pesquisa, maturação de conceitos, aplicações possíveis e finalmente um produto ou processo possível de ser utilizado pelo mercado, ou seja, ‘uma inovação’. Aant Elzinga destaca: “Observe

²⁶ Tradução livre de: “concerned with their professional self-image.”

²⁷ “[...] screened out to promote a more palatable image of the detached expert, depoliticized and neutral - the puzzle-solving professional who will fill an important slot in industry. Neither the social nor the technological base of science, not the fact that science costs money was discussed. In other words, an image of science disembodied, floating in a world of ideas in the air, above society was projected.”

como a própria definição de 'inovação' recebeu uma conotação social (comercial) tácita.²⁸ (ELZINGA, 2001, p. 100). O eurocentrismo, como lembrado por James M. Blaut, persiste em descrições pretensiosamente neutras.

3.2 Lugares Comuns e Usos Políticos da Construção do Medieval Como Atraso

Criticado constantemente, o conceito de Idade Média aparece como um lugar comum insuperável em suas conotações negativas. George Sarton, como dito anteriormente, representou esforços para considerar positivamente, ou ao menos, desprovidas de alguns julgamentos do discurso iluminista, as ciências e técnicas medievais. Mas tais esforços não conseguiram chegar a todos os historiadores das ciências. Contudo, quando se considera as avaliações da 'História sem Adjetivos', Jack Goody, por exemplo, critica os medievalistas como Marc Bloch e Jacques Le Goff por serem eurocêntricos ao tentarem melhorar a imagem da Europa medieval. De fato, os recortes espaciais, influências e marcos estudados por essa historiografia são centrados em três elementos: suas interpretações sobre o mundo romano, a cristandade medieval, e a geografia do que se tornaria a Europa. Contudo, essa mesma 'Europa' apresenta diversas hierarquizações de importância para cada região, destacando a inferiorização da Península Ibérica, e de tudo que se aproxime do Leste. Nesse cenário, Maria de Lourdes Rosa define o atual quadro das pesquisas medievais como sendo um esforço em 'Sair do Meio':

Qualquer bom manual de História Medieval abre com explicação da designação de "Idade Média", informando que implicava uma conotação negativa de um passado visto apenas como "intervalo" entre duas épocas áureas, a dos Humanistas italianos, que cunharam o termo, e aquela com que os mesmos se identificavam, a Antiguidade clássica. Prosseguirá depois, provavelmente, para o relato das apropriações subseqüentes do período, em diferentes momentos, com destaque para o século XIX, feitas sob o signo dos nacionalismos estatais que inscreveram nesse "espaço vazio" boa parte dos seus mitos de origem. A afirmação escolar e cultural do esquema da grande narrativa histórica ocidental, com as restantes "idades", acantona ainda mais a "Idade Média" [...]. (ROSA, 2017, p. 121).

Mas, apesar certa valorização positiva do período pela academia, grupos de direita, cristãos, e especialmente católicos, poucas propostas seguem o empreendimento de Jean Gimpel em '*A Revolução Industrial da Idade Média*' [1975].

²⁸ Tradução livre de: "Note how the very definition of 'innovation' was given a tacit social (commercial) connotation."

Predominam as reproduções. Uma das mais famosas está na confusão entre os conceitos de feudalismo e senhorialismo. O último deve ser entendido enquanto sistema de relações de poder, propriedade e produção, aplicável aos camponeses que trabalham nos feudos. Para o feudalismo, muitos autores atribuem ao termo o significado de feudalidade, em referência a um 'sistema feudal', remeteria ao conjunto de relações de suserania e vassalagem entre não-plebeus, com um aspecto político contratual chamado de feudalidade. Senhorialismo e feudalidade são comumente misturados pelo termo feudalismo, principalmente com a utilização do vocábulo feudalismo como um 'modo de produção', destacando assim características econômicas do senhorialismo. Christinne Rufino Dabat, comentando as posições dos medievalistas Dominique Barthelemy e Guy Fourquin, aponta alguns problemas nessa confusão de termos:

[...] “este termo (...) confundia as relações internas da classe dominante com a exploração por esta das classes dominadas.” A diferença de definição levou às divergências na periodização [...]: “Para os marxistas, a ‘feudalidade’ durou um milênio, quando, na verdade, a verdadeira feudalidade apenas durou cerca de três séculos.” Duby ofereceu como substituto o conceito de modo de produção senhorial. (DABAT, 2012, pp. 306-207).

Confusões como essa levaram, por exemplo, a consideração das relações de trabalho no Brasil do período colonial e até o século XX, como marcadas por uma condição servil feudal em nível vestigial: “Qualquer instituição ou prática que lhe fosse associada era descartada por não satisfazer as exigências da nova sociedade emergente: capitalista, industrial, colonial.” (DABAT, 2012, 308). Trata-se de um vocabulário chave na crítica política, mas marcado por concepções eurocêntricas sobre progresso e atraso. O processo de medievalização constitui também uma realização política e social, com a concepção de progresso a consciência histórica propicia a possibilidade de uma política da temporalização, que segrega, classifica e hierarquiza pessoas, práticas, instituições e lugares, como, por exemplo, trabalhadores rurais no Brasil do séc. XX, como atrasados, medievais por supostamente não pertencerem ao tempo de quem os medievaliza.

Na história das ciências, alguns dos mitos comuns sobre o período vasto e homogeneizado da Idade Média poderiam ser citados: o mito da terra plana; a idade antes da razão; a peste negra como consequência da superstição; a medicina medieval como grotesca. São destacados a seguir, alguns aspectos de cada um deles com relação direta com uma apropriação do período por uma cultura histórica além da disciplina História, ou seja, atuantes em nossas políticas de temporalização hoje.

O ‘Mito da Terra Plana’, como chamado pela medievalista Louise M. Bishop constitui uma narrativa exemplar, de como a periodização foi articulada para a construção de um passado imaginado que legitimava práticas e concepções sobre o que era a ciência. Se por um lado “Muitos textos medievais apresentam uma Terra esférica bem como um cosmos esférico.”²⁹ (BISHOP, 2008, p. 97), ainda em 1983, o historiador norte-americano Daniel Boorstin, em ‘*The Discoverers*’ utilizava da estória de Cristóvão Colombo para provar que ele superava a crença medieval na Terra Plana. A referência para a discussão é o medievalista Jeffrey Burton Russel, e seu livro ‘*Inventing the Flat Earth: Columbus and Modern Historians*’ de 1991. Onde elenca toda uma gama de autores da antiguidade e do medievo favoráveis à esfericidade da Terra, como no caso de Santo Agostinho, que tinha bases teológicas e morais para tal. Para Russel, a ciência, aos moldes em que

[...] foi concebida nos séculos XVIII e XIX, precisava, por todos os tipos de razões sociais, demonizar a Idade Média (eles haviam aprendido a técnica de Petrarca, inventor do termo "Idade das Trevas"). A convicção de que o povo medieval acreditava em uma Terra plana apoiava uma ideologia de progresso científico necessariamente alcançada às custas da mal-intencionada religião. Muitos medievalistas desmascararam a maneira como esse pensamento positivista continua a infligir nossa compreensão da longe de ser homogênea, Idade Média; eles também criticaram a sensibilidade romântica que encoraja uma avaliação rósea da cultura medieval. Qualquer que seja o ato de equilíbrio que um medievalista deve executar, ninguém deve usar uma falsidade absoluta para fazer uma observação histórica.³⁰ (BISHOP, 2008, p.100).

Assim, tem-se um mito narrativo contido no ‘Mito da Terra plana’. O de que o pensamento científico seria não apenas em termos abstratos, mas também sociais, incompatível com a religião. Essa concepção encontra sua forma mais ‘provinciana’ ao considerar que o pensamento científico seria incompatível com a ‘religião do outro’, os católicos, no caso dos protestantes, e os mulçumanos no caso dos cristãos em geral.

Entende-se aqui mito como sinônimo de algo para ser acreditado, além de uma mera questão de verdade ou mentira. Pois como lembra Marilena Chauí,

²⁹ Tradução livre de “*Many medieval texts present a spherical earth as well as a spherical cosmos.*”

³⁰ Tradução livre de “[...]as conceived in the eighteenth and nineteenth centuries needed, for all kinds of social reasons, to demonize the Middle Ages (they had learned the technique from Petrarch, inventor of the term “Dark Ages”). The conviction that medieval people believed in a flat earth supports an ideology of scientific progress necessarily achieved at the expense of wrongheaded religion. Many medievalists have unmasked the ways such positivist thinking continues to inflect our understanding of the far-from-unified Middle Ages; they have also critiqued the Romantic sensibility that encourages a rosy-hued assessment of medieval culture. Whatever balancing act a medievalist must perform, no one should use an utter falsity to make a historical point.”

antropologicamente, o mito é uma “solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos na realidade.” (CHAUÍ, 2001, p. 5). Passível de ser encontrado então, em narrativas históricas, principalmente como mito fundador, onde se “impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa, que não permite o trabalho da diferença temporal e que se conserva como perenemente presente.” (CHAUÍ, 2001, p. 5.). A religiosidade e religião imaginadas para o passado medieval, denunciam questões e conflitos presentes para os cientistas e historiadores das ciências que evocaram tal temporalidade em suas narrativas. Assim como pessoas hoje usam recursos da medievalização diante problemas e conflitos da política, da religiosidade e das ciências do séc. XXI.

Uma Idade Média que, entre os clássicos e os humanistas modernos, facilmente poderia ser acusada de não racional, vale lembrar o florescimento e a divulgação do misticismo e da astrologia entre os modernos, para dar a atualidade que o tema apresentava para eles (MOURÃO, 2003; RONAN, 1990). O medievalista e historiador das ciências Richard Raiswell descreve a construção dessa narrativa de atraso e irracionalidade da seguinte forma:

Nas décadas iniciais do século XVI, o grande humanista holandês Erasmo de Roterdão lançou um ataque contundente aos mestres da universidade de sua época. Os mestres, ele reclamava, eram arrogantes e egoístas, muito mais interessados em inchar suas próprias reputações debatendo as sutilezas teóricas mais irrelevantes do que em contribuir com qualquer conhecimento de valor prático para a humanidade. Em particular, ele observou, os mestres dedicaram muito esforço tentando descobrir coisas como o período de tempo que o feto de Cristo passou no ventre de Maria. Ainda mais ridículas, talvez, foram as perguntas especulativas que os mestres fizeram sobre a extensão da onipotência de Deus. Por exemplo, Deus poderia odiar seu filho? Mais absurdamente: Deus poderia ter assumido a forma de uma mulher, um diabo, um burro, uma cabaça ou até mesmo um pedaço de pederneira? E se ele pudesse ter a forma de uma cabaça, esse vegetal sagrado poderia ter pregado sermões, realizado milagres e redimido a humanidade na cruz? Para Erasmus, esse estado de coisas era um insulto à piedade cristã simples e uma afronta ao senso comum básico.

Essa crítica condenatória do sistema universitário medieval tardio é frequentemente resumida na imagem de estudiosos medievais debatendo o número de anjos que podem dançar na cabeça de um alfinete. Mas [...] essa imagem não tem nada a ver com a Idade Média. De fato, esses anjos dançantes podem ser encontrados apenas no início do século XIX, quando Isaac D'Israeli, pai do famoso primeiro ministro britânico Benjamin Disraeli, satirizou o tratamento de Tomás de Aquino sobre a questão da corporalidade dos anjos, acrescentando que ele poderia também perguntar: "Quantos anjos podem dançar na ponta de uma agulha muito fina, sem empurrar um ao outro."

Mas esse retrato da Idade Média como a própria antítese da época da razão - um período desprovido de progresso intelectual, caracterizado por estudiosos que se deleitavam com o obscurantismo e que devotavam suas energias a fins especulativos e inverificáveis, ignorando perversamente as

"verdades objetivas" do mundo natural ao seu redor - erra completamente o ponto. Em primeiro lugar, todo sistema intelectual está preocupado em descobrir a "verdade". Mas segundo, que a versão medieval dessa busca pela verdade repousava sobre premissas que os estudiosos modernos descartariam, e que consideravam diferentes tipos de dados como fatos, não significa que seu sistema intelectual fosse fundamentalmente falho [...]”³¹ (RAISWELL, 2008, pp. 124-125).

Nesse sentido, entende-se a indignação de Reginne Pernoud, frente a perpetuação de situações quase irreais enfrentadas na fronteira entre a cultura história e a vulgarização, ou para melhor descrever: a apropriação seletiva de elementos grotescos do passado. Pernoud descreve em memória uma aula onde ocorre a seguinte situação:

Professora: Como se chamavam os camponeses na Idade Média?
Coro da turma: Eles se chamavam servos.
Professora: Que é que eles faziam, que é que eles tinham?
Turma: Eles tinham doenças.
Professora: Que doenças, Jérôme?
Jérôme (sério): Peste.
Professora: Que mais, Emmanuel?
Emmanuel (entusiasmado): Cólera!
Professora: Vocês sabem muito bem História. Passemos à Geografia...
 (PERNOUD, 2016, p. 15).

Note-se que seu livro foi publicado recentemente com texto introdutório do postulante ao extinto trono imperial brasileiro, Luiz de Orleans e Bragança, o que evidencia uma disputa político identitária em torno de uma filiação positiva à Europa. Ainda assim, as

³¹ Tradução livre de: “*In the opening decades of the sixteenth century, the great Dutch humanist Desiderius Erasmus launched a scathing attack on the university masters of his day. Masters, he complained, were arrogant and egotistical, far more interested in puffing up their own reputations by debating the most irrelevant theoretical subtleties than in contributing any knowledge of practical value to humanity. In particular, he noted, masters devoted far too much effort trying to work out such things as the length of time the Christ-fetus spent in Mary’s womb. Even more ridiculous, perhaps, were the speculative questions masters asked about the extent of God’s omnipotence. For instance, could God hate his son? More absurdly: could God have taken the form of a woman, a devil, a donkey, a gourd, or even a piece of flint? And if he could have taken the form of a gourd, could this holy vegetable have preached sermons, performed miracles, and redeemed humanity on the cross? To Erasmus, this state of affairs was an insult to simple Christian piety and an affront to basic common sense.*”

This damning critique of the late-medieval university system is often epitomized in the image of medieval scholars debating the number of angels that can dance on the head of a pin. But [...] this image has nothing to do with the Middle Ages. Indeed, these dancing angels can be traced back only as far as the early nineteenth century when Isaac D’Israeli, father of the famous British Prime Minister Benjamin Disraeli, satirized Thomas Aquinas’s treatment of the issue of the corporeality of angels, adding that he might as well have asked: “How many angels can dance on the point of a very fine needle, without jostling one another.”

But this portrait of the Middle Ages as the very antithesis of the age of reason—a period devoid of intellectual progress, characterized by scholars who delighted in obscurantism and who devoted their energies towards speculative and unverifiable ends, perversely ignoring the “objective truths” of the natural world around them—completely misses the point. In the first place, every intellectual system is concerned with uncovering the “truth.” But second, that the medieval version of this quest for truth rested upon premises modern scholars would dismiss, and that they considered different types of data to constitute facts, does not mean that their intellectual system was fundamentally flawed [...].”

doenças, a peste e sua associação com uma religiosidade atrasada, sobrenatural e anticientífica são lugares comuns, marcos fáceis de reproduzir na cultura histórica. E por tal facilidade, acionados pela consciência histórica nas disputas políticas do Brasil, hoje.

Peter Dendle, estudioso das representações literárias sobre o medievo, orienta que a categoria ‘superstição’, nem sempre é utilizada por um período para descrever ou condenar uma época anterior simplesmente. Para ele, é mais frequente ser “[...] uma categoria imposta por um setor da sociedade sobre outro setor da mesma sociedade para menosprezá-lo e humilhá-lo”³² (DENDLE, 2008, p.118). Essa caracterização narrativa do passado como supersticioso, relaciona-se às críticas sociais do presente, bem como pode configurar trajetórias compartilhadas entre diferentes obras e períodos do como tratar determinado assunto, do ponto de vista de determinado setor da sociedade. Essas visões sobre as ciências medievais constituem um elemento simbólico popular bastante difundido para se fazer críticas sociais. Christine Rufino Dabat lembra o aspecto contraditório desse simbolismo: “O medievo fornece um elenco de signos positivos e negativos superlativos.” (DABAT, 2009, p. 7). No que se refere às práticas médicas, a associação dominante é negativa, quando, por exemplo, o discurso político denuncia “o tratamento desumano dos pacientes no serviço público de saúde, pois o termo “medieval” associado ao de “crueldade afirma algo de primitivo, impiedoso, bárbaro, em suma.” (DABAT, 2009, p.7).

A origem dessa representação da medicina medieval pode ser traçada a dois momentos: o primeiro é o da afirmação da categoria social do médico no período moderno, incluindo nesse processo uma crítica a participação feminina e a existência de outras práticas de cura e trato com o corpo que não a da medicina praticada por tal categoria social; já o segundo, vem da influência que representações sobre a Inglaterra medieval passaram a ter a partir da segunda metade do século XIX, principalmente com a publicação e vulgarização de textos antigos, documentos históricos, mas que não eram tratados como tais, por filólogos e entusiastas na Grã-Bretanha.

Quanto ao primeiro momento indicado, pode-se elencar a bem difundida narrativa sobre a caça às bruxas na versão do astrônomo e divulgador científico Carl

³² Tradução livre de: “*a category imposed by one sector of society on another sector of that same society to belittle and demean it*”.

Sagan. Em *'Dragões do Éden'*, obra de 1977, Sagan filia-se a uma tradição crítica e condenadora do medievo “A data da morte de Santo Agostinho (430 da nossa era) marca o início da idade das trevas na Europa” (SAGAN, 2002, p.251), a seguir, o autor passa a criticar o analfabetismo científico no século XX. Tal crítica é mais explanada em *'O Mundo Assombrado Por Demônios'* de 1995. Em tal livro, Sagan busca fazer paralelos entre as crenças de possessão demoníaca e o aparecimento de santos com a expansão do misticismo *New Age* e a crença na abdução alienígena nos Estados Unidos do século XX, o que ele quer demonstrar é uma continuidade de práticas supersticiosas entendidas como “danosas”. Para ele, a Ilustração não esclareceu todas as sombras, vivendo ainda num mundo assombrado por “demônios”. Sagan então trabalha como apontador de continuidades na longa duração, e não de rupturas. Como proposto por Peter Dendle, o considerado maior divulgador científico do séc. XX não escapou do uso social da categoria ‘superstição’.

Sagan usa fontes inquisitoriais para retratar uma instituição religiosa perseguindo mulheres acusadas de experiências demoníacas e bruxaria. Mas se esquece de dizer, ou talvez nem perceba que, a maioria dos casos que ele elenca, datados, são do período moderno, e não medievais. Que é um processo histórico associado à modernidade que estava condenando aquelas mulheres, e não ao pré-moderno. Sua narrativa faz um esforço em historicizar interpretações sobre os demônios, separando às anteriores ao cristianismo e as várias que existem ao longo de sua história.

Figuras importantes do pensamento cristão são elencadas para compor essa história. Santo Agostinho, que “[...] ficava exasperado com os demônios.” (SAGAN, 2006, p. 140), é posto em contrapartida ao pensamento pagão de sua época: “No livro VIII de *A Cidade de Deus* (iniciado em 413), Agostinho assimila essa antiga tradição, substitui os deuses por Deus, e converte os demônios em diabos _ afirmando que eles são, sem exceção, malignos.” (SAGAN, 2006, p. 140). Também são citados Tertuliano (155-220), Miguel Psello (1018-1078), Richalmus (sec. XIII). Concluindo que:

Os demônios, os “poderes do ar”, descem do céu e têm relações sexuais ilícitas com as mulheres. Agostinho acreditava que as bruxas eram o produto dessas uniões proibidas. Na Idade Média, assim como na Antiguidade clássica, quase todo mundo acreditava nessas histórias. (SAGAN, 2006, p. 141.).

Para testemunhar os intercursos sexuais entre mulheres e essas entidades imaginadas ele salta para o religioso presbiteriano Richard Baxer, em um livro do final

do séc. XVII '*Certainty of the world of spirits*': "São tantas as mulheres que relataram casos incubos, argumentava o escritor [...] "que é impudência negá-los" (SAGAN, 2006, p. 141).

Após intercalar fontes anteriores e posteriores ao séc. XVI, Sagan conclui uma continuidade entre a crença demoníaca medieval e a caça às bruxas contemporânea dos protestantes, os quais "apesar de suas diferenças com a Igreja católica, adotaram visões quase idênticas." (SAGAN, 2006, p. 143.). Não existe uma análise, ou reflexão sobre mudanças histórico-culturais ou as motivações para o aumento de condenações por bruxaria. Destaca-se sua caracterização dos processos como "fraudulentos" (SAGAN, 2006, p.144) bem como sua caracterização da sociedade capaz de gerar tais práticas como "sexualmente reprimida e dominada pelos homens, em que os inquisidores eram tirados da classe de padres pretensamente celibatários." (SAGAN, 2006, p. 146). Apesar das suas citações sobre casos de queima de bruxas concentrarem-se no séc. XVII, ele conclui que a prática é uma característica que tem "[...] declinado desde o século XVI." (SAGAN, 2006, p.148). A partir desse quadro de sociedade irracional e supersticiosa ele se aproxima da crença em UFOs e intercursos sexuais com seres de outros mundos no séc. XX.

Uma obra que marca sua concepção histórica é o clássico do séc. XVIII '*Declínio e queda do Império Romano*' de Edward Gibbon. Segundo Sagan, Gibbon "[...] descreveu o equilíbrio entre a credulidade e o ceticismo no final da Antiguidade clássica." (SAGAN, 2006, p. 151). A obra clássica é tomada como fonte de pesquisa pronta e finalizada que representa o passado, sem que se leve em consideração os estudos de historiadores ou medievalistas posteriores. Edward Gibbon é um dos responsáveis pela perpetuação de marcos historiográficos cronológicos em torno da Idade Média, com sua obra se constituindo na origem de uma estrutura narrativa bem consolidada para os usos políticos.

A historiografia, por sua vez, passa a considerar o tema das bruxas como fundamental para a afirmação de um novo tipo de saber e institucionalização do mesmo, contrário, por exemplo, à existência de uma medicina popular prática e mágica (TOSÍ, 1998, p. 374), e ao controle feminino sobre conhecimentos sobre o corpo e a reprodução (ROCHA, 2016, pp.2-9). O que vem sendo denunciado por perspectivas influenciadas tanto pelo trabalho de Michel de Foucault, quanto pelos feminismos e leituras marxistas críticas do catolicismo, do protestantismo, e do processo de modernidade em perspectivas mais pós-coloniais.

No estudo das reproduções de forças do trabalho para o capitalismo, por exemplo, a representação da medicina feminina e outras práticas de assistência médica é associada a uma defesa/condenação do sexo feminino ao trabalho doméstico no período moderno. O livro da feminista ítalo-americana Silvia Federici '*O Calibã e a Bruxa*', originalmente publicado em 1998, apresenta uma das teses mais influentes dessa perspectiva, onde afirma-se que a caça às bruxas constitui um processo causado pelo esforço na retirada da influência das mulheres nos espaços de controle reprodutivo, bem como uma construção extremamente negativa do sexo feminino que legitimasse o trabalho não remunerado das mesmas. Federici destaca a influência do livro '*Did Women Have a Renaissance?*' [1984] de Joan Kelly, como fundamental para solapar a "a periodização histórica clássica que celebra o Renascimento como um exemplo excepcional de façanha cultural" (FEDERICI, 2017, p. 29).

O que tais trabalhos evidenciam é que foi feito um esforço historiográfico para defender um progressismo não questionado da 'Revolução Científica' e da modernidade, que se legitimava em críticas ao passado. Uma recente obra de referência para o assunto seria '*Women and the Treatment of Practice of Medical Care in Early Modern Europe, 1400-1800*', da historiadora Leigh Whaley, abordando dificuldades para a prática da medicina por mulheres na França, Itália, Espanha e Inglaterra, incluindo práticas médicas nas comunidades de judeus e muçulmanos. Aborda muitos dos temas frequentes entre ativistas e movimentos sociais, mantendo o *status* acadêmico e rigor historiográfico.

A coleção referência para o assunto, '*Withcraft and Magic in Europe*', em seis volumes, deixa claro alguns delimitadores relevantes que são muitas vezes ignorados por historiadores das ciências e divulgadores científicos. Primeiro, a existência de julgamentos de bruxas constitui um fenômeno moderno, generalizado na Europa, ocorrendo tanto no mundo católico como protestante em praticamente igual proporção, sem relação causal única com as guerras de religião, sendo muitas vezes predominantemente não causado pela instituição da Inquisição, muitas vezes associado ao processo de disciplinamento social causado pela confessionalização dos Estados modernos (ANKARLOO, 2002). Assim como foi contemporâneo dos mesmos processos culturais que articulam as mudanças sociais e intelectuais que causaram a chamada 'Revolução Científica', os próprios tratados demoniológicos compartilhando cosmovisões e vocabulários sobre a explicação de um mundo físico

com médicos, juristas e empiristas diversos. E a magia, apesar de ter sido resumida às óticas da superstição e irracionalidade, não é uma característica medieval que permaneceu na modernidade que a combateria. Existindo em diversas sociedades e tempos com complexidades sociais e causas muito mais diversas do que as apontadas pelos argumentos de oposição entre ciência emergente e superstição. Tendo continuado sua existência de formas variadas e não necessariamente contínuas até hoje (ANKARLOO, 1999; ANKARLOO, 2002; JOLLY, 2002).

Para além das questões de gênero e conhecimento médico, ou da bruxaria e superstição, a Inglaterra do século XIX foi responsável por uma criação e consolidação de imagens que seriam popularizadas sobre os conhecimentos médicos medievais. Mas além disso, essas imagens seriam transferidas e consideradas como um grande quadro geral, para a Europa, e em certo sentido para todo o mundo, dentro dos séculos atribuídos ao medievo. Pois, partia da ideia de que a medicina medieval, grotesca, ou pré-científica, era supersticiosa e só superada com a medicina moderna, sendo levada ao mundo pelo processo colonizador. Estrutura narrativa conforme o difusionismo eurocêntrico.

Para Anne Van Arsdall, historiadora da fitoterapia e dos herbários da medicina anglo-saxã, o caso mais importante nesse processo inicial foi o do filólogo Oswald Cockayne (1807-1873), responsável pela publicação do livro '*Leechdoms, Wortcunning and Starcraft of Early England*', em 1864, assim como pela publicação de outros herbários medievais, textos originalmente escritos em *old english*. A primeira consideração é que Oswald Cokayne não fez trabalho historiográfico ao ignorar os contextos específicos das fontes que ele uniu em um único livro, bem como apresentou constantes escolhas intencionais nas traduções dos termos para o inglês moderno, realçando os aspectos grotescos e irracionais, muito do vocabulário das fontes tinha sentidos específicos das práticas curativas que eram completamente diferentes dos termos adotados pelo inglês moderno, fugindo ao entendimento dos leitores a possibilidade de acessar ao conteúdo original por suas traduções. Arsdall avalia ainda que:

Cockayne era professor de clássicos e matemática na King's College School, em Londres, e um anglo-saxonista profissional. Quando ele publicou os textos anglo-saxões em tradução, seus prefácios para eles continham vários erros que foram amplamente repetidos. Por exemplo, ele disse que o herbário seria de pouca ou nenhuma utilidade para a Inglaterra anglo-saxônica porque as plantas eram mediterrâneas (isso apesar do fato de existirem quatro manuscritos desse único trabalho). Cockayne também afirmou que muitos textos médicos medievais foram "copiados sem pensar" por escribas que não

os entendiam. Esta alegação não fundamentada ainda pode ser encontrada palavra por palavra em estudos acadêmicos.

Além disso, como Sharon Turner, que escreveu uma história dos anglo-saxões na virada do século XIX, Cockayne considerava os povos germânicos (incluindo os anglo-saxões) na infância de seu desenvolvimento e, portanto, admirados e menos intelectualmente capaz que os gregos e romanos. Esse viés permeia suas avaliações da medicina anglo-saxônica e da medicina medieval.³³(ARSDALL, 2008, p.136).

Mas o impacto de textos como os de Cockayne e Turner não pode ser subestimados como mera origem de erros históricos. Significou mais do que a criação de uma tradição de representação exclusiva da Inglaterra Medieval, mas, lançada para todo o período medieval e múltiplas localidades, a partir de uma forma que preconizava a busca pelo atraso e a representação da irracionalidade daquelas pessoas. A tradução do livro de Cockayne recebeu dezenas e dezenas de novas versões, até o século XXI. Sendo um sucesso de vendas. Criando e evidenciando uma cultura interessada em remédios esquisitos, tratamentos cruéis, e tudo aquilo que “o mundo moderno consideraria elementos irracionais, tornando-se um repositório para folclore e superstição.”³⁴ (ARSDALL, 2008, p. 136).

Esses elementos de caracterização de uma medievalidade sombria tornaram-se marcos de difícil superação para historiadores das ciências, muitas vezes interessados em desqualificar a produção de conhecimento por instituições religiosas, bem como transferindo seus debates de autonomia do pensamento científico para o passado. Assim, deu-se um passo curioso, os vizinhos da cristandade que poderiam ser vistos igualmente como atrasados e marcados por um fanatismo religioso, foram utilizados como um ancestral imaginado para criticar os problemas da comunidade científica na sociedade ocidental. O Islã seria visto como uma vela lançando luz no meio das trevas medievais. Nossa cultura histórica constitui uma quimera que carrega algumas dessas interpretações até hoje.

³³ Tradução livre de: “Cockayne was a teacher of classics and mathematics at King’s College School in London and an avocational Anglo-Saxonist. When he issued the Anglo-Saxon texts in translation, his prefaces to them contained a number of errors that have been widely repeated. For example, he said that the Herbarium would have been of little or no use to Anglo-Saxon England because the plants in it were Mediterranean (this in spite of the fact that four manuscripts exist of this one work). Cockayne also claimed that many medieval medical texts were “mindlessly copied” by scribes who did not understand them. This unsupported allegation can still be found verbatim in scholarly studies. In addition, like Sharon Turner, who wrote a history of the Anglo-Saxons at the turn of the nineteenth century, Cockayne regarded the Germanic (including the Anglo-Saxon) peoples as being in the infancy of their development and therefore in awe of and less intellectually able than the Greeks and Romans. This bias permeates his assessments of Anglo-Saxon and early medieval medicine.”

³⁴ Tradução livre de “what the modern world considers nonrational elements, marking it as a repository for folklore and superstition.”

3.2.1 História Pública: Grotesco, Morte, Doenças e Médicos Trágicos

O passado como irracional, grotesco, supersticioso ou ainda ‘um mundo de ponta cabeças’ encontrou um lugar de perpetuação na cultura histórica midiática. Este passado fornece elementos temáticos para ambientações narrativas, imagens atrativas e repulsivas, personagens fanáticos cujos arquétipos são permutados, copiados e reutilizados pela indústria cultural. Desde a imagem da bruxa, que mesmo em uma representação positivada articula sapos, líquidos estranhos e demais vestígios de uma medievalidade representativa, cumprindo funções semânticas para uma estória, até a fanatização generalizada das instituições de conhecimento do passado em oposição ao avanço técnico científico.

O mundo anglófono provavelmente é o que mais articula esse tipo de audiovisual. A série britânica ‘*Horrible Histories*’ (2009-Atualmente), no Brasil, transmitida como ‘*Deu a Louca na História*’ pela TV Escola, deve concentrar uma das maiores coleções de adjetivos como podre, estragado, sujo, bárbaro e louco para uma série de entretenimento educativo. A escolha preferencial é por assuntos de desastres, guerras, calamidades, violência. O recorte temporal abrange especialmente a ‘Idade da Pedra’, os Romanos, a Idade Média, a história da Grã-Bretanha e as duas grandes guerras mundiais. Logo no segundo episódio da primeira temporada somos apresentados a um médico da Idade da Pedra que deve examinar um paciente moderno, somado a uma série de aspectos do trato com o corpo e órgãos flutuando na tela no Egito Antigo. Adiciona-se a Morte como um dos principais personagens, apresentadora de um reality show sobre mortes estúpidas. A factualidade do conteúdo representado é sempre reforçada ao longo dos episódios, existe o elemento de uma placa que anuncia a veracidade de algum elemento apresentado. Na Imagem 1, temos um exemplo de como isso ocorre, após a leitura de uma lista de bizarros métodos para evitar a calvície que praticamente causam a morte do personagem, o recurso visual é utilizado. Futuramente a série criará um rato como personagem para levantar a placa. Vale lembrar o recurso aos especialistas em documentários, substituídos neste estilo de representação audiovisual por frases como: “Isso realmente aconteceu!”.



Imagem 1: Factualidade de tratamentos para calvície no Egito Antigo.

Mas eles não constituem os únicos. Além da série britânica, herdeira de elementos do grupo de comédia *'Monty Python's Flying Circus'* (1969-2014), esse um tipo de roteiro é muito próximo daquele da série educacional canadense *'Timeblazers'* (2003), também exibida no Brasil pela TV Escola, onde a adjetivação grotesca já era muito frequente. Para além do humor profissional, existem canais no YouTube como *'Diário de Biologia'*, antigo Blog brasileiro, mudou o nome para *'Canal de Biologia & História'*, que busca mostrar a “realidade do cotidiano”, barbaridades genéricas do passado e elementos da medicina e higiene, ou melhor, da falta delas. O trato com os deficientes físicos, a falta de higiene no Brasil do séc. XIX, ou mamadeiras mortais que intoxicavam bebês na era vitoriana, assuntos buscados tanto em artigos especializados brasileiros quanto estrangeiros para atender um nicho de entretenimento.

Esse tipo de audiovisual não constitui uma simples reminiscência de ideias e representações erradas sobre o passado, para além disso, são a atualização e apropriação pela indústria cultural de inovações e tendências da própria historiografia. Temas como higiene bucal, cuecas, formas de namoro, doenças, limpeza doméstica, objetos do cotidiano foram explorados pela Terceira Geração da Escola dos Annales, e sua herdeira a história da vida privada, também somados a elementos da *People's History* anglófona, a história vista de baixo. O constante uso de metanarrativas nesses programas de entretenimento os coloca no centro de discussões da história pública, transbordando completamente os genealógicos e autoconservadores currículos da história escolar. Assim, a linguagem midiática explora questões sobre o patrimônio

histórico ao mostrar um programa de TV imaginário que faz liquidação de múmias, ou ainda sobre os grupos subalternos, ao colocar na voz de plebeus críticas sobre as representações e a hierarquia social de seu tempo. Ideias inspiradas, talvez, na cena exemplar de *'Monte Python em Busca do Cálice Sagrado'* (1975), em que camponeses discutem se vivem em uma 'cooperativa autônoma' ou em uma 'autocracia ditatorial autoperpetuante', ou no diálogo do mesmo filme que dessacraliza o personagem de Arthur: "Quem é esse?"; "Deve ser rei!"; "Como sabes?"; "Não está coberto de bosta.", expõe uma cultura histórica audiovisual com camadas de crítica que exige atenção do professor.

Voltando para o *'Diário de Biologia & História'*, conforme a Figura 2, podemos observar que as pessoas alternam a consulta de aspectos sobre automedicação, cuidados pessoais e higiene, os mesmos temas sendo solicitados do passado, com um misto de entretenimento e reforço necessário para aceitação de sua própria época, vista como sanitizada e esterilizada.



Imagem 2: Dez vídeos públicos mais visualizados no canal *'Diário de Biologia & História'* até a data de 13/05/2021 (Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/Di%C3%A1rioDeBiologiaoficial/videos?view=0&sort=p&flow=grid>>).

Para além da discussão sobre o possível falseamento do passado, que será articulada no capítulo seguinte, são questões sobre narrativa e representação, de como as histórias são contadas, que passam a exigir atenção do ensino. O maior ou menor trabalho de pesquisa histórica anterior à produção de um audiovisual, em comparação com o esforço e conhecimento historiográfico de um professor antes de sua aula, não é suficiente para tornar o audiovisual melhor do que o do professor em sala de aula para a aprendizagem. E esses audiovisuais, mesmo os que utilizam vocabulário escolar, como os documentários, não possuem o trabalho didático que é

necessário para sua instrumentalização como material de trabalho ou componente em uma aula.

A forma com a qual esse fenômeno de história pública articula as imagens do passado sobre a medicina medievalizada, as doenças, a peste e as bruxas, indica a necessidade de atenção para os grupos do tempo presente utilizam o recurso da superstição e da irracionalidade, como apontado por Peter Dendle. Estórias como as contidas no livro de Umberto Eco ou no filme ' *O Nome da Rosa*' (1986) ou mesmo nas duas versões de ' *O Médico*', demonstram tanto a dificuldade de trabalho com narrativas sobre o passado, como a exigência de entender o processo de medievalização como uma ação política e narrativa. Mesmo as intenções dessas narrativas indicando intenções de mostrar um passado menos grotesco, mais factual, não impede que a recepção na cultura histórica o acomode em lugares comuns prévios. A representação de um inquisidor como racional e investigativo, proposta por Umberto Eco, não conseguiu superar a crítica *ad nauseam* de um monopólio do conhecimento por uma religião dogmática e irracional, ou no caso do filme de Phillip Stöltz a reforçada imagem do muçulmano como fanático religioso.

Philip Stöltz precisou utilizar o trabalho bibliográfico feito por Noah Gordon, bem como um novo, realizado para a criação de seu filme. É uma dificuldade diferente da enfrentada pela pesquisa historiográfica densa, que seria capaz de romper representações erradas. Vale destacar o trabalho do próprio historiador Jacques Le Goff auxiliando o filme de Jean-Jacques Arnould (SILVA, 2011, p. 5), e o resultado do filme, mesmo Jacques Le Goff sendo pesquisador do campo da História do Corpo e de vários elementos acionados naquela narrativa. A dificuldade de representar práticas médicas na Europa e na Pérsia, a relação com a Morte, o medo das doenças, compreendidas ou não, exigidos para audiovisualizar a estória criada por Noah Gordon, sem resumir-se a simplificação malfeita e invenção de elementos facilmente perceptíveis como não factuais, deve ser somada a uma dificuldade da ordem da organização narrativa. Acrescente agora o fato de que o público de Phillip Stöltz não está visualmente educado para observar esses elementos com um viés que saia do bárbaro e grotesco.

3.3 O Islã 'Ilustrado' e a Modernidade Precoce da Medicina Islâmica

Pode-se questionar, do ponto de vista histórico, se faz sentido o enquadramento da História da Medicina e das práticas curativas anteriores aos séculos XVI, XVII, e XVIII como estando contida dentro da História das Ciências, pois práticas curativas tiveram existência e dinâmicas próprias bem anteriores ao método científico moderno. Debater se a prática médica do século XI é ou não científica constituiria já um certo anacronismo, dependendo da definição de ciência, bem como uma possível discussão eurocentrada. Mas argumenta-se que as principais narrativas sobre o passado da medicina são pós século XVIII, e apresentam um contexto de dar legitimidade científica a esse campo. Assim sendo, a historiografia da medicina constitui sim um objeto influenciado pelo eurocentrismo mais amplo da historiografia das ciências, apesar de ter suas peculiaridades. Após alguns dos grandes aspectos gerais do eurocentrismo e da historiografia das ciências, apresenta-se uma argumentação sobre as questões médicas e o Islã.

Como indicado anteriormente, as considerações sobre a existência de uma virada rumo ao progresso técnico-científico de forma excepcional da Europa, em relação aos outros continentes, gerou o questionamento dos motivos para outros contextos como o da China ou do Mundo Islâmico não terem alcançado uma revolução qualitativa ao capitalismo ou a ciência moderna. Além do esforço em deslegitimar as conquistas culturais destes. E ainda, o como enquadrar os conhecimentos produzidos em diferentes temporalidades nos diferentes ramos da História das Ciências? Pois esta ramifica-se conforme a situação disciplinar do século XX, apresentando uma história para a: Física, Química, Biologia, Medicina, Arquitetura, Matemática.

Para além destas questões, o Mundo Islâmico em particular, foi alvo de variadas narrativas com suas múltiplas utilizações políticas. Na historiografia das ciências, o enquadramento do Islã nos marcos associados a narrativa europeia apresenta duas principais posturas: a transposição anacrônica da origem das instituições científicas, instrumentos, e teorias modernas ao passado islâmico desconsiderando seus aspectos originais; ou ainda, limitar-se a entender os árabes, persas, egípcios e demais povos islamizados apenas como veículos de difusão de técnicas e ciência, negando a boa parte do mundo a capacidade inventiva. A primeira constitui uma “falácia da narrativa anacrônica”, enquanto a segunda pode ou não recorrer a “falácia da evidência seletiva” (BOYCE, 2015, p. 445) para sustentar uma asserção que deveria ser verificada e não sustentada quando falseada.

O já citado Joseph Needham, por exemplo, une as duas posturas ao se perguntar sobre qual o surgimento do instrumento social para seleção de médicos com base em exames de caráter técnico/científico: enxerga na China a origem única do sistema de exames; identifica sua existência nos califados islâmicos, inclusive na Península Ibérica; a seguir deduz uma transmissão para a Europa; conclui que a modernidade, ou pelo menos um elemento dela, já existia na Ásia e é apropriada pelos europeus. Ao mesmo tempo, mantém a postura paradoxal de que só os europeus fazem a Revolução Científica, mesmo que o sistema de exames e outros instrumentos tidos como essenciais para a ciência moderna tenham sido apropriados de outras culturas.

Muito antes das acusações de islamocentrismo, ou da afirmação de um islamocentrismo positivo, a História das Ciências, em pleno contexto orientalista, principalmente pelo imperialismo britânico e francês, buscava por meio dos espólios imperiais dos países colonizados escrever a história dos muçulmanos. É importante lembrar que a valorização dos povos islâmicos como produtores de ciência não constituiu uma geração historiográfica hegemônica, indo pelo contrário, como uma contracorrente. O debate influente do excepcionalismo europeu, mesmo em historiadores pioneiros que se tornariam fundamentais para uma futura valorização do papel do Islã na História das Ciências, desenvolveu-se muito em cima do problema do não surgimento de algo que poderia-se chamar 'método científico'. Dhruv Raina identifica que a maior parte da historiografia respondia a tal pergunta atribuindo a "inabilidade do conhecimento científico ser disseminado no mundo islâmico à forte aproximação entre igreja e Estado."³⁵ (HABIB, 2001, p. 7). O que já era indicativo da pouca atenção dada a questão por muitos historiadores, pois confundiam uma explicação sobre a origem do conhecimento científico com uma sobre a sua não difusão.

Mas, do outro lado, tanto acadêmicos ocidentais, como historiadores originários em países muçulmanos, sentiram-se em necessidade de apresentar um Islã Ilustrado. Os trabalhos historiográficos a partir dos anos 1990 esforçaram-se em evidenciar pontos onde teria ocorrido a transposição anacrônica ao passado islâmico de instituições, instrumentos, e teorias modernas. Ahmed Ragab, citando Michael Dols destaca que a historiografia médica sobre o Islã ficou centrada em "sua aparente

³⁵ Tradução livre de: "*the inability of scientific knowledge to disseminate in the Islamic world to the close link between Church and state.*"

modernidade.”³⁶ (RAGAB, 2015, p. xi). Os primeiros historiadores ocidentais sobre a medicina islâmica foram

atraídos pelo que parecia ser um ancestral pré-moderno dos hospitais modernos: os hospitais islâmicos eram vistos como "relativamente seculares" [...] porque eram administrados por médicos ou oficiais do estado - e não por estudiosos religiosos - e também porque tinham médicos não muçulmanos trabalhando neles. Essa natureza "médica" do hospital islâmico foi incorporada em várias qualidades, a saber, que foi projetada e gerenciada por médicos galênicos instruídos; além disso, o hospital concentrava-se nos doentes com a intenção de curá-los, em vez de isolá-los (e, por isso, hospitais foram construídos nos centros das cidades e não nos arredores) e patrocinava educação e treinamento médico.³⁷ (RAGAB, 2015, p.xi)

A importância de mostrar uma secularização associava-se à crítica da religião no Ocidente, bem como uma oposição às representações sobre o medievo cristão. Para sustentar essa construção foi necessário ignorar muitos dos significados religiosos e sociais atribuídos à medicina praticada pelos muçulmanos, bem como sua versão mais intimamente ligada a religião: a medicina profética. Além, é claro, de criar uma homogeneização para os diferentes contextos e temporalidades:

Por um lado, todas as instituições em toda a extensão do islamismo, como toda a prática médica, eram vistas como parte de um todo maior. Embora as mudanças e os desenvolvimentos tenham sido reconhecidamente explorados e explicados, o “hospital islâmico” foi reduzido a uma categoria unificadora, embora multifacetada, com exemplos diferentes de qualquer lugar entre o Irã e a Andaluzia. Por outro lado, a coerência percebida dessa categoria serviu para alienar e negar influências de instituições de caridade vizinhas, que pertenciam a um domínio religioso-cultural diferente - como os hospitais dos cruzados - ou que pertenciam a ambientes intelectuais ou profissionais diferentes - como khānaqāhs e madraçais.³⁸ (RAGAB, 2015, p. xii)

Em certa medida, uma utilização muito similar ocorreu pela historiografia nos temas do desenvolvimento da química farmacêutica, da matemática, das escolas médicas (apesar da não existência de escolas exclusivas para tal, dado que as formações em

³⁶ Tradução livre de: “*their apparent modernity.*”

³⁷ Tradução livre de: “*attracted to what seemed to be a premodern ancestor of modern hospitals: Islamic hospitals were seen as “relatively secular” [...] because they were run by physicians or state officials – and not by religious scholars – and also because they had non-Muslim physicians working in them. This “medical” nature of the Islamic hospital was embodied in a number of qualities, namely, that it was designed and managed by educated Galenic physicians; furthermore, the hospital focused on the sick with the intention of curing rather than isolating them (and, because of this, hospitals were built in the centers of cities and not on their outskirts) and sponsored medical education and training.*”

³⁸ Tradução livre de: “*On one hand, all institutions throughout the expanses of Islamdom, much like all medical practice, were seen as part of a larger whole. Although changes and developments were admittedly explored and explained, the “Islamic hospital” was reduced to a singular, if multifaceted, unifying category, with different examples from anywhere between Iran and Andalusia. On the other hand, the perceived coherence of this category served to alienate and negate influences from neighboring charitable institutions, which belonged to a different religio-cultural realm – such as Crusader hospitals – or which belonged to different intellectual or professional environs – such as khānaqāhs and madrasas.*”

geral davam-se nos chamados madraçais), e de certa concepção de ceticismo científico.

A apropriação historiográfica do personagem Muhammad ibn Zakariya al-Razi (854-925; 239-323), conhecido em português por Rasis, pode exemplificar tais questões. Como médico, alquimista e filósofo, ele apresentou uma série de textos de autoria própria, conseguindo escapar da acusação geral de ser um mero reproduzidor do Galenismo. No Ocidente medieval, sua representação popular foi a que destacava seu interesse pela transmutação de metais menos ‘nobres’ em ouro e prata. Mas seu interesse em substâncias químicas foi visto por historiadores das ciências como um ancestral da aplicação de um método de investigação empírico científico, equivalente ao Galileu matemático da ‘Revolução Científica’. Além disso, sua postura diferenciada em relação a questões teológicas e ao papel da interferência dos ulemás³⁹ foi suficiente para ser descrito como um homem científico moderno. O historiador da medicina iraniano Touraj Nayernouri, não apenas considerou-o um exemplo de cientista moderno como ainda justificou dizendo que “Ele ‘combateu’ contra o preconceito e a superstição e baseou suas opiniões científicas em uma base racional e empírica e metodologia experimental.”⁴⁰ (NAYERNOURI, 2015, p. 551). Nayernouri ainda o caracterizou como sendo muito similar ao espírito crítico da tradição, como equivalente ao cientista visto nas narrativas sobre a ‘Revolução Científica’:

Ele era um dos primeiros pensadores livres a questionar a autoridade e os pronunciamentos dos antigos ‘sábios’, se os considerava irracionais, como fez com algumas das declarações médicas de Galeno. Tais questionamentos rebeldes foram considerados anátemas antes e por muitos séculos depois. Na introdução de seu livro, ‘Dúvidas sobre Galeno’, ele escreve “... Na medicina e na filosofia, a obediência cega e a rendição à autoridade são inaceitáveis e a imitação não é sabedoria, mas essa razão e lógica devem agrupar os pensamentos de alguém e, o próprio Galeno castigou aqueles que tentam impor suas opiniões sobre os alunos sem razão ou lógica.”⁴¹ (NAYERNOURU, 2015, o. 551).

³⁹ Um ulemá é um estudioso de prestígio entre os muçulmanos que encarregasse como árbitro ou testemunha no ‘direito’ e na ‘religião’. Albert Hourani os considera “no centro da comunidade dos que aceitavam a mensagem de Maomé [...], homens versados no Corão, no Hadith e na lei, que se diziam guardiães da comunidade, os sucessores do Profeta.” ((HOURARI, 2006, P. 215).

⁴⁰ Tradução livre de: “*He crusaded against prejudice and superstition and based his scientific opinions on a ration and empirical basis and experimental mehodology.*”

⁴¹ Tradução livre de: “*he was one of the first free thinkers to question the authority and the pronouncements of earlier ‘sages’ if he thought them unreasonable, as he did with some of Galen’s medical statements. Such rebellious questionings were considered anathema previously and for many centuries later. In the introduction to his book, ‘Doubts about Galen’, he writes “... In medicine and philosophy blind obedience and surrender to authority is uncacceptable and imitation is not wisdom but that reason and logic must guide one’s thoughts and Galen himself had chastised those who attempt to impose their opinions on ther students without reason or logic.”.*”

Ahmed Ragab lembra que al-Razi não só era uma exceção e não representava o quadro geral do pensamento médico de seu tempo, como teve sua maior valorização longe do território persa. É no Egito que ocorre um amadurecimento da influência de seus textos, depois de uma “Redescoberta de al-Razi” (RAGAB, 2015, p.145), três séculos depois de sua vida, no chamado círculo médico de al-Dakhwar, em Damasco. É importante destacar o aspecto posterior da apropriação de al-Razi, o que significa a existência de poucos textos contemporâneos a sua pessoa, bem como vasta gama de comentários acrescidos em seus escritos com ideias e inovações posteriores. O que Ahmed Ragab destaca ainda é que a circulação dos textos comentados sobre al-Razi deu-se principalmente não região chamada de Levante, e esteve associada a tais contextos geográficos, diferindo de outras localidades.

Essas representações estavam presentes em boa parte da historiografia pioneira sobre as ciências islâmicas. Tanto nos textos da ISIS, como na historiografia que investigou a apropriação feita pelas novas lideranças islâmicas sobre a academia da antiga cidade persa de Gondishapur, bem como, do período que seria chamado por ‘Idade do Ouro da Pérsia’, iniciada sob o governo do Califado Abássida (750-1258; 132-656) até o fim do século XI. Trabalhos publicados muitas vezes em cooperação com pesquisadores de países mulçumanos que tinham interesse em demonstrar uma afirmação da capacidade desses países se inserirem na política e da produção científica mundial. A Península Ibérica, ingleses, franceses, historiadores da Turquia dos anos 1970, do Egito, bem como do Irã e do Iraque, em momentos específicos com maior possibilidade de relações com os britânicos, configuraram espaços interessados na afirmação e associação do Islã medieval com as origens das ciências modernas. Muitos destes historiadores foram ao estrangeiro passando pela formação acadêmica ocidental.

Essas visões consolidam-se a partir dos anos 1950, e tem relações com a atuação da UNESCO. Como dito anteriormente, na Guerra Fria, houve um esforço formal de instituições internacionais e estadunidenses de despolitizar a historiografia das ciências, bem como os cientistas. Acontece que as pressões pacifistas dos historiadores, bem como os interesses transnacionais da UNESCO em fazer uma ciência como empreendimento global, viam na “ciência moderna um empreendimento ‘ecumênico’ no qual pessoas de todas as nações e *backgrounds* culturais poderiam,

e deveriam, envolver-se.”⁴² (BLUE, 2001, p. 37). Demandas políticas de cientistas e historiadores das ciências foram absorvidas em uma série de instituições internacionais que caracterizavam uma associação direta entre a sociedade capitalista e os empreendimentos científicos. As diferenças socioeconômicas deveriam ser superadas por uma ação desenvolvimentista em que, órgãos como a UNESCO levariam a ciência aos países em atraso. Ao mesmo tempo, historiadores das ciências legitimavam suas culturas como totalmente compatíveis com a ciência moderna, bem como levantavam teses de que no passado teriam também contribuído com a excepcionalidade europeia pós ‘Revolução Científica’.

A postura de ‘ilustrar’ o Islã encontrou críticos academicamente. Intelectuais muçulmanos e críticos do Islã deram seu posicionamento. Em 1968, Seyyed Hossein Nasr, filósofo sufista, formado em física nos Estados Unidos e, historiador das ciências iraniano, publica o livro ‘*Science and Civilization in Islam*’. Nenhuma citação foi feita à obra ‘*Science and Civilization in China*’ de Joseph Needham, apesar de ser claramente tributária do mesmo projeto e estruturar-se em torno do conceito de ‘civilização’. A obra era um posicionamento político e teórico que propunha um ponto de vista externo as historiografias das ciências do momento, vistas como essencialmente ocidentais pelo autor. Em 1987, Hossein Nasr avalia seu livro da seguinte forma:

Quando *Science and Civilization* foi publicado originalmente em 1968 pela Harvard University Press, foi o primeiro trabalho no idioma inglês a lidar com a totalidade da ciência islâmica. Baseado em um século de estudos de historiadores ocidentais da ciência e islamistas, bem como de acadêmicos muçulmanos, o trabalho procurou apresentar a ciência islâmica não como um capítulo na história da ciência ocidental, mas como uma tradição integral.⁴³ (NASR, 2001, p. xii).

Hoje, o iraniano é mais conhecido por sua postura ambiental e filosófica de sacralização da natureza, feita por meio de uma releitura de valores islâmicos tradicionais, mas muitos dos elementos de seu pensamento já estavam contidos em seu livro de 1968. Uma crítica à concepção de progresso na história das ciências, bem como uma não aceitação da tese de que para a ciência moderna existir era

⁴² Tradução livre de: “*modern Science is na ‘oecumenical’ enterprise in which people from all the nations and cultural backgrounds could, and outh to, be involved*”.

⁴³ Tradução livre de: “*When Science and Civilization was published originally in 1968 by the Harvard University Press, it was the first work in the English language to deal with the whole of Islamic science. Based on a century of scholarship by Western historians of science and Islamicists as well as the scholarship of Muslim scholars, the work sought to present Islamic science not as a chapter in the history of Western science, but as an integral tradition.*”.

pressuposto uma dessacralização da natureza. Além, é claro, de criticar uma descaracterização do significado da caridade e da medicina para o Islã, na leitura dos que viam o hospital moderno no passado muçumano. Para Seyyed Hossein Nasr, a historiografia poderia acertar ao reconhecer os domínios técnicos e conquistas da ‘civilização islâmica’, para usar seu termo, mas não conseguia captar os significados e sentidos na história da mesma.

Do outro lado do espectro filosófico-religioso, o físico e filósofo cético turco-americano Taner Edis prefere caracterizar o Islã Ilustrado como uma ‘harmonia ilusória’, título do seu principal livro sobre o assunto ‘*An Illusion of Harmony*’, de 2007. Ele considera que

Pronunciamentos sobre o Islã ser uma religião racional e científica não constituem uma peculiaridade da Turquia dos anos 1970. Todos os países com população majoritariamente muçumana apresentam um desafio similar de alcançar o Ocidente. Por séculos, ficara claro que os europeus ganharam uma vantagem frente os territórios do Islã por tornarem-se capazes de desenvolver tecnologias cada vez mais poderosas. A produção industrial e militar, que parecia estar ligada a poderosas capacidades científicas, era a chave. Se os muçulmanos não fossem colonizados e relegados a uma civilização de segunda classe, teriam que se apropriar da ciência sem perder sua identidade cultural. Muitos muçulmanos procuraram ajudar nesse processo retratando o Islã como uma religião científica. Ainda no século XIX, o pensador e ativista anticolonial Jamal al-Din al-Afghani insistia que “A Religião Islâmica é a mais próxima entre as religiões da ciência e do conhecimento, e não há nenhuma incompatibilidade entre ciência e conhecimento e a fundação da fé muçumana.”⁴⁴ (EDIS, 2007, p.9).

Ou seja, muitas questões políticas, identitárias e religiosas acabaram se mesclando nos debates feitos pelas historiografias das ciências islâmicas.

Mas, a representação de um Islã Ilustrado ainda persiste e, pode ser identificada em trabalhos com maior seriedade acadêmica, quando desassociada de teleologias e descaracterizada do aspecto de ‘proto-Iluminismo’. A dificuldade reside em legitimar tal história sem recorrer aos referenciais eurocentrados de civilização, nem descaracterizar as experiências históricas vividas, ou ainda, não homogeneizar aspectos do Islã ou do Oriente. Esse foi o desafio enfrentado por Hobson no já citado

⁴⁴ Tradução livre de: “*Pronouncements about Islam being a rational, scientific religion are not a peculiarity of 1970s Turkey. All countries with majority Muslim populations face a similar challenge of catching up to the West. For centuries, it has been clear that the Europeans gained an advantage over the lands of Islam because they became able to develop increasingly powerful technologies. Industrial and military production, which appeared to be linked with powerful scientific capabilities, was the key. If Muslims were not to be colonized and relegated to a second class civilization, they somehow had to appropriate science without losing their cultural identity. Many Muslims sought to help this process along by portraying Islam as a scientific religion. Even in the nineteenth century, the anticolonial thinker and activist Jamal al-Din al-Afghani insisted that “the Islamic religion is the closest of religions to science and knowledge, and there is no incompatibility between science and knowledge and the foundation of the Islamic faith.”*”

'*The Eastern Origins of Western Civilisation*', que indica, assim como Ahmed Ragab, que questões macro históricas precisam ser abastecidas por uma variada gama de estudos locais, ou ainda, como proposto por Keith Pomeranz, adotar escalas e objetos explicitamente construídos para as análises em questão, evitando escalas e objetos construídos para a naturalização de narrativas teleológicas, de estados nacionais, ou de separações culturais que não existiam.

3.4 Debatendo a Etnicidade da Ciência Médica Islâmica Medieval: O Difusionismo Como Negador da Capacidade de Produzir Ciência

Definir a partir de que momento começa a história da medicina moderna é algo difícil. Para alguns só pode se falar em tal a partir da superação da medicina galênica-hipocrática (na qual a medicina islâmica poderia parcialmente ser inserida) e da influência da teoria dos quatro humores.⁴⁵ O Galenismo, termo cunhado por Owsei Temkin para designar um conjunto de conhecimentos médicos vistos mais como um sistema filosófico com prática do que como uma ciência, teria uma lenta superação a partir do século XVII:

[...] durante as últimas décadas do século XVII. Em um dos últimos contribuidores para o debate, o defensor dos modernos admitia a necessidade de estudar os escritos de Hipócrates e Galeno, mas ele [Nicolaus Steno] apontou que nos tempos recentes muitas coisas tinham sido descobertas de que "esses grandes homens" eram ignorantes. Doenças eram agora melhor conhecidas por causa do progresso na anatomia.⁴⁶ (TEMKIN, 1973, pp. 175-176).

Na chamada 'Querela dos Antigos e Modernos', ao fim do séc. XVII, já se separava o anatomista e geólogo Nicolaus Steno (1638-1687) do que ele chamava 'os antigos', tendo um marco para a categorização de uma ciência médica moderna, e por tanto, afastada das contribuições dos clássicos e dos árabes/muçulmanos.

Acontece que a etnicidade e o peso que cristãos, judeus, muçulmanos e até indianos deram para a criação, sistematização, desenvolvimento, perpetuação, inovação, superação (porque cada termo desses pode assumir diferentes significados

⁴⁵ O que faria a medicina científica tão ou mais recente que a história científica, dado que a influência de teorias humorais persistiu no higienismo até a consolidação do sanitarismo e da bacteriologia no começo do século XX.

⁴⁶ Tradução livre de: "[...] *durin the last decades of the seventeenth century. In one of the late contributions to the debate, the defender of the moderns admitted the necessity of studying the writings of Hippocrates and Galen, but he pointed out that in recent times many things had been discovered of thich "these great men" were ignorant. Diseases were now better known because of progress in anatomy.*"

em um debate difusionista) constitui um outro nível de debate, para além da temporalização. Este capítulo se encerrará com a forma narrativa predominante escolhida para a inferiorização da produção cultural mulçumana e em língua árabe para a medicina: a difusão como mera reprodução/recepção. Mas antes se voltará à alguns apontamentos sobre a etnia dos praticantes da medicina galênica no medievo, para evidenciar um espaço de disputa.

O anteriormente citado círculo médico de al-Dakhwar é um momento histórico importante, pois apesar de não abarcar todo o mundo islâmico, apresentou uma maior conexão entre diversas cidades do Levante e uma nova fase da medicina islâmica. A presença de médicos judeus e cristãos (de diversos cristianismos, mas principalmente o sírio) em diversos momentos e contextos é inquestionável na historiografia, e foi alvo de debates sobre a tolerância religiosa entre os mulçumanos. Principalmente se considerada a historiografia que deu enfoque a perseguição e intolerância contra os judeus na cristandade medieval e moderna. Mas rapidamente críticas surgiram acusando os defensores da existência de tolerância mulçumana aos praticantes de medicina, de estarem criando uma ‘ilusão de harmonia’ ou mesmo um ‘Islã Ilustrado’. Em tom de denúncia, a historiadora Paulina B. Lewicka avisava:

O apoio à herança científica grega pelos primeiros califas abássidas, o patrocínio de hospitais pelos muçulmanos durante a Idade Média ou a política de saúde dos otomanos é suficiente como exemplos de como a política, a ideologia e a religião podem interferir e usar a medicina.⁴⁷ (LEWICKA, 2012, p. 2).

Essa interpretação ecoa com as ideias de defensores de um Islã essencialmente associado ao despotismo, à intolerância religiosa e incapaz de conviver com os elementos ocidentais. Destaque que o termo ciência é atribuído aos ancestrais imaginados do Ocidente: os gregos. Ao Islã é associado os termos: ideologia e interferência.

Apesar de Lewicka considerar-se crítica à historiografia islamofóbica, sua tese atesta que a influência do Islã no Egito Mameluco era algo que essencialmente fazia a prática médica ser menos profissional, entre os vieses do laicismo ilustrado e do fanatismo político que perseguia médicos cristãos e judeus, por não se adequarem ao julgo dos ulemás. Ahmed Ragab opõe-se a Lewicka concluindo que a sua tese resulta na ideia de que:

⁴⁷ Tradução livre de: “*The support for Greek scientific heritage by the early Abbasid caliphs, Muslim rulers’ patronage of hospitals throughout the Middle Ages, or the health policy of the Ottomans suffice as examples of how politics, ideology and religion can interfere in, and use, medicine.*”

A islamização da prática médica, aliada ao declínio da aprendizagem médica teórica, deveu-se ao domínio dos estudiosos religiosos, que se baseia em duas questões principais, ambas ligadas ao círculo de médicos em torno de al-Bīmāristān al-Nūrī e ao contexto socioprofissional em que eles praticavam. A primeira dessas questões é a influência de figuras como Raḍiyy al-Dīn al-Raḥbī, que teria se recusado a ensinar medicina a não muçulmanos. A segunda é que ela argumenta que a incorporação da educação médica no currículo do madraçal e a criação de novos madraçais médicos, como a de al-Dakhwār, limitou o acesso à educação médica apenas aos muçulmanos (já que os não-muçulmanos não puderam participar das madraças). Esses dois processos, liderados por al-Raḥbī, al-Dakhwār e seus alunos, estavam em parte respondendo a queixas de estudiosos religiosos contra a prática médica dominante de não-muçulmanos, como as registradas nas de Ibn al-Ukhuwwa (m. 1329) manual de ḥisbah, que explicava que aprender medicina era uma obrigação religiosa comunitária dos muçulmanos (farḍ kifāyah).⁴⁸ (RAGAB, 2015, p. 164).

Ahmed Ragab põe em contraste dois aspectos, o primeiro seria o do *status* e reconhecimento dos médicos cristãos como *dhimma*, como eram reconhecidos os médicos em árabe. Tais cristãos existiam por variadas razões dependendo dos contextos locais. Na Pérsia, a herança da antiga escola galênica de Gondishapur, anterior à chegada do Islã, trazia uma associação da profissão com sua condição étnico-religiosa diferenciada, que foi mantida pela implantação das estruturas de caridade e patronagem islâmicas. No Levante, destaca-se a herança bizantina e os contatos com ordens hospitalares como mais um referencial para associação entre cristãos e a prática médica. E, numa razão mais própria do Islã, o *status* social do *dhimma* não era originalmente dos melhores, sendo preferível a carreira de ulemá, do direito, da teologia ou mesmo a atuação como comerciante. Assim, restrições étnicas à prática da medicina teriam razão em possíveis reservas de mercado em momento específicos. Ou seja, possivelmente a briga por uma relação entre etnicidade e qualidade do conhecimento teórico-científico é apenas um olhar contemporâneo que não atendia aqueles contextos históricos, mas às disputas dos séculos XX e XXI.

Fora das questões Ocidente vs Oriente, tem-se ainda um outro problema: os contatos e influências entre a medicina dos muçulmanos e a medicina do

⁴⁸ Tradução livre de: “Islamization of medical practice coupled with the decline of theoretical medical learning was due to the dominance of religious scholars rests on two main issues, both connected to the circle of physicians around al-Bīmāristān al-Nūrī and the socioprofessional context in which they practiced. The first of these issues is the influence of figures like Raḍiyy al-Dīn al-Raḥbī, who was said to have refused to teach medicine to non-Muslims. Second, she argues that the incorporation of medical education in the madrasa curricula and the creation of new medical madrasas such as that of al-Dakhwār limited access to medical education to Muslims only (since non-Muslims could not attend madrasas). These two processes, led by al-Raḥbī, al-Dakhwār, and their students, were in part responding to religious scholars’ complaints against non-Muslims’ dominating medical practice, such as those registered in Ibn al-Ukhuwwa’s (d. 1329) ḥisbah manual, which explained that learning medicine was a communal religious obligations on Muslims (farḍ kifāyah).”

subcontinente indiano. Este assunto continua separado das principais discussões sobre a medicina galênica e medieval, e poderia ilustrar situações fora de marcos clássicos da historiografia europeia.

Com as evidências das conexões entre o mundo islâmico e o mundo cristão, e a bibliografia desafiadora que parecia construir uma imagem do Islã como um 'Iluminismo' perdido antes de seu tempo que teria acabado pela intervenção ocidental sobre esse mundo, o principal caminho foi adotar as formas de narrativa que davam grande destaque às origens inventivas, e pouco para os processos de transmissão. Assim, um autor como Hipócrates, mesmo parecendo superado em circunstâncias técnicas por seus comentadores árabes, era considerado um gigante, e seus comentadores, considerados meramente como difusionistas pouco inventivos, sem o espírito de autor individual.

Os europeus aprendiam medicina clássica por meio das traduções e comentários árabes, o próprio Ibn Sina (980-1037; 369-428), Avicena, e seu texto '*al-Qanun*', '*O Cânone*', entrou na formação dos médicos europeus. Mas, como a presença de cristãos e judeus era pequena no mundo islâmico para justificar todo avanço médico à essas etnias, a caracterização predominante fora a de que os muçulmanos eram 'receptores' de uma cultura clássica. Essa concepção é consagrada em autores de referência como o arabista e helenista americano Dimitri Gutas, que em sua principal obra '*Greek Thought, Arabic Culture*', de 1998, onde mantém uma distinção entre o elemento inventivo originário grego, como criador de pensamento, e a população receptora não inventiva, como apenas cultural.

Para se provar a mera recepção, o momento de criação de algo culturalmente árabe-islâmico, por meio da medicina profética, foi caracterizado por essa historiografia em termos da oposição entre superstição e racionalidade. Em '*Secular and Religious features of Medieval Arabic Medicine*', de 1976, Christoph Bürgel "chamou a medicina profética de "destronamento islâmico de Galeno em favor da charlatanização e superstição beduína"⁴⁹ (LEWICKA, 2012, p.4). Enquanto em '*Fazth Allah and Abu Zakaryia: Physicians under the Mamluks*', de 1987, Doris Behrens-Abouseifs argumentava que "a promoção da medicina do Profeta por estudiosos

⁴⁹ Tradução livre de: "called the Prophet's medicine "the Islamic dethronement of Galen in favor of Bedouin quackery and superstition".

religiosos objetivava de excluir a tradição grega e elementos não muçulmanos do estudo e prática da medicina".⁵⁰ (LEWICKA, 2012, p.4).

O arabista alemão Gotthard Strohmaier sintetiza a medicina islâmica em “recepção e tradição”, ou ainda “um pensamento médico pouco original”.⁵¹ (STROHMAIER, 1995, p. 124). Mesmo admitindo os esforços de Avicena em tentar reconciliar as contradições entre a filosofia e a medicina, ou ainda o espírito de crítica de al-Razi, o papel desempenhado e aceito numa história do pensamento ocidental para os muçulmanos é o de agente difusor.

3.4.1 O Livro de Noah Gordon e Sua Apropriação da História da Medicina

O como se insere a narrativa de Noah Gordon em sua apropriação das historiografias das ciências? Representações literárias sobre o Islã dialogam com o processo histórico do orientalismo e com a existência de projetos práticos que se efetivaram bem antes mesmo do séc. XX. Voltando para Edward Said e as inúmeras fases pelas quais a Europa (acrescida dos Estados Unidos) e o Oriente tiveram suas relações culturais, materiais e intelectuais, observa-se que o orientalismo

[...] é um termo genérico que venho usando para descrever a abordagem ocidental do Oriente; é a disciplina por meio da qual o Oriente é abordado sistematicamente, como um tema de erudição, de descobertas e de prática. Mas, além disso [...] aquela coleção de sonhos, imagens e vocabulários disponíveis para qualquer um que tenha tentado falar sobre o que está ao Leste da linha divisória. (SAID, 1990, p. 82).

Fica nítido que ao aproximar-se da bibliografia da História das Ciências para a elaboração de uma narrativa ficcional, muitos argumentos, estruturas de argumentos e narrativa estarão à disposição. Essas serão acionadas conforme os objetivos do autor, sua autorepresentação, refinamentos editoriais, etc.

Noah Gordon (1926-) formou-se em Ciências e Jornalismo pela Universidade de Boston, tendo uma inserção mais sistemática na escrita por meio de publicações acadêmicas, como o *Boston Herald*, como editor de ciências, e em duas revistas médicas: a *Psychiatric Opinion* e *The Journal of Human Stress*. Sua produção no geral se aproxima de dois temas frequentes: os judeus e a história da medicina. Motivações bem associadas à sua trajetória pessoal, depois de uma rápida participação no

⁵⁰ Tradução livre de: “*the promotion of the Prophet’s medicine by religious scholars aimed at excluding Greek tradition and non-Muslim elements from the study and practice of medicine*”.

⁵¹ Tradução livre de: “*Une pensée médicale peu originale*”.

exército norte-americano, ao fim da Segunda Guerra Mundial, ele faz um curso preparatório para estudar medicina, mas acaba optando por cursar jornalismo.⁵² Curiosamente, a Editora Rocco, ao fazer a propaganda do autor em seus livros impressos para o Brasil, chegou a inverter a sequência dos acontecimentos, afirmando que “Para escrever seus romances, além da pesquisa, ele treinou vários anos como técnico em cirurgia, foi voluntário no *Boston City Hospital*, trabalhou em ambulâncias e deu plantões em emergências médicas.” (GORDON, 1993, Orelha do livro). Dando a entender que, na sua trajetória, ele não só possuiria proximidade prática com os temas, mas que sua aproximação teria sido com o objetivo explícito de escrever os romances, um ato que reforça o aspecto de escritor profissional.

Seu primeiro livro ‘*O Rabino*’ [1965] constituiu um grande sucesso editorial (passando 26 semanas na lista dos mais vendidos da *The New York Times*)⁵³, permitindo-lhe encaminhar aos poucos uma carreira exclusiva de escritor, sempre mesclando seus conhecimentos em divulgação científica, suas habilidades como jornalista e associando temáticas da história judaica e da prática médica. Seu livro aproveitou das questões da Palestina, do casamento inter-religioso, da ascensão de seitas pentecostais nos Estados Unidos, a partir da ótica de uma família judaica imigrante e ao mesmo tempo de questões comuns para o público estadunidense. Assim sendo, ele nitidamente é um produtor de cultura histórica literária dentro da história pública mais geral.

O livro ‘*The Physician*’ está inserido em uma trilogia que expressaria sua visão pessoal sobre a história da medicina, apresentando sua articulação macronarrativa de marcos, personagens, problemas da vida prática, para os quais o passado poderia ter uma função referencial frente às demandas do tempo presente. A trilogia apresenta um amadurecimento das visões do autor sobre a história das ciências e da medicina, com o primeiro livro tendo sido publicado em 1986, 21 anos depois de ‘*O Rabino*’. Aqui, outras questões moldam a escrita do autor, principalmente nos dois últimos volumes da trilogia, cuja narrativa se passa nos Estados Unidos. Para articular três momentos históricos distintos com seus contextos autônomos e suas próprias questões, Noah Gordon articula uma família ficcional que seria envolvida pelo

⁵² **Editora Rocco.** Página de autor: Noah Gordon. (Disponível em: <https://www.rocco.com.br/autor/noah-gordon/>; acesso em 20/12/2020).

⁵³ **Editora Rocco.** Página de autor: Noah Gordon. (Disponível em: <https://www.rocco.com.br/autor/noah-gordon/>; acesso em 20/12/2020).

emaranhado do tempo e pela história da medicina. A saga da família Cole iniciaria com seu lendário fundador Robert Jeremy Cole no século XI e terminaria com os problemas do acesso à saúde na medicina financeirizada do século XX. Uma sequência de temporalidades que podem ser facilmente acessadas pela cultura histórica estadunidense: a Inglaterra medieval, os Estados Unidos em formação nas Guerras do séc. XIX, e o tempo presente do público leitor. A fórmula fez o autor adquirir ainda mais sucesso fora de seu país, no Brasil, *'The Physician'* abriria as portas para a publicação de seus outros livros.

O primeiro livro apresenta uma busca pelo mito fundador do que Noah Gordon interpreta como a ciência médica moderna. Aqui pode-se destacar o inverso do processo de medievalização, o processo de modernização narrativa, ao atribuir à medicina islâmica medieval a característica de moderna não é o período moderno que é acionado, mas uma política de cientificidade que é elencada. Ibn Sina cumpre a função de patriarca de uma tradição inventada, cujo pupilo, Robert Jeremy Cole, apredentaria um tipo de mentalidade ideal necessária para o avanço dentro da modernização das práticas médicas, gerando uma genealogia de bons médicos entre seus descendentes. O espaço de poder e culto de memória das famílias médicas em oposição à crença de ascensão social, ou de conquista pelo mérito da participação de um grupo socialmente distinto é evocada nessa construção. O que Noah Gordon não explicita é que a própria modernização da Medicina contribui para a separação social de uma categoria social de médico, distintos não apenas dos açougueiros e barbeiros, mas também de farmacêuticos e outros grupos em disputa pelo trato do corpo. Para além disso, o elemento sobrenatural, manifestado por um 'dom', também é articulado. O dom consistiria em uma manifestação não explicada, que evoca a excepcionalidade vocacional, compartilhado entre Ibn Sina e Robert J. Cole, permanecerá com os melhores membros homens da família nos volumes seguintes da trilogia. Sua manifestação como um congelamento do tempo a partir do contato físico entre médico e paciente anuncia a possibilidade eminente da morte, vista como um cavaleiro negro, inimigo da medicina.

Sua história parte da Inglaterra indo até Ispahan, fazendo depois um retorno para Europa. É cumprida uma epopeia aos moldes da jornada do herói, e em seu desenvolvimento, a medicina e o conhecimento vão sendo articulados com as relações étnico-religiosas. A medicina existente é rudimentar e a prática dos barbeiros é muitas vezes considerada melhor que a dos médicos devido seu trabalho mais

empírico e menos relacionado a teorias. Os judeus são apresentados como introdutores de avanço vindo do Oriente. Um judeu estudioso apresenta uma maior compreensão do mundo do que um cristão comum. A construção da *Ispahan* limita em muito a presença dos cristãos na medicina dentro do mundo islâmico, o que se constitui em uma distorção narrativa para dar sentido à sua estória. Com o intuito de representar outras relações com o processo de adoecimento, são acionados elementos que vão desde o como as doenças do cotidiano como as amigdalites eram traiçoeiras, até a construção de cenas em que os doentes podem ou não serem diagnosticados pelo vocabulário patológico do séc. XX. Os médicos europeus são destacados por sua distinção social e interesse financeiro em detrimento do cuidado real com os doentes. Enquanto o *madraçal* e a medicina no mundo persa são interpretados como vocacionais e meritocráticos, mesmo que a influência econômica interferisse em quem fosse estudar medicina, o modelo do *madraçal* selecionaria e formaria o caráter dos médicos. Esse aspecto é reproduzido por Phillip Stöltz, que representa jovens ricos se iniciando na medicina. Ambos ignoram o baixo valor social que era atribuído à carreira para os muçulmanos comparados à outras profissões. E essa abordagem ficcional reforça uma oposição entre medicina pelo conhecimento e cuidado com o outro contra uma medicina comercial.

O segundo livro da trilogia, por sua vez, apresenta o filho de um médico que se torna surdo quando criança e suas dificuldades para seguir a carreira do pai. O título '*Xamã*' vem da relação com os indígenas estadunidenses e dos paralelismos entre o médico moderno e as práticas curativas dos povos tradicionais que são realizados. No livro não é feita uma oposição entre medicina científica e medicina tradicional e é apresentada uma forte crítica de como a medicina profissional é financiada, com massas de trabalhadores urbanos com poucos cuidados de higiene e acesso às práticas formais de medicina. Imigrantes, católicos, negros, quakers abolicionistas, racistas e indígenas são acionados nos Estados Unidos do séc. XIX, bem como as dificuldades da medicina de guerra e aspectos do pacifismo. Inovações técnicas e sua difusão e rejeição por partes dos médicos como a anestesia são relacionados, assim como o uso de métodos anticoncepcionais.

O terceiro livro, por sua vez, apresenta uma protagonista feminina. '*A Escolha da Dra. Cole*' trata de aspectos diversos da medicina, já no contexto do sistema de planos de saúde da medicina financeirizada, no séc. XX. Nele, a protagonista precisa fugir de seu trabalho em uma clínica de planejamento familiar por ameaças de morte

feitas pelo movimento antiaborto. São elencados elementos da medicina familiar e rural, da dificuldade de seu financiamento e da paramedicina, com a qual o próprio Noah Gordon teve envolvimento.

Voltando ao primeiro livro da trilogia, *'The Physician'*, a ficcionalidade e a referência a um passado histórico se manifestam de forma explícita e não escondida. Mesmo evidenciando a grande pesquisa bibliográfica e o apoio de institutos de pesquisa diversos, consultados para a recomposição de cenários e informações, de Geografia, Anatomia Animal, História, etc. Noah Gordon explica: "Grande parte do sabor e dos fatos do século onze perdeu-se para sempre. Onde os registros não existem ou são obscuros, não hesitei em fazer uso da ficção; assim, deve ficar claro que se trata de uma obra da imaginação e não um trecho da história." (GORDON, 1988, p. 591). Como a ficcionalidade é articulada com tantas informações repletas da aura da factualidade? "O *maristan* coincide com descrições do hospital medieval de Azudi de Bagdá." (GORDON, 1988, p. 591) entrega o autor, na falta de quaisquer informações sobre o como as coisas ocorriam em Ispahan. Até do ponto de vista religioso existem dois pesos: ele consulta rabinos e sinagogas sobre os mais diversos assuntos e, para a apresentação do livro seguinte, também foram realizadas visitas em comunidades indígenas em Iowa. Mas não apresenta nenhuma explicação para a falta, com relação à consulta a muçulmanos ou arabistas.

Sua obra teve sucesso de vendas consideráveis, incluindo a grande popularidade na Alemanha, indicando uma correspondência entre as preocupações das temáticas judaicas, islâmicas, e de um Islã Ilustrado da construção narrativa de Noah Gordon e o interesse do público alemão. O Luteranismo e as versões autodeclaradas reformadas do cristianismo compõem um cenário explicativo, apesar de necessitar de maiores comprovações, para o sucesso do livro em tal público. Como evidenciado anteriormente, a hierarquização das regiões da Europa, e uma associação do catolicismo do 'Sul' visto como um atraso, um elemento medievalizado que travaria o avanço da modernidade e da ciência moderna, utilizou do Islã como elemento narrativo estratégico. O mundo anglófono e o germânico compartilhando esses elementos em sua cultura histórica indica o motivo de não ser estranha a realização do filme na Alemanha.

A saga sobre a família dos Colle constitui então uma articulação literária bem elaborada desse autor que adquiriu sucesso por meio dela, recorrendo à problemas reais da sociedade estadunidense do século XX. Sua transposição para Europa e

outros mercados pode ser associada ao interesse do público por visões menos negativas sobre o Islã, incluindo aí de setores universitários às esquerdas políticas, bem como a articulação de escritores judeus. A sua elaboração fílmica então levanta novas questões, mais próximas do século XXI, um mundo pós 11 de Setembro de 2001, por exemplo. Mas, tudo isso não exclui a medievalização negativa nem a orientalização homogeneizante, ambas facilmente sobreviventes em produtos culturais que visam um público consumir com alguma concepção própria de laicismo.

3.4.2 Estruturas Difusionistas

A supressão de dados e a deformação dos mesmos são impossíveis de sempre serem evitadas em uma obra ficcional. Esse tema merece uma atenção mais apropriada para a linguagem cinematográfica e será articulado no próximo capítulo. Do ponto de vista da apropriação da literatura científica, fica claro que a obra de Noah Gordon dialoga muito mais com variações do judaísmo do que em suas representações sobre os muçulmanos ou 'orientais'. Sem a existência de maiores evidências contrárias, isso ocorre mais no nível da reprodução do que na má intencionalidade do autor. Mesmo com Gordon tentando recriar problemas do que significaria a manutenção do Califado Abássida, e a coexistência dos vários grupos étnicos que estavam sobre o jugo do Xá de Ispahan, essas populações foram homogeneizadas. A simplificação fílmica aplicada por Phillip Stöltz apresenta a separação entre os Seuljúcidas e os muçulmanos vistos como 'civilizados' ou 'ilustrados' da anterior dinastia Gasnévida (igualmente sunita). Mas, tal composição, se não for reforçada não consegue dialogar com um público acostumado com a orientalização homogeneizante, o qual, pode pós o filme uma imagem de fanatismo religioso generalizada. O que se coloca agora é a ordem de argumentos, ou seja, uma estrutura narrativa, que correlacionaria uma cultura histórica tanto entre os arabistas, historiadores das ciências e a representação ficcional.

Tais argumentos estariam contidos no grande conjunto de representações e imposições definidoras de um 'outro oriental', conforme já articulado por Edward Said, mas sua manifestação específica na História ou na cultura histórica estaria correlata com uma estrutura difusionista. Portanto retomamos à James Morris Blaut, e aos cinco aspectos que foram sistematizados no capítulo anterior para sintetizar a relação entre difusionismo eurocêntrico e as macronarrativas em História: os agentes difusores

como membros de uma elite por excelência; a causa do progresso europeu é uma diferença quase inata de suas características mentais; a razão de não-europeus não alcançarem o progresso é devido suas falhas intelectuais ou mesmo espirituais; a superioridade técnica e cultural dos europeus frente todas as outras civilizações no entorno de 1492'; e a modernização como sendo 'A História'. Tais aspectos, sem entrar nas especificidades fílmicas, serão utilizados para avaliar a composição narrativa de Noah Gordon e Phillip Stöltz.

Para além disso, é importante lembrar o como os argumentos civilizacionais explícitos do século XIX foram 'relativizados', ou melhor dizendo, foram escondidos. Seu valor como pertencente a um sistema ideológico de crenças é ocultado por um vocabulário mais 'neutro', substituindo boa parte das expressões do missionarismo cristão e do racismo por termos do progresso e desenvolvimento econômico. As colônias e ex-colônias passaram por uma maciça doutrinação no modelo da difusão da modernização, anteriormente

Todas as colônias foram saturadas durante a era colonial clássica com a mensagem ideológica de que o progresso econômico e social para o povo colonial deveria vir através da difusão da "modernização" do poder colonizador. "Modernização" significava a difusão de uma economia moderna (com grandes corporações pertencentes ao colonizador), uma administração pública moderna (a estrutura política colonial), uma infraestrutura técnica moderna (pontes, represas e similares, construídos pelo colonizador), e assim por diante.⁵⁴ (BLAUT, 1993, p. 28).

Agora, todas essas regiões se voltariam para doutrinas do desenvolvimento econômico. Avaliar o sucesso ou não de uma narrativa em se afastar do eurocentrismo passaria pela consideração, em cada um dos cinco aspectos indicados, tendo em vista o como essas doutrinas de desenvolvimento ou de 'como entrar na história' foram articuladas em cada caso. Sendo possível a busca de vocabulário e propostas diferentes desse modelo de modernização em suas próprias tradições, bem como a disputa e colocação de seus elementos num processo maior de política pela modernização. Ou seja, a modernização é uma experiência em aberto, e não uma sequência determinística. O afastamento do eurocentrismo implicaria a afirmação de

⁵⁴ Tradução livre de: "All colonies had been saturated during the classical colonial era with the ideological message that economic and social progress for the colonial people had to come through the diffusion of "modernization" from the colonizing power. "Modernization" meant the diffusion of a modern economy (with major corporations owned by the colonizer), a modern public administration (the colonial political structure), a modern technical infrastructure (bridges, dams, and the like, built by the colonizer), and so on."

possibilidades fora da reprodução das estruturas de difusão, e por tanto, acionaria diferentes arranjos da cultura histórica e da forma de apresentação de narrativas.

Outro ponto que não se pode ignorar é que: as regiões existentes na estória de Gordon e Stöltz estão dentro da 'Grande Europa'. Devido a fragilidade e ficcionalidade da crença difusionista de que tudo teria origem na Europa, a historiografia difusionista se desenvolveu contorcendo as evidências para o encaixe qualitativo de apropriações culturais feitos pelos europeus, vindas do Norte da África, da Mesopotâmia e da Ásia Ocidental, regiões que teriam difundido cultura para Europa, a qual, por sua vez, teria que ter mudanças qualitativas excepcionais como as vistas nos debates da historiografia das ciências, para difundir 'sua' cultura para o resto do mundo. Assim, como se trata de um roubo da história, são muito tênues as linhas entre reprodução do pensamento eurocêntrico difusionista e disputas pelo reconhecimento de contribuições culturais desses outros povos e das próprias pessoas na Europa que não se encaixassem às exigentes idealizações civilizatórias. Curiosamente, é a historicização e a afirmação do não determinismo pela História que a afasta do difusionismo geral das ciências humanas, indicando a multiplicidade de caminhos e futuros dentro do passado.

Quadro 1: Avaliação de aspectos narrativos difusionistas.

Tópico	Noah Gordon	Phillip Stöltz
Agentes difusores como membros de uma elite por excelência.	Esforço em despersonalizar a produção do conhecimento, apresentação de comunidades produtoras de conhecimento e praticantes de medicina. Existência de elemento narrativo não-natural (o dom) que interfere na narrativa, aproximando a estória de questões sobre a ética médica e a vocação excepcional que o agente médico deveria ter. Ascensão social de um elemento subalterno por meio do mérito ao seguir a carreira médica e sua vocação. Esses elementos são copiados por Phillip Stöltz. Apresentação da difusão técnica em nível mais amplo da sociedade, aproximação com a história do cotidiano. Diferenciação étnico religiosa como marco para o acesso à distintas medicinas (qualitativamente), contudo, existem médicos europeus para além dos cirurgiões-barbeiros. Ser judeu é considerado fundamental para o acesso ao conhecimento, em função da representação da	Simplificação narrativa tende à oposição entre personagens que representam elementos mais amplos de um contexto. Não se faz um culto explícito ao 'gênio científico', mas tanto o filme, como suas composições (em vídeo e imagens) de divulgação focam na representação de Ibn Senna como uma figura excepcional e mística (generalização orientalista) ao mesmo tempo. Classes subalternas são passivas e receptoras do conhecimento da elite intelectual, recebem a caridade médica, por exemplo. Mesmo elementos do cotidiano compoendo os cenários, não são associados processos de difusão técnica para a narrativa proposta. O médico é ausente para a Europa, só existe nela como vindo do estrangeiro (o judeu), o europeu só se torna médico indo para o Oriente e retornando à Europa, difundido uma categoria social qualitativamente distinta dos cirurgiões-barbeiros.

	cristandade como atrasada e antimodernizante.	
A causa do progresso europeu é uma diferença quase inata de suas características mentais.	A existência do dom pode ser associada a uma representação intermediária entre o desígnio divino da superioridade cultural europeia e a excepcionalidade intelectual biológica dos mesmos. Contudo, Ibn Sina também apresenta a mesma capacidade mental. A narrativa pode conduzir à pergunta: Por que o Oriente perdeu a “superioridade” anterior? Esses elementos são copiados por Phillip Stöltz.	Phillip Stöltz insere elementos novos para demonstrar a criatividade e inovação de Robert Cole, como o uso do pensamento analítico intuitivo para determinar a pulga como agente na proliferação da peste bubônica, enquanto na obra de Gordon, esse conhecimento já era consolidado para os médicos persas e a evolução do personagem inglês é dada por sua capacidade de ação prática em situações reais de trabalho, legitimando seu direito de se tornar um médico, e não como o agente psicologicamente superior. A mesma sequência acontece para outros elementos criados por Stöltz e distintos do texto original, como a “doença do lado” e a curiosidade inata de Robert Cole que o faz agir contra o pensamento religioso da época, buscando o conhecimento da anatomia humana.
A razão de não-europeus não alcançarem o progresso é devido suas falhas intelectuais ou mesmo espirituais’.	A premissa da própria estória vai contra esse argumento racista e teológico, ao tentar demonstrar uma temporalidade em que o mundo europeu/cristão estaria para trás no caminho do progresso.	A representação política do contexto persa perde a capacidade de demonstrar a interferência das disputas políticas, resumindo-as aos grupos étnico-religiosos, inseridos na narrativa como facções distintas, assim, os Seljúcidas são nitidamente um segmento religioso capaz de convencer outros orientas/mulçumanos de sua posição e barram a continuidade dos progressos civilizacionais e científicos daquela sociedade. Essa questão é crucial e está associada tanto à racialização teleológica dos problemas sociais do Islã hoje, quanto ao esforço em descaracterizar o papel do imperialismo e da colonização em tais questões, colocando uma associação essencialista entre a religião dessas pessoas e uma incapacidade em prosseguir no progresso civilizacional. O papel do Xá reproduz o livro, mas o simplifica ainda mais como um “déspota esclarecido”, expressão usada pelo próprio ator Olivier Martinez. Um quadro genérico orientalista onde o líder tem muito poder e pode patrocinar a cultura técnico-científica, mas ao mesmo tempo exige um domínio de submissão em uma sociedade sem classes intermediárias.
A superioridade técnica e cultural dos europeus frente todas as outras civilizações no	Mesmo caso do aspecto anterior. A premissa da própria estória vai contra esse argumento racista e teológico, ao tentar demonstrar uma temporalidade em que o mundo europeu/cristão estaria para trás no caminho do progresso.	O filme pode passar a sensação de que aspectos da subjetividade como as relações amorosas eram muito mais “modernas” ou próximas do público, a partir do momento que eles recebem uma identificação pelo ponto de vista da narrativa como o personagem principal,

entorno de 1492'.	São elencados elementos difundidos na sociedade como o uso do papel, e acessibilidade do mesmo como propiciadores de uma superioridade frente a Europa. Situações que visam destacar o papel de Robert Cole são compostas em uma narrativa para demonstrar a utilidade do conhecimento prático experimental usado pelos cirurgiões-barbeiros frente estudantes meramente teóricos. E não como elementos contidos em uma sociedade que não estão contidos na outra.	cristão e ocidentalizado. Nesse aspecto, pode se argumentar em uma orientalização ou medievalização dos judeus e seus costumes de casamento, consequência de demandas anacrônicas sobre direitos sobre a escolha de parceiros e outras questões extremamente recentes até mesmo nas sociedades ocidentais. A Inglaterra Medieval cumpre o marco temporal do atraso pré-moderno, com todos os elementos de medievalização negativa. Sendo possível associar à religião parte da culpa pelo atraso. Gerando a conclusão de que a Europa precisa se racionalizar e secularizar para assumir uma diferenciação cultural ou mesmo superioridade perante outras localidades do mundo.
A modernização como sendo 'A História'.	Como a proposição de Noah Gordon é de uma genealogia mais amplas da história das medicina, ele consegue articular elementos de progresso e modernização com heranças culturais não-necessariamente antagônicas. Mas, mantém-se aspectos muito similares com a historiografia do Islã Ilustrado, mesmo que seu objeto seja mesmo em demonstrar o que seria uma medicina 'moderna' e mais uma 'ética' ou prática médica.	O filme torna-se muito mais próximo das narrativas fechadas em si do gênero epopeia, do que uma narrativa mais ampla com personagens não totalmente relacionados como propostos por Gordon. Gerando, por exemplo, a sequência difusionista de que o hospital moderno é consequência da narrativa apresentada. A estória possui um cenário medievalizado e orientalista, mas a legitimidade e excepcionalidade da vida de Robert Cole é reforçada por seu papel em difundir o conhecimento oriental para a Inglaterra, propiciando assim o mundo moderno. Em Gordon, a tradução da obra de Ibn Senna na Inglaterra, torna-se um elemento pessoal do personagem, não gerando continuidade linear para o progresso científico.

Pode-se concluir que a disposição narrativa do filme está muito mais próxima das estruturas narrativas do difusionismo eurocêntrico, mas não devido a uma maior dimensão do livro, ou falta de qualidade do filme, mas pelos diferentes enfoques dados em cada caso. O filme é uma narrativa sobre como um indivíduo sai de um passado cristão atrasado e vai para um centro cultural, e como a cultura desse 'outro', o muçulmano contribuiu para o mundo moderno, usando de uma temporalização de busca pelas origens. Enquanto a obra literária usa dessa narrativa para refletir problemas do tempo presente sobre ética médica e relações inter-religiosas, atendendo a outras carências de sentido e agindo de forma distinta na consciência histórica.

Ambas narrativas herdam vários aspectos da cultura histórica de cientistas e médicos, da historiografia das ciências e medicina, do orientalismo, do imperialismo e da medievalização política, mas é o filme que está num contexto que lhe demanda respostas frente o multiculturalismo. O primeiro ponto a se considerar é que Phillip Stöltz e sua equipe passam por um processo próprio de criação narrativa, que os força a tomar escolhas argumentativas que tornem a estória convincente para seu público. Aqui, intervêm os critérios esperados de público. Inserindo uma anedota pessoal e não generalizada, um amigo assistiu à versão resumida do filme, dublada em português, e não relatou uma boa experiência, suas explicações, elencavam, por exemplo, a falta de “guerra ou batalha”, esperada por ele para um filme daquele tipo, ou melhor, para a maneira que ele percebe obras audiovisuais. No caso, guerras seriam um elemento essencial de uma narrativa medievalizada/orientalizada, compondo função de geração de sentido para os receptores da estória. A problemática da seleção de opções e simplificações narrativas, que a produção de um audiovisual possui, pode ser utilizada para pensar a mesma situação, só que com menos preparo e o imediatismo de uma situação escolar. Como quando um estudante pergunta ao professor, em uma aula sobre o Islã do séc. XI, o motivo deles “virarem terroristas” ou “serem atrasados hoje”. É nessas situações imediatas que as estruturas de narrativa do difusionismo eurocêntrico podem ser usadas facilmente, devido às demandas de geração de sentido das consciências históricas individuais. A simples inversão do argumento, afirmando por exemplo, que eles não são terroristas, sem uma educação mais ampla que vise a aprendizagem histórica, não será efetiva e será muito próxima da simples inversão de viés dogmática.

Esse capítulo não abarcou todos os aspectos possíveis para o eurocentrismo, nem mesmo para o caso do como ele manifesta-se nas narrativas sobre o Islã, mas seguiu a argumentação da necessidade de superar considerações ingênuas sobre o eurocentrismo, bem como de evidenciar formas e marcos narrativos naturalizados como sendo eurocentrados. A argumentação não buscou criar vilões nem simplesmente condenar orientalistas preocupados em querelas historiográficas minuciosas sobre os sécs. IX ou XII, mas indicar estruturas de pensamento, presentes na disciplina História, fundamentais para considerar o difusionismo eurocêntrico como desafio ao Ensino de História, não apenas nos conteúdos associados aos feitos técnicos e científicos.

O capítulo seguinte pensará a relação entre o profissional da história em espaço escolar e suas possíveis relações com um grupo específico de artefatos culturais suportes para a cultura histórica: os filmes. Considerando, é claro, formas narrativas e a relação entre história vivida e representação/apropriação do passado. E pode-se adiantar que o cinematográfico herdou em muito os lugares comuns do eurocentrismo na historiografia das ciências e da representação do mulçumano. É então necessário colocar tais questões dentro do conteúdo específico fílmico articulado por Phillip Söltz.

4. CINEMA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Um filme não é um livro. Uma imagem não é uma palavra. Isso é fácil de ver (e dizer), mas difícil de entender.⁵⁵ (ROSENSTONE, 1995, p. 14).

Mesmo quando se trata de algo que sabemos não ser verdade, como o *Picapau Amarelo* ou *O Mágico de Oz*, [...], a imagem cinematográfica permite-nos assistir a essas fantasias como se fossem verdadeiras; ela confere realidade a essas fantasias. Aliás, quem primeiro percebeu que o fantástico no cinema podia ser tão real como a realidade foi o mesmo Méliès. E por acaso. Estava ele filmando a rua [...] quando a máquina enguiçou, e depois voltou a funcionar. Na tela, viu-se o seguinte: numa rua de Paris cheia de gente passa um ônibus que, de repente, se transforma num carro fúnebre. É que durante a interrupção da filmagem o ônibus tinha ido embora e um carro fúnebre ficara no lugar. Só que na tela ficou uma mágica com toda a força de uma realidade. No cinema, fantasia ou não, a realidade se impõe com toda a força. (BERNARDET, 1985, p.13).

O fenômeno social do cinema já foi investigado academicamente em diversas esferas da vida humana. Passando pelos aspectos da dominação ideológica dos imperialismos por meio do neocolonialismo manifestado e incentivado pelos filmes; ou pelos projetos de sociedade, denunciados como arquitetados por diferentes burguesias; ou de forma crítica, pelo seu elemento de reprodutibilidade técnica associado a uma fetichização da experiência audiovisual consumida; até mesmo aspectos da sensibilidade individual na construção de memórias pessoais; ou, ainda, pelos rituais de ir às salas de exibição. Sua presença em diversos produtos da vida humana, com um consumo que ia muito além de assistir ao filme, também foi abordada. Essa ‘imposição da realidade’, como Jean-Claude Bernardet atestava no final dos anos 1970, é apenas um dos principais pontos em que se produziu muito sobre o cinema. Mas, diante de tantas possibilidades, seguem-se confusões, misturas de opiniões e falta de clareza por parte dos professores sobre várias questões de como metodologicamente conviver com o filme, com o cinema, com a televisão, e cada vez mais com os audiovisuais da internet.

A opção em aproximar-se das concepções meta-históricas de Jörn Rüsen, ou de forma mais ampla, do campo da Didática da História, entre os autores brasileiros, justifica-se nesse trabalho ao assumir que tanto as relações entre cinema e ensino, quanto o próprio Ensino de História no Brasil, são frequentemente atravessados por discursos não especializados. Muitas vezes, são a partir desses ‘lugares comuns’ em que o ensino ocorre, ou ainda, onde os próprios problemas de pesquisa se perdem

⁵⁵ Tradução livre de: “A film is not a book. An image is not a word. This is easy to see (and say) but difficult to understand.”

frente a uma multiplicidade de referenciais e questionamentos. Não é uma imposição acadêmica sobre a prática, mas uma investigação que busca ir além dos 'lugares comuns'. Como Maurice Tardif indicava, no campo dos saberes docentes, a prática acaba por privilegiar os conhecimentos adquiridos pela experiência em detrimento dos saberes da formação inicial (TARDIF, 2002). Assim sendo, não se deve ignorar os aspectos da cultura histórica mais ampla que atravessa as escolas e as mídias, também influenciando aos professores por mais tempo que a formação inicial. A cultura histórica constitui uma esfera da vida humana que não pode ser negligenciada para o Ensino de História pensar a si mesmo, tanto na educação básica, quanto na pesquisa sobre o ensino.

Neste capítulo foram identificados três desses 'lugares comuns', que, dentre outros, influenciam a prática docente: o problema do como interpretar o efeito do real no audiovisual; a falsa interpretação de que existe uma dependência dos referenciais da História para legitimar o uso do cinema em sala de aula e também da pesquisa sobre este uso; e as variações da existência de um discurso pedagógico que fetichiza o uso de objetos de ensino considerados 'novos', os quais teriam, por si só, um potencial didático inovador e essencialmente adequado à juventude dos estudantes.

A partir da identificação desses três elementos, busca-se apresentar definições do que seriam os objetos, ou seja, que produções culturais, muitas vezes chamadas de 'fontes', são referidas por professores e pesquisadores do ensino quando falam em cinema na escola. Depois, recorre-se à pesquisa em Ensino de História para demonstrar tendências nesses debates no caso Brasileiro, para então apresentar as concepções de História e Didática da História que são articuladas nesse trabalho para a interpretação histórica de filmes e seu uso na construção de propostas didáticas.

O recurso a conceitos semióticos foi feito para orientar o uso de filmes por profissionais da História, professores ou não, no trabalho como fontes para as representações do passado, e como material didatizável elo meio do trabalho do professor. Esse trabalho ocorre predominantemente em nível de análise. Outros referenciais poderiam ser utilizados. Contudo, a semiótica foi uma disciplina pioneira em várias das questões do trato com o cinema e os filmes, assim como do uso de imagens, ou mesmo dos aspectos narrativos em textos escritos. Muitas das discussões nas relações entre as mídias fílmicas, o cinema, o passado histórico, a História e os historiadores passam por esses aspectos narrativos para os quais a conceituação semiótica pode ser útil. Como a amplitude do campo da semiótica

ultrapassa os objetivos dessa dissertação, instrumentaliza-se, aqui, seus conceitos já aplicados ao cinema por Christian Metz, Peter Loizos e Diana Rose, bem como outras considerações da semiótica para a análise de conteúdo em transcrição de áudio e de situações de conversação, bem como a análise de imagens, oferecidos por Miltos Liakopoulos, Greg Myers e Gemma Penn.

É importante esclarecer que o termo semiótica/o é mais associado ao estudo estritamente linguístico/social dos signos específicos em perspectiva lógica, atribuídos à apropriação do termo semiótico feita pelo estadunidense Charles Sanders Peirce (1839-1914). Enquanto semiologia/semiológico seria associada à tendência francófona a partir da linguística de Saussure, hoje, compreende-se que os campos de estudo da semiótica estão contidos na ciência geral da semiologia, sendo possível tornar os termos sinônimos, apesar de maior aplicação do termo semiótico para o campo da lógica da sintaxe, da semântica, e da pragmática. Predominantemente semiótica é usada como tradução de '*semiotics*', do inglês, e semiologia como a tradução de '*sémiologie*', do francês.

4.1 Definições do que é Cinema e o que é Filme

Christian Metz (1931-1993) foi um teórico do cinema francês que se consagrou pela aplicação das propostas linguísticas de Ferdinand de Saussure e de alguns elementos de referenciais da Psicanálise para uma semiologia cinematográfica. Suas principais obras estão entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1980. Nelas, fez esforços para verificar as diferentes semânticas existentes em idiomas ocidentais, o que lhe permitiu identificar grandes variações nos usos em cada idioma dos termos cinema, filme e cinematográfico (tanto quanto substantivo como adjetivo). O livro que apresenta seu maior esforço em articular as acepções da palavra cinematográfico é '*Linguagem e Cinema*' [1971], tendo relativa circulação no Brasil, principalmente entre as áreas do cinema e linguística, mas pouco impacto para os textos de história do cinema, ou da História.

Com a análise sincrônica dos diferentes sentidos atribuídos ao termo cinema e suas variações, Metz destaca uma diferença entre o filme e o cinema, derivando daí as considerações sobre o que seria cinematográfico e o que seria filme. Os termos genéricos 'cinema' e 'filme' são considerados por ele como um "vasto e complexo fenômeno sociocultural, uma espécie de *fato social total*" (METZ, 1980, p. 7),

utilizando do vocabulário do antropólogo Marcel Mauss. Essa constatação é importante, pois atribuí a esse fenômeno o *status* de “amontoado heteróclito” (METZ, 1980, p. 7), ou seja, a multidimensionalidade do cinema apresenta uma irregularidade de paradigmas, estilos, gêneros, manifestações do mesmo fenômeno. Para o semiologista essa multidimensionalidade inibe a possibilidade de estudar o ‘cinema’ (substantivo no singular absoluto que remeteria a um universal que abarcaria todas as irregularidades das manifestações fílmicas e/ou cinematográficas).

A teorização de Metz evolui para um paralelismo entre os problemas do estudo do cinema e os estudos sobre a linguagem. Metz recorre à distinção de Saussure entre linguagem e língua, segundo a qual a primeira seria a capacidade humana de compreender e desenvolver formas de comunicação, com suas estruturas prévias, enquanto as línguas seriam manifestações estruturalmente organizadas, sistemas de significação compartilhados por determinados grupos como o português, o francês, o árabe. A linguagem permitiria outras manifestações além das línguas faladas, como o desenho e pintura, a dança, a música. No projeto de Saussure, a linguística seria apenas uma pequena parte de uma “ciência geral dos signos” (BARTHES, 2001, p. 11), papel que seria assumido pela semiologia.

Metz teceu então críticas a certas concepções dos estudiosos do cinema como portadores de saberes enciclopédicos, e não como teóricos dos fatos cinematográficos de forma geral, defendendo uma perspectiva semiótica, que caminhasse para além das informações de cada cinema/filme específico (METZ, 1980, p. 8), ou seja, da simples análise do conteúdo explícito e específico de cada filme finalizado, ou mesmo das relações entre a produção do filme para o como seu conteúdo finalizado após camadas de seleção e trabalho ocorrera. Poucos teóricos para ele iriam além do saber enciclopédico ou de tentativas normativas de como realizar o cinema, fato que seria explicado também pelo caráter ‘recente’ do cinema frente outras manifestações culturais, quando ele escreve, o cinema possuía apenas 75 anos.

A semiologia é um referencial importante, pois a partir de suas definições e preocupações de que campos do conhecimento poderiam contribuir com a análise dos signos presentes nos filmes, na cultura fílmica, e no cinema, traçaram-se caminhos que indagaram a sociologia e a historiografia do cinema. A segunda geração da semiologia (KLAFKE, 2016), relacionada às críticas e aos refinamentos teóricos propostos por Roland Barthes (1915-1980) contra e a partir das ideias iniciais de

Saussure, esforçou-se em questionar a amplitude de outros sistemas de signos comparáveis à linguagem humana, ao mesmo tempo em que afirmava a semiologia como uma parte da linguística⁵⁶ (BARTHES, 2001, p. 11-15). Os semiólogos vão se ater cada vez mais a materiais como a fotografia, o audiovisual, e a comunicação de massa, mesmo que eles necessitem recorrer à linguagem para sua compreensão. Christian Metz situa-se neste momento de definição e estudo do cinema como um sistema de signos e códigos, tal qual a linguagem, buscando os elementos da especificidade e originalidade desse sistema de signos, mesmo que ele constantemente utilize de signos e sistemas de códigos derivados de outros sistemas de signo e codificação.

O trabalho de ‘*Cinema e Linguagem*’ centra-se então na distinção estabelecida em 1946 por Gilbert Cohen-Séat, entre cinema e o filme:

[...] o filme é apenas uma parte do cinema, pois este apresenta um vasto conjunto de fatos, alguns dos quais intervêm *antes* do filme (infraestrutura econômica da produção, estúdios, financiamento bancário ou de outro tipo, legislações nacionais, sociologia dos meios de decisão, estado tecnológico dos aparelhos e emulsões, biografia dos cineastas, etc.), outros, *depois* do filme (influência social, política e ideológica do filme sobre diferentes públicos, *patterns* de comportamento ou de sentimento induzidos pela visão dos filmes, reações dos espectadores, *enquetes* de audiência, mitologia dos “astros”, etc.), outros, enfim, durante o filme mas *ao lado* e *fora dele*: ritual social da sessão de cinema [...], equipamento das salas [...]. (METZ, 1980, p. 11).

Essa distinção apresenta então o filme como um objeto mais limitado, e para profissionais da História, tal distinção é produtiva para considerar quais as delimitações de sua fonte em relação ao objeto construído e a necessidade de recurso à outras fontes.

O cinema, por sua vez, “não é sempre o conjunto do que está ligado ao filme, embora exterior a ele” (METZ, 1980, p.23), ou seja, constituído apenas pelos elementos culturais interligados que permitem a produção, exibição, consumo, rememoração dos filmes. O cinema também se coloca para além desse conjunto ao apresentar-se como um critério de significado/significação. Filmes, por exemplo, são julgados por sua qualidade cinematográfica, e esse julgamento é sempre historicamente situado. Esse aspecto cinematográfico é composto por uma série de outros códigos e linguagens: por exemplo, o cinema mudo não adotava códigos de

⁵⁶ É importante destacar que muito dessas discussões ocorreram a partir do binômio língua/fala e ignoravam e/ou demoraram a compreender as línguas de sinais como línguas naturais, sem o elemento da fala, mas utilizando de uma modalidade espaço-visual. O reconhecimento das línguas de sinais como tal só se articulou melhor após o Gerativismo de Noam Chomsky (KARNOPP, 2007; PIZZIO, 2011).

fala, mas podia ter códigos escritos e ser acompanhado de som gravado ou não, durante a exibição de um filme. Christian Metz destaca que o aspecto cinematográfico é um conjunto de elementos não específicos, em que as “únicas entidades suscetíveis de serem ou não específicas do cinema são códigos” (METZ, 1980, p. 46). Assim, têm-se por exemplo, códigos para o uso do som, que são específicos do cinema. Como o existente tanto na música de fundo inserida artificialmente em uma cena de tensão, que figura uma quebra no ‘realismo’ e uma licença cinematográfica, quanto no uso de uma música que pode ser gravada na própria cena artificialmente criada, como uma orquestra em um baile ou um artista com um violino em um restaurante, mas que sofre alterações intencionais no volume do som, ou uma associação de acordes específicos com os elementos visuais para aumentar gradativamente a tensão da cena. Duas situações distintas que mostram um mesmo código da linguagem cinematográfica: a relação específica entre certos sons perceptíveis pelo público.

Os filmes por sua vez são entidades delimitadas. Mas, exatamente por isso, por cada filme ter sua especificidade, é que eles podem ir além do ‘cinema’. Metz destaca que “O cinematográfico é apenas uma parte do fílmico, certos fenômenos são fílmicos e cinematográficos, outros são fílmicos sem serem cinematográficos.” (METZ, 1980, p.53). Assim sendo, um filme específico terá seu uso próprio dos códigos de som compartilhados com outros filmes, bem como de outros fatos sociais como a própria música existente independente do cinema. A delimitação do filme permite a identificação de usos específicos de trilha sonora, apreciações culturais, ou mesmo o esforço ensaístico por meio da inovação frente aos códigos, ou de meta-construções narrativas, que citam outros filmes, ou falam sobre o próprio.

Apesar de não ser o foco dessa dissertação, a trilha sonora de ‘*O Médico*’ de Phillip Stöltz tem maior relação com a produção musical alemã contemporânea do que com o livro de Noah Gordon, ou do que com os diferentes gêneros musicais dos lugares representados, seja a Inglaterra ou a Pérsia. A participação de Hans Zimmer, um dos maiores compositores de trilhas sonoras do cinema, relaciona-se mais com as configurações da indústria musical e audiovisual alemã contemporânea, do que com a maior ou menor aproximação do filme com um conjunto semântico de representações estereotipadas ou não sobre o Oriente imaginado. Tanto Hans Zimmer como Phillip Stöltz trabalharam na indústria musical europeia com gêneros como o metal sinfônico da banda finlandesa Nightwish ou como o rock neogótico da

banda estadunidense Evanescence. A produção de clipes musicais que evoquem uma representação de um passado cristão medieval ou mesmo pagão, significa a necessidade de utilização de signos pertencentes a um código de representação visual medievalizante, que seja reconhecível pelo público e que temporalize a narrativa que é apresentada. Uma aproximação musical com o *New Age*, por exemplo, poderia evocar menos uma medievalização e mais uma orientalização genérica, a partir de arranjos e elementos sonoros que ficaram associados para os públicos ocidentais e colonizados como evocando o 'Oriente'. Trata-se de códigos utilizados, que não são exclusivos do cinematográfico.

Tanto '*E o Vento Levou*' [1939] quanto '*O Médico*' [2013] compartilham códigos sobre como representar e narrar relações amorosas românticas, que não são exclusivas da manifestação fílmica, estando presentes nas mais variadas literaturas, no teatro, em revistas, ou hoje, em espaços de sociabilização virtuais. Ambos os filmes também compartilham representações cinematográficas sobre como retratar conflitos armados. Em ambos os casos os códigos de representação são historicamente situados e dialogam com outros meios e produções contemporâneas e anteriores (ambos os filmes apresentam narrativas que referenciam livros publicados anteriormente, por exemplo). Por outro lado, como entidades delimitadas, é possível identificar um tema que reúna elementos no interior de um filme tipificando seu conteúdo. Um filme pode reunir um conteúdo específico sobre a Guerra Civil Americana (1861-1865), caso de '*E o Vento Levou*', ou sobre os conflitos com os Seljúcidas no Califado Abássida no séc. XI, caso de '*O Médico*', mas nenhum dos dois possui a guerra em si, como seus conteúdos específicos.

A maioria dos trabalhos que propõem usar o cinema no Ensino de História são os que consideram o aspecto cinematográfico-fílmico, ou seja, manifestados em filmes específicos, e não os que investigam o cinematográfico-não-fílmico. Professores que busquem trabalhar a sensibilidade fílmica, a cultura do cinema, os elementos externos, as plateias e os espaços de exibição (os *drive-in*, por exemplo) estariam nesse segundo campo de atuação/pesquisa. Os modos de levar esse elemento ao Ensino de história teriam implicações metodológicas diferentes das do caso anterior, mas menos próximas da linguagem fílmica em si. Por exemplo, a relação entre o cinema brasileiro e o período varguista ou o regime civil-militar pode ser levada à sala de aula sem a presença do elemento fílmico delimitado em si, articulando outros órgãos de imprensa e propaganda do período. Nesse caso, não se trabalharia nem o

filme nem o cinematográfico-fílmico, mas o extra filme. Aqui, torna-se claro que certas discussões que visam cinematografar o Ensino de História, não fazem sentido, pois não são objetivos obrigatórios para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, sendo mais uma possibilidade entre outras. Seria como exigir que os estudantes primários aprendessem astronomia para compreenderem a disputa entre o Sistema Tyconico e o Heliocêntrico de Johannes Kepler, quando o objetivo da aula poderia simplesmente ser indicar mudanças na religiosidade e na ciência do período.

Mas estas distinções visam o estudo dos significados existentes em símbolos e signos pertencentes a um determinado código. Um filme específico pode conter diversos códigos emprestados de outras esferas culturais, como a música, o sistema de sinalização de trânsito, uma trajetória narrativa, a cultura histórica de recepção de um tema específico, como os castelos medievais, a representação social de praticantes de medicina, etc. O recurso semiológico pode contribuir de formas distintas para a análise do conteúdo histórico de filmes, para a história do cinema ou para a análise cinematográfica de filmes com conteúdo histórico. Em todas essas perspectivas, a semiologia pode limitar-se a aspectos do cinematográfico-fílmico, ou do cinematográfico-não-fílmico, mas também podendo utilizar de variações de escala conforme o objeto analisado/construído. Mesmo que um professor não se proponha a usar de tal referencial, fica evidente que essas perspectivas diferentes, em cada escala e recorte, teriam objetivos distintos e propostas metodológicas melhores. O problema é a simplificação de tantas possibilidades em simplesmente dizer que se ‘trabalha o cinema’, deixando implícito o descaso para com a metodologia de ensino, baseando-se no simples fato do objeto inserido no ensino possuir todas essas múltiplas facetas.

A percepção dessas esferas gerou para autores de diversas áreas a distinção entre um nível interno e um nível externo dos filmes, que exigiriam análises próprias. Sendo comum então que os trabalhos hoje falem em ‘análise interna’ e ‘análise externa’ do filme, que no segundo caso, pode significar tanto a análise das conexões do conteúdo interno de um filme com seu contexto, quanto o estudo do cinema além do seu específico. Aqui é necessário observar cada trabalho para entender o que seu autor quer analisar. O crítico de cinema e historiador Pierre Sorlin, por exemplo, inaugura um campo que passa a ser chamado de ‘Sociologia do Cinema’, em referência direta a seu livro *‘Sociologie du Cinéma’* [1985]. Ele buscou destacar a importância de análises fílmicas para além do conteúdo interno do filme,

contrabalanceando com o conteúdo externo ao filme. Ou seja, é como se as análises puramente técnicas do aspecto cinematográfico e as análises semióticas, ou de conteúdo, da imagem e do som presente no interior de um filme, etc., fossem ‘pobres’ ao não considerar o contexto de produção de tais imagens, gestos, sons.

Enquanto na distinção de Christian Metz, no nível semiológico, a análise interna pressupõe o domínio dos significados, dos léxicos idiomáticos, e códigos do contexto de produção, a sociologia do cinema afasta-se um pouco da linguística e aproxima-se mais das humanidades, por meio da História e da Sociologia. Em seu prefácio a *‘Sociologie du Cinéma’* ele já destacava:

Não falo aqui mais do que do cinema, que oferece um terreno de experimentação reduzido, relativamente fácil de delimitar, e menos marcado que a televisão pelo peso esmagador dos Estados Unidos. O desenvolvimento da informação televisionada abrirá mais tarde outras vias, começando pelas que nos conduzirá a transcrever em emissões audiovisuais os resultados obtidos pelas investigações históricas. Mas essa será a etapa seguinte, e objeto de outra investigação, que não se limitará apenas à sociologia do cinema.⁵⁷ (SORLIN, 1985, p.8).

Com essa questão, Pierre Sorlin conduz sua obra para o debate historiográfico de um campo gigantesco de documentação produzida, e representações sobre o passado associados a uma cultura histórica. E o que futuramente se articularia como o campo da história pública.

Foram apresentadas, aqui, algumas considerações a partir da semiologia para a interpretação do como códigos são presentes ou não em filmes. Para além disso, pode-se destacar que muitos dos usos de filmes por parte de profissionais da História acabam por interroga-los com uma postura geral empregada para a análise documental, mesmo que não adotando um referencial sobre análise de conteúdo, de imagens, ou do som. Fala-se que realizam uma ‘análise histórica’ dessas fontes. O termo ‘fonte’ não ajuda muito a esclarecer que metodologias ou perspectivas históricas seriam adotadas, mas revela uma busca pela especificidade tanto das narrativas históricas em filmes quanto da disciplina em sua forma de interrogar tal font. Ao mesmo tempo em que indica algum nível de consolidação ou independência dos profissionais da História no trato com fontes fílmicas, podendo esconder incertezas

⁵⁷ Tradução livre de: “No hablo aquí más que de cine, que ofrece un terreno de experimentación reducido, relativamente fácil de delimitar, y menos marcado que la televisión por el peso aplastante de los Estados Unidos. El desarrollo de la información televisada abrirá ulteriormente muchas otras vías, comenzando por la que nos conducirá a transcribir en emisiones audiovisuales los resultados obtenidos por las investigaciones históricas. Pero tal será la etapa siguiente y el objeto de otra investigación, que ya no se limitará tan sólo a la sociología del cine.”

teóricas, delimitação de campo, ou descaso metodológico com os diferentes tipos de fontes para o conhecimento histórico.

Neste contexto, o vocábulo ‘fonte’ é evocado pelos trabalhos com semânticas variadas. Se para a pesquisa em História seu sentido varia desde ‘vestígio documental da época de produção’, até ‘suporte para a representação do passado’, no ensino escolar da História a confusão é ainda maior. O gênero de filmes históricos apresenta a maior dificuldade em tal percepção, pois o filme é destacado como um ‘não-vestígio’ do passado representado, ao mesmo tempo em que é chamado de fonte ou documento e rivaliza com todos os objetivos de conteúdo e competência didática, com as noções de material didático e instrumento pedagógico. Se por um lado se fala em fontes, material didático e documento em sala de aula sem muita distinção, por outro, a legitimidade de uma ‘análise histórica’ separada do cinema é confusa, entre a História, a História do Cinema e o Ensino de História, evidencia o problema metodológico no campo.

Um marco geral para os textos no Brasil, além da tendência em expressar as filiações teóricas aos franceses, é atribuir a Marc Ferro um papel quase que fundante nesses tipos de estudo. Mas, como indica Antônio Barros Aguiar, os pioneiros na pesquisa histórica com os filmes remontam à Siegfried Kracauer, com sua interpretação psicológica do filme como um reflexo da mentalidade da sociedade, em ‘*From Caligary to Hitler: A Psychological History of the German Film*’ [1947] ou ainda, o historiador dos *Annales* Robert Mandrou, com ‘*Historie et Cinéma*’ [1958] (AGUIAR, 2019, p. 40). Marc Ferro e Pierre Sorlin já constituem uma evolução do debate do cinema como fonte para a história, no contexto da Nova História (AGUIAR, 2019, p. 40).

4.2 A Relação entre o Cinema, a História e seu Ensino

Para discutir diferentes relações entre o cinema, a disciplina História, e a educação histórica, partiremos de José. Maria Souza Neto, que apresenta três posturas metodológicas para o trabalho com o cinema e História, identificando três autores para elas: Maria Wyke, Marc Ferro e Robert Rosenstone.

A primeira, é a da latinista Maria Wyke, baseada na teoria da recepção, preocupada com os usos e interpretações do passado no mundo contemporâneo. A proposta de Maria Wyke é uma:

[...] análise das representações da Antiguidade no cinema, estudando como o mundo antigo foi recebido e utilizado pelas produções cinematográficas e expondo os interesses ideológicos (elitismos, misoginias, etnocentrismos, imperialismos) nas fontes antigas bem como em suas apropriações subsequentes. (SOUZA NETO, 2019, p. 171).

Neste caso, professores que busquem abordar a recepção de temas históricos deveriam apropriar-se das competências próprias da operação historiográfica. Os objetivos e métodos estariam voltados para a produção do conteúdo historiográfico. No ensino, seria necessário o desenvolvimento de capacidades em interpretar e analisar imagens, falas, seleção de cenários e figurinos. Elementos que no enquadramento de Christian Metz estariam entre os códigos singulares do cinema.

Em situação escolar, o conhecimento de um passado histórico seria derivado do interesse ou não, contato ou não dos estudantes com fontes e informações sobre o passado, dado que suas capacidades de fazê-lo já estariam sendo bem desenvolvidas pela prática escolar. Essa discussão existe no Brasil como uma disputa de se deveria ou não transformar os alunos em ‘mini-historiadores’, ao mesmo tempo em que todos insistem na necessidade de ampliar as discussões sobre fontes e métodos da pesquisa histórica para a educação básica. Essa expressão aparece com frequência, por exemplo, nas equipes de estudantes inscritas na Olimpíada Nacional de História, onde são valorizadas abordagens para articular a operação historiográfica e a atitude historiadora com trabalho documental e a produção narrativa, por parte dos estudantes, demonstrando que o ‘mini-historiador’ apresenta-se com um sentido negativo a partir da pesquisa em Ensino de História, mas que está difundida na prática com valoração positiva. O resultado é que quando os projetos de pesquisa ou de atividades de extensão precisam se legitimar eles colocam-se na defensiva, como em:

A intenção com essas fontes não é formar mini historiadores, mas fazer com que os alunos compreendam o processo de construção e escrita da história, da necessidade de fundamento científico para uma explicação, ancorada em um dos princípios fundamentais do campo da história: a fonte histórica. (RAMOS, 2016, p. 1).

Posicionamento que evidencia mais o medo do não reconhecimento do campo do Ensino de História e da pesquisa sobre tal, do que alguma relação metodológica de fato.

No que diz respeito ao uso de filmes históricos na educação histórica, corre-se o risco de limitar o processo de investigação histórica à verificação da veracidade ou não dos elementos do filme, o que deveria ser mais um instrumento da alfabetização histórica, mas não seu fim último. Quando o historiador interroga os filmes a partir dos

métodos próprios da disciplina, ele executa uma função de ‘verificador da fatualidade’, pois é de seu interesse delimitar as camadas de construção historiográfica daquela representação, denunciando os aspectos contemporâneos da mesma, mas seu objetivo tanto pode ser entender os usos políticos, ou socioculturais do passado no tempo presente, quanto entender a própria recepção do passado histórico por meio da cultura histórica que chegou até nós ao longo de várias temporalidades. Ao se tomar filmes sobre um mesmo tema do passado, Wyke escreve:

Embora filmes sobre Nero, por exemplo, estejam centrados na mesma figura histórica e situados no mesmo tempo e lugar históricos, eles evidenciam rupturas e discontinuidades interessantes ao retratar as perseguições e a piromania do imperador. Uma exploração das mudanças no modo de suas reconstruções históricas e na variação da força cultural de suas narrativas entre os países das produções se entrelaça com uma série de preocupações pertinentes sobre a história no cinema e o cinema na história.⁵⁸ (WYKE, 1997pp. 8-9).

Existe toda uma literatura voltada para denunciar a veracidade ou não de elementos históricos em filmes, como na coleção de artigos ‘*Passado Imperfeito: A História no Cinema*’ (CARNES, 1997), na qual diversos historiadores estadunidenses contrapõem os contextos de produção com a fatualidade ou não dos conteúdos de clássicos de Hollywood. A capa da obra denuncia o tipo de informação esperado do trabalho historiográfico por parte do público, utilizando de uma citação do *The New York Times*: “Uma incisiva, quase espirituosa, coletânea que ilumina o processo cinematográfico ao mesmo tempo em que desmascara a História no cinema e tenta apresentá-la corretamente.” (CARNES, 1997, capa).

A postura de estudar as recepções do passado no tempo presente se diferencia muito desta última. Apesar de sua grande complexidade para o ensino básico, se o professor mediar etapas da pesquisa histórica, ou mesmo apropriar-se de trabalhos de outros historiadores, ele poderá, por exemplo, oferecer material aos estudantes sobre a representação de um tema específico por diferentes grupos, como os soviéticos e os norte-americanos, e o esforço historiográfico proposto aos estudantes adviria da interpretação das construções feitas a partir dos contextos de produção.

⁵⁸ Tradução livre de: “*Although films about Nero, for example, center on the same historical figure and are set in the same historical time and place, they evince interesting ruptures and discontinuities in their portrayal of the emperor’s persecutions and pyromania. An exploration of the changing mode of their historical reconstructions and the changing cultural force of their narratives within in between the countries of the productions engages with a number of pertinent concerns about history in cinema and cinema in history.*”.

Essa abordagem, que foca na elucidação dos interesses no tempo de produção dos filmes, permite que o uso do filme como fonte sobre sua época não necessariamente precise concentrar-se no gênero dos filmes históricos. Pois trata-se da aplicação de uma postura da história do cinema sobre o documento audiovisual, assim, todos os filmes podem ser articulados dentro da história do cinema e da cultura mais ampla da sociedade por sua própria historicidade. Essa aproximação com a história do cinema, seria adequada ao ensino da história contemporânea. Tomando como exemplo a Guerra Fria e utilizando um material amplamente difundido na internet, os curtas animados de propaganda soviética e americana sobre os valores de vida e trabalho no sistema político-econômico rival seriam documentos ricos, marcados por disputas e interesses, de curta duração e com elementos similares para a comparação. Passíveis de serem trabalhados pelos estudantes em forma comparativa, atenderiam o objetivo de desenvolver a capacidade de leitura de um documento audiovisual por meio de seu contexto.

O que historiadores como Maria Wyke fazem é utilizar a metodologia histórica compartilhada entre a disciplina da história do cinema e a dos historiadores em geral para verificar e interrogar a presença do passado e de discursos e representações sobre o passado em fontes contemporâneas, podendo ou não recorrer aos estudos da recepção por meio da literatura, do teatro, música e outras fontes, que intermediaram o passado recuado em relação ao tempo de produção e exibição dos filmes. Para os professores de história, por sua vez, há duas possíveis posturas a partir dessa: se aproximar da história do cinema, e portanto, não precisar trabalhar com filmes do gênero histórico, como os curtas de propaganda soviética indicados acima, ou, se aproximar dos historiadores da recepção, como a representação da história Brasil⁵⁹, ou a recepção da Antiguidade⁶⁰, ou ainda as representações no neomedievalismo, bastante trabalhado por pesquisadores brasileiros, mas pouco no que tange às representações brasileiras.

⁵⁹ Muitos trabalhos já foram feitos nesse âmbito, tanto com filmes da primeira metade do séc. XX, quanto os mais recentes. Hoje, praticamente qualquer filme ou produção televisiva que apresente representações da história do Brasil serão alvo não só de críticas e avaliações de professores e historiadores, quanto alvo de investigação acadêmica sobre seu conteúdo, produção e recepção. Dois livros que articulam tal perspectiva seriam *'Cinema e História do Brasil'* (BERNARDET, 2013) e *'Cinema, Televisão e História'* (KORNIS, 2008).

⁶⁰ Uma série de artigos, monografias e dissertações já foi identificada, por exemplo, para a análise da representação e das relações com o público para as novelas e filmes de temática bíblica produzidas pela emissora RecordTV, como *'De José do Egito ao Os Dez Mandamentos: olhando o Egito Antigo através da TV brasileira.'*(SAGREDO, 2015).

O segundo autor indicado, Marc Ferro, é o mais influente e referenciado no Brasil, e teve importância na legitimação dos trabalhos históricos com filmes, bem como em trabalhos que usassem o filme para o ensino. Suas preocupações com o colonialismo e com as formas de interferência do ensino no entendimento de outros povos e culturas influenciaram sua proposta de leitura do cinema e do filme. Seu artigo '*O Filme: Uma contra-análise da sociedade?*' (publicado para o Brasil já em 1975, um ano após o texto original) tentou se afastar de concepções semiológicas mais restritivas que existiam nos anos 1960, para as quais o filme era visto praticamente apenas como uma obra de arte, e buscou entendê-lo como um objeto produto de uma sociedade, em consonância e influenciando a sociologia do cinema de Pierre Sorlin. Quase duas décadas depois, Marc Ferro mantinha sua posição:

O filme ajuda assim na constituição de uma contra-história, não oficial, liberada, parcialmente, desses arquivos que muito amiúde nada contêm além da memória conservada por nossas instituições. Desempenhando assim um papel ativo, em contraponto com a história oficial, o filme se torna um agente da história pelo fato de contribuir para a conscientização. (FERRO, 1992, p. 11).

Curiosamente, mesmo Marc Ferro tendo objetivo de constituir uma contranarrativa, uma história a contrapelo, no Brasil, muitos dos trabalhos que se legitimaram a partir da sua obra, ficaram apenas na esfera de denúncia dos filmes como instrumentos de dominação. Outros, somente identificando o cinema com a cultura dominante, não entendiam suas relações com demandas sociais diversas, nem as possibilidades de criação dos produtores.

Um processo similar ocorreu na pesquisa em Ensino de História com certas críticas feitas aos livros didáticos. Estes também foram denunciados por sua ideologia e pela falta de veracidade histórica de seus conteúdos: "trabalham o livro didático como expressão da História oficial. Esta é sintetizada no binômio: factual e de heróis. Muitas vezes, iguala-se esse tipo de História à História dita positivista." (COSTA, 2007, p. 151). É importante destacar que a natureza das discussões sobre a falta de veracidade dos dois produtos é distinta: o filme engloba um efeito do real e suas problemáticas frente a fatualidade histórica, ou o alinhamento a uma narrativa ideológica dominante ou não, deriva desse aspecto. Enquanto para os livros didáticos, a veracidade em tese deveria corresponder à atualização progressiva dos conhecimentos produzidos pelos historiadores, os filmes não. São dois suportes diferentes, com questões diferentes nas suas narrativas, representações e formas de apropriação para o ensino.

Uma contradição em muitos trabalhos que se legitimaram a partir de, mas não seguiram fielmente Ferro, já que em sua obra ele já exigia a consideração dos elementos fílmicos e não-fílmicos, foi a tendência de se limitar à simples análise dos filmes. Esta tendência ainda existe hoje e pode ser resumida à prática de identificar um conteúdo do contexto histórico de produção do filme com a narrativa nela apresentada, ou um conteúdo histórico representado sendo associado a um elemento da época de produção do filme. Para o ensino, essa posição significa que tais trabalhos perdem os aspectos técnicos da própria linguagem cinematográfica que são articulados para representar o passado, elementos passíveis de análises nas proposições tanto de Marc Ferro quanto de Maria Wyke. Bem como, poderia significar o uso do filme como um instrumento do ensino para alcançar determinado conteúdo, e menos uma tipologia de fonte com suas formas narrativas que exigiriam especificidades metodológicas para a aprendizagem histórica. Ambas as posturas são válidas, mas possuem objetivos distintos.

Ao se utilizar dos mecanismos de busca online para identificar a lógica da bibliografia produzida nessas discussões, o indicativo confirma uma insistência da associação de Ensino de História com a simples análise do conteúdo do filme: os livros que se propõem a discorrer sobre as questões teórico-metodológicas do uso dos filmes como fonte e sobre as relações entre cinema e história são no geral classificados pelo mercado editorial como livros de 'crítica de cinema' ou de 'história do cinema', e não como livros de 'história'. Ou seja, a produção que realmente faz análise histórica dos filmes é vista dentro do campo mais amplo do cinema, e menos como da historiografia ou do Ensino de História.

Na definição de seu posicionamento Marc Ferro argumenta:

O filme, aqui, não é considerado do ponto de vista semiológico. Não se trata também de estética ou história do cinema. O filme é abordado não como uma obra de arte, porém como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ela vale por aquilo que testemunha. Também a análise não trata necessariamente da obra em sua totalidade; pode apoiar-se em resumos, pesquisar "séries" compor conjuntos. A crítica não se limita somente ao filme, integra-o no mundo que o rodeia e com o qual se comunica necessariamente.

Nessas condições, empreender a análise de filmes, de fragmentos de filme, de planos, de temas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e o modo de abordagem das diferentes ciências humanas, não poderia bastar. É necessário aplicar esses métodos a cada substância do filme (imagens, imagens sonoras, imagens não sonorizadas), às relações entre os componentes dessas substâncias; analisar no filme principalmente a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar

compreender não somente a obra como também a realidade que representa. (FERRO, 1975, p.6).

A postura de Marc Ferro teve o mérito de romper com a crítica da mera ficcionalidade cinematográfica, filmes sendo do gênero histórico ou não podiam ser vistos como portadores de uma “zona de realidade não-visível” (FERRO, 1975, p.9). Pela aplicação desse conceito, por exemplo, em um filme americano do gênero *western*, as imagens gravadas no cenário canadense poderia ser um elemento ficcional para tratar de um outro país, a Rússia, por exemplo, a intervenção do historiador buscaria reconstruir essa zona de realidade não-visível e poderia indicar quais questões políticas reais eram alvo daquela construção fictícia. A obra fílmica é um documento de seu tempo. Para além do conteúdo aparente, existiria um conteúdo latente cujo historiador poderia esclarecer. Esse entendimento é uma reflexão que aponta para características dos códigos da linguagem fílmica e considerar a narratividade no Ensino de História passaria pelo trabalho dessas questões, não resumindo-as a questões ideológicas. Mesmo usando das mais diversas técnicas e necessitando dominar aspectos da produção fílmica, a crítica do historiador apresentaria algo próprio de seu ofício nesse processo de desvendar a realidade não-visível.

A terceira proposta parte do norte-americano Robert Rosenstone, historiador que se envolveu diretamente na produção de filmes e documentários, que advoga um caráter de legitimidade das narrativas históricas em linguagem fílmica. Rosenstone faz uma defesa ferrenha contra a tendência em se criticar negativamente as representações cinematográficas de forma generalizada como ‘fontes históricas’ marcadas por ficcionalidade. Embasado em Hayden White, ele:

[...] fornece uma distinção relevante para a análise dos filmes de ficção que se voltam para o passado, separando-os em dramas de época (para os quais o passado é um mero cenário para a ação) e o filme histórico (obra que interage com discursos sobre o passado, interroga-os e tenta responder perguntas). (SOUZA NETO, 2019, p. 179).

Rosenstone propõe essa distinção entre ‘filmes de época’ e ‘filme histórico’ que vai além dos elementos usuais para distinguir os gêneros cinematográficos. Sua nomenclatura parte de um encadeamento de códigos presentes no ‘filme’, singular absoluto, como indicado por Christian Meltz, ou seja, como um modelo de produção do que seria um filme. Estes códigos quando presentes em cada filme específico se relacionam com outros códigos linguísticos de outro gênero artístico-literário, a escrita da história, por exemplo. Assim sendo, o que Robert Rosenstone faz é indicar dois níveis diferentes da relação entre filmes e a cultura histórica da sociedade. Ambos os

níveis seriam passíveis de serem articulados para o ensino pelos professores, mas apenas a categoria de 'filmes históricos' é que compartilharia códigos de sentido e representação com a historiografia propriamente dita, detendo as formas de narratividade da mesma e não apenas a representação de elementos que podem ser lidos como de uma época passada pelo público.

Não é a veracidade ou não do conteúdo narrado, mas a forma narrativa, o elemento principal a ser explorado. Isso se desdobra em dois níveis: o primeiro seria o do desenvolvimento das capacidades narrativas audiovisuais, que dificilmente se desenvolvem por meio do aparato escrito e, necessitariam da produção de narrativas em vídeo ou mesclando imagem e oralidade pelos próprios estudantes; o segundo nível seria o entendimento que questões éticas, científicas e políticas passam sempre por uma esfera narrativa, impossível de ser excluída da história.

Deve-se destacar aqui a consciência da impossibilidade de poder separar sempre os elementos destacados por estas abordagens. Cada objetivo do profissional da História, seja na educação básica ou na pesquisa acadêmica abarca mais de uma articulação entre abordagens, bem como pode incluir elementos fílmicos, cinematográficos-fílmicos e não-fílmicos. O exemplo do artigo de Cristina Souza da Silva '*O Ensino de História do Brasil Através dos Filmes Educativos do INCE Durante o Estado Novo*' (2006), é um exemplo de problema de pesquisa que exige uma articulação entre esses diferentes níveis. Seu artigo se enquadra bem nessa articulação por ter que lidar com a história da educação, mas ao mesmo tempo considerando-a para além do espaço escolar restrito, e articulando os conteúdos fílmicos (objetos delimitados) com questões políticas amplas do Estado Brasileiro (elementos não-fílmicos). Mas, ao mesmo tempo, seu trabalho não precisou recorrer a esfera metodológica de ensino, nem a preocupações metodológicas específicas para a linguagem cinematográfica, o que não era o objetivo de sua pesquisa.

É preciso que o professor consiga perceber quais os diferentes níveis de preocupação que seus estudantes tem ou não com o problema da realidade cinematográfica e com as diferentes preocupações do trabalho historiográfico e do cinematográfico, de formar a evitar que o filme não seja interpretado como um 'documento' pelo contraste entre seu efeito de real, e as incoerências factuais contidas no mesmo. O professor pode estimular o questionamento dos estudantes sobre esse artefato e quais informações ele pode ser uma fonte, destacando o período, os grupos representados e envolvidos na produção. Considerando todas as outras perguntas

fundamentais para delimitar os limites e possibilidade de uma fonte histórica, seja um documento audiovisual do ano de 2010 ou de 1910.

No Brasil, para os textos sobre Ensino de História, surgiu a expressão de que existiriam três perspectivas comuns do uso de filmes para a História: o cinema na História; a história no cinema e a história do cinema. Sandra Regina Mendes, citando Napolitano destaca que:

Cada uma das três abordagens implica uma delimitação específica: O cinema na História é o cinema visto como fonte primária para a investigação historiográfica; a história no cinema é o cinema abordado como produtor de um discurso histórico e como intérprete do passado; e, finalmente, a História do cinema enfatiza o estudo dos avanços técnicos. (MENDES, 2011, p. 8).

Como destacado anteriormente pela existência do cinematográfico-não-fílmico, a História do cinema não é limitada a esses aspectos técnicos. Além de existirem certas confusões entre os dois primeiros níveis, é importante lembrar que cada um deles pode ser articulado de forma diferente ao Ensino de História.

Ensinar história exige comprometimento e coerência ética e metodológica, o que se coloca aqui é que ao não se conhecer aspectos básicos do audiovisual o que um professor pode oferecer é uma experiência de entretenimento, uma situação inicial motivadora para a aula que não objetive estudar o filme, ou o cinema, ou um estudo da sociedade que produziu o filme. Propostas válidas, mas diferentes de trabalhar a narratividade da linguagem fílmica.

4.2.1 Sensação de Realidade e Falsificação do Passado em Rosenstone

Como já indicado, o cinema é um fenômeno que impõe uma sensação de realidade. A narrativa da história, por sua vez, é um elemento que apresenta uma grande trajetória de disputas sobre sua objetividade ou não. A união dessas duas questões se lança com grande peso para o Ensino de História. Entender a composição do processo de gravação questiona o próprio elemento dessa sensação de realidade contida no filme. O que nos permite enxergar uma sequência de imagens estáticas em movimento, sejam elas fotografias tiradas de forma ultra rápida com uma câmera, sejam imagens artificiais criadas pelo desenho de um artista ou por um software de edição de vídeo, é um fenômeno biológico e psíquico chamado persistência de retina ou persistência de visão, que gera o fenômeno de movimento aparente.

A concepção clássica desse fenômeno pressupunha que uma imagem parada permaneceria em nossas retinas por um minúsculo tempo após o momento em que sua luz refletida chegasse aos olhos, gerando a ilusão de movimento. Essa concepção é repetida por muitos teóricos do cinema, cujo entendimento culpa o nosso olho por “não ser muito rápido”, assim, “a retina guarda a imagem por um tempo maior que 1/24 de segundo.” (BERNARDET, 1985, p.18). A partir daí, a existência de gravações em pelo menos 24 frames (fotogramas) por segundo, caso o número de frames fosse reduzido, existiria uma percepção das imagens estáticas originais, ou seja, seria possível observar que o movimento do audiovisual não existiria de fato, ficando apenas fotografias estáticas. A própria origem do cinema é associada ao esforço científico em “fixar movimentos rápidos que não podem ser analisados a olho nu.” (BERNARDET, 1985, p. 14). A explicação tornou-se popular e assumiria tanto uma descrição supostamente científica do que ocorreria, quanto psicológica. Marco Romiti comenta que “que a “persistência da visão” pode estar associada a uma visão psicanalítica da mente, visto que o olho passivo retém o efeito do estímulo como um místico quadro-negro, um palimpsesto, que atua como o inconsciente.” (ROMITI, 2015, p. 55). As correntes psicológicas da Gestalt são comumente apontadas como origem dessa conceituação. O desenvolvimento de pesquisas neurológicas, da fisiologia do olho e de aspectos ópticos em torno da visão levou ao questionamento dessa explicação, sendo cunhada a expressão “O Mito da Persistência da Visão” (ROMITI, 2015, p. 54). Os críticos da concepção indicam que existem muitos outros elementos que foram descobertos depois, e outros que ainda precisam ser investigados. Entendendo persistência de visão como um conceito definitivo, Jean Claude Bernardet naturaliza a gravação em celuloide de 24/s e afirmar: “É só aumentar ou diminuir a velocidade da filmagem ou da projeção para que essa impressão se desmanche.” (BERNARDET, 1985, p.19). Hoje, gravações com resoluções e objetivos diferentes usam de forma frequente 24, 25, 29,75, 30 e 60 fps⁶¹. Jogos eletrônicos por sua vez, chegam a utilizar centenas de fps. Existindo uma relação de hábito entre a quantidade de fps e o usuário dos jogos.

O cinema recebeu uma carga ainda maior de crença em sua capacidade de reproduzir o real, do que ocorreu com a fotografia. A reprodução do real em ambos os processos já foi bem explorada por teóricos de diversas áreas como construções de

⁶¹ Fps é a abreviação de ‘frames per second’.

quem filma/fotografa, em detrimento de uma realidade que estaria apenas sendo registrada quimicamente. Em sua relação com o passado, o cinema gerou a possibilidade de representar o passado não mais existente tal qual teria sido. Essa ideia permanece em uma função ilustrativa, na qual o cinema pode ilustrar o passado de uma forma que o texto não poderia, pelo fato do primeiro recorrer à reconstrução de cenários, vestimentas e uma grande quantidade de elementos que fazem a narrativa escrita bem limitada na concorrência. Por outro lado, historiadores profissionais sentiram necessidade de delimitar bem os limites dessas visões do passado, destacando a caracterização de que seriam produtos construídos e que, para além dos simples cenários e vestimentas, as próprias histórias narrativas eram construções, que muitas vezes não tinham nem a intenção de serem verídicas, apesar de seu potencial de consolidar imagens sobre o passado no público.

Influenciado pelas críticas literárias da virada linguística, e com uma trajetória marcada pelo envolvimento na produção de documentários e filmes, Robert Rosenstone torna-se crítico tanto da cultura da comparação de textos escritos com filmes quanto do desconhecimento de questões da prática de produção do audiovisual por parte de outros historiadores profissionais. Ele passa a destacar os aspectos subjetivos, falseadores, ideológicos, da seleção de recortes e da artificialidade das narrativas produzidas pelos próprios historiadores, equiparando a veracidade potencial de ambas. Em suas palavras:

Porque nós sempre julgamos o filme pelo como ele se compara à história escrita? Se é verdade que a palavra pode fazer muitas coisas que imagens não podem, e que dizer do reverso – não poderiam as imagens carregar ideias e informações que não podem ser manuseadas pela palavra?⁶² (ROSENSTONE, 1995, p. 5).

Além disso, a proposta de Rosenstone aponta para uma tendência de desqualificação dos filmes como portadores de conteúdo histórico por causa de suas distorções do passado. Em contrapartida, ele propõe uma análise dos diferentes níveis de invenção e falseamento do passado, mas não do ponto de vista da historiografia apenas, e sim do ponto de vista da narratividade.

Para tal, é feita uma distinção entre falsa invenção e invenção verdadeira. A falsa invenção implicaria em momentos em que a produção de filmes ignora o discurso historiográfico sobre o passado e pode colocar elementos falseados no mesmo,

⁶² Tradução livre de: *“Why do we always judge film by how it measures up to written history? If it is true that the world can do many things that images cannot, what about the reverse - don't images carry ideas and information that cannot be handled by the word?”*.

incluindo anacronismos de termos, vestuário, etc. (ROSENSTONE, 1995, p. 72). A invenção verdadeira, por sua vez, ocorreria em casos de falseamento intencional do passado, tanto com o intuito de criar novas imagens sobre o passado quanto de confrontar e inferiorizar representações sobre o passado de origem historiográfica. Essa distinção é muito útil ao Ensino de História, pois destaca que não é preciso dedicar muito tempo para os detalhes da fatorialidade de um filme, mas sim para a construção de imagens engajadas sobre o passado, que produzem, divulgam e rivalizam com os argumentos e análises da História científica. Voltando ao já citado filme *'E o Vento Levou'* [1939], observa-se uma tendência para representar interpretações históricas e políticas dos estados confederados sulistas, em detrimento de uma história nacional dos Estados Unidos, vista pelos produtores como imposta pelo Norte. Pode-se observar o potencial político lançado sobre os filmes, principalmente quando lembrado o impacto que essa postura teve ao ser realizada de forma explícita no filme, 24 anos mais antigo, *'O Nascimento de uma Nação'* [1915]. Isso gerou fortes reações por parte dos afro-americanos e simpatizantes das causas de superação do racismo, com ameaça de boicotes a *'E o Vento Levou'*. Na categoria de invenção verdadeira, estariam também filmes contendo revisionismos históricos explícitos, mesmo que em diálogo com historiadores e outros autores que defendam as teses revisionistas, não sendo necessário que a produção do filme crie por si mesma uma versão sobre o passado.

O processo de inventar o passado nos filmes, para Rosenstone, pode ocorrer por questões derivadas meramente da construção narrativa de um filme ou documentário. Essas escolhas na construção podem ser a reprodução de um padrão, ideologicamente intencional ou mesmo inconsciente, correndo o risco de serem involuntárias, e terem um significado atribuído somente após a exibição com a recepção da crítica e da audiência do filme. Rosenstone indica três invenções comuns: a alteração, a compressão e a invenção pura. (ROSENSTONE, 1995, pp. 73-75). A alteração simples implica, por exemplo, em atribuir papel diferente a um personagem histórico, mudar suas funções, ou o lugar onde estava em função de atender a narrativa. A compressão vem como um recurso narrativo que visa criar personagens melhor trabalhados na narrativa, reduzindo fenômenos coletivos a representação de um número menor de personagens, que no passado original tiveram um protagonismo bem menor do que o expresso pela sensação de realidade do filme. A invenção pura implica em uma maior mudança de elementos factuais, por exemplo, atribuir a culpa

de uma morte a um personagem diferente, ou a busca por isentar um personagem dos eventos políticos que se desenvolvem, nesse caso, é muito difícil que a alteração narrativa inserida pelo filme não ocorra com intenções conscientes.

Alterações de ajuste, compressão do passado, escolhas de protagonistas são operações também existentes no trabalho historiográfico, tanto na construção de objetos de pesquisa quanto na apresentação dos resultados em forma de análise e/ou narrativa. 'O Destino' [1997], do diretor egípcio Youssef Chahine, trata da vida do polímata andaluz Averróis (1126-1198) e, na construção narrativa, antecipa a existência e os julgamentos realizados pela instituição da Inquisição algumas décadas no passado. Assim a faz coincidir com a vida de Averróis e consegue demonstrar ao mesmo tempo a queima de livros no mundo cristão e na Al-Andalus multicultural governada pelos muçulmanos, enquanto ocorria a preservação dos livros de Averróis no Egito Abássida. Ou ainda, o filme do estadunidense Jerry London, 'O Escarlata e Negro' [1983], em que escolhas são realizadas para demonstrar o argumento de impotência política do Estado do Vaticano frente ao Terceiro Reich, ao mesmo tempo em que apresenta um padre que esconde refugiados dos nazistas. Mais do que a veracidade ou não do figurino, dos cenários, da contemporaneidade da música usada, ou do acréscimo de ações e personagens históricos, são escolhas narrativas como as contidas nesses dois filmes, que podem guiar a análise histórica dos filmes em sala de aula.

Os filmes de Roberto Rossellini marcam um esforço dentro da trajetória cinematográfica de compor uma apresentação realística do passado, na verdade situados no neorealismo italiano dos anos 1970. Com rigor histórico é apresentada a vida de René Descartes em 'Cartesius' [1974], onde

Rossellini via a história como uma espécie de ciência, o que significava que sua tarefa era apresentar na tela informações puras sobre o passado. [...] No entanto, ao mesmo tempo, ele era um esquerdista que queria desmascarar os pecados do capitalismo. Ele nunca pareceu entender (ou pelo menos nunca admitiu em público) a contradição básica em suas ideias - que a informação não pode ser transmitida de forma neutra [...].

Contendo o mínimo de movimento e montagem de câmera, pouco enredo e nenhum suspense, esses filmes são o que chamei de 'desdramatizados' - projetados para serem distanciados dos espectadores quase à maneira do "efeito de alienação" de Bertold Brecht, levantando sem emoções, permitindo assim que o público tenha tempo para pensar [...].⁶³ (ROSENSTONE, 2006, pp. 114-115).

⁶³ Tradução livre de: "Rossellini saw history as a kind of science, which meant his task was the presenting of 'pure information' about the past on the screen. Rossellini saw history as a kind of science, which meant his task was the presenting of pure information' about the past on the screen. [...]"

Rosenstone prefere dizer que o resultado é mais uma análise sociológica de um contexto histórico do que uma representação do que ocorreu. E de fato, o filme acaba se distanciando dos padrões e convenções que atribuímos aos ‘padrões de realismo’ dos filmes de Hollywood, seus diálogos constantes para esmiuçar a política e o pensamento de época criam uma situação tão real quanto acreditar que os filmes de *wushu* e karatê representam realistamente os chineses e japoneses como pessoas que vivem em função das artes marciais. As alterações existem mesmo que para a realização de um filme a equipe trabalhe embasada em forte trabalho historiográfico.

Um último elemento que marca as reflexões de Rosenstone sobre a sensação de realismo dos filmes, seria o de quais atributos e por que meios nós consideramos documentários como documentos, ou seja, como portadores de uma ‘sensação do real’ distinta dos filmes e mais próxima da historiografia. Todos concordam que o documentário “[...] sempre fez algo mais do que simplesmente refletir o mundo real, exceto talvez nos primeiros dias, quando os irmãos Lumière e seus câmeras contratados viravam o cinematógrafo em cenas de rua em várias partes do mundo”⁶⁴ (ROSENSTONE, 2006, p. 71). De fato, os documentários históricos explicitam de forma mais evidente uma vontade de veracidade histórica, e são vistos como produtores, ou as vezes como reprodutores, do conhecimento historiográfico.

Professores comumente atribuem uma maior credibilidade histórica para os documentários em detrimento de filmes, acreditando que, os documentários, já possuem uma estrutura didática, e não precisam ser didatizados para serem utilizados em aula. Muitos desses documentários “[...] utilizam cenas (ou apenas fotos, ou artefatos) de um tempo e lugar particular para criar um senso ‘realista’ de momento histórico”⁶⁵. (ROSENSTONE, 1995, p. 34.). Para Rosenstone é fundamental lembrar que mesmo estes documentários, assim como documentos narrativos do passado, passam por uma seleção de imagens e eventos que para contar uma história particular

Yet at the same time he was a leftist who wanted to unmask the sins of capitalism. Never did he seem to understand (or atleasthe never admitted it in public) the basic contradiction in his ideas - that information cannot be conveyed neutrally [...].

Containing minimal camera movement and montage, little plot, and no suspense, these films are what I have called, 'dedramatized' - designed to be distanced from viewers almost in the manner of Bertold Brecht's "alienation effect', raising no emotions and thus allowing the audience time to think [...]

⁶⁴ Tradução livre de: “[...] always done something more than simply reflect the real world, save perhaps in the earliest days when the Lumiere brothers and their hired cameramen turned the cinematograph on street scenes in various parts of the world”.

⁶⁵ Tradução livre de: “[...] utilizez footage (or still fotos, or artifacts) from a particular time and place to create a “realistic” sense of the historical moment”.

constroem argumentos históricos. O que é diferente de representar a história, ou representar o passado conforme a historiografia. Essa capacidade de produzir argumentos sobre o passado é que ele pretende explorar nos filmes.

Para além de Rosenstone, é importante destacar um movimento mais recente de crítica aos documentários históricos, principalmente a partir do chamado efeito *History Channel* (TAVES, 2000), em referência à emissora de televisão que financia inúmeras séries documentais com o intuito de apresentar um passado atrativo como entretenimento, representando uma cultura mais geral de consumo e produção de documentários de tal tipo. O canal é criticado por apresentar variações de revisionismos históricos, por dar destaque a teorias conspiratórias e dar legitimidade a historiadores profissionais heterodoxos e não historiadores em mesmo nível que aos especialistas. Um caso recente aconteceu no Brasil com a produtora do *History Channel Brasil* para a produção do '*Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*', no qual inúmeros historiadores brasileiros alegam que ao gravarem não sabiam que as imagens seriam utilizadas no projeto, e protestaram publicamente requisitando a retirada do conteúdo.⁶⁶ Aqui, retomamos a história pública de comediantes profissionais e canais do Youtube, indicada no capítulo anterior. Esse tipo de produção constantemente utiliza de frases e vieses como "o que você não viu na escola" ou uma representação caricata e crítica da historiografia, evidenciando uma gradação que vai de documentários que se forçam como 'escolar', a audiovisuais 'antiescolas' e documentários que se forçam históricos e didáticos, mas ao mesmo tempo usam do marketing de combate aos espaços acadêmico e escolar.

A discussão do realismo fílmico, por outro lado, tem papel diferente para a história do cinema. Uma sociologia histórica do cinema, como proposta por Pierre Sorlin, objetivava evitar a simples denúncia de interesses contemporâneos que se falseavam no 'realismo' fílmico, atribuídos ao passado imaginado/representado valores e situações legitimadoras do presente. A sociologia do cinema hoje, incorporando maiores diálogos com os estudos da mídia, foca menos no produto final, os filmes singulares, e mais nos aspectos cinematográfico-não-fílmicos. Destacando

⁶⁶ "Após entrevistas, historiadores criticam novo programa do History". Folha de São Paulo. (Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/10/1929303-apos-dar-entrevistas-historiadores-criticam-novo-programa-no-history.shtml>; Acesso em 01/04/2020); "Historiadores acusam o canal History de incluir entrevistas em programa sem consentimento". O Globo. (Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/historiadores-acusam-canal-history-de-incluir-entrevistas-em-programa-sem-seu-consentimento-21978346>; Acesso em: 01/04/2020).

as etapas de criação, distribuição, exibição e a recepção dos filmes pelos públicos. A discussão do realismo fílmico continua com sua relevância para o Ensino de História, tanto pelo destaque à aprendizagem do que é vestígio e o que é representação quanto pelo aspecto mais limitado de tempo e recursos das intervenções e investigações com e sobre filmes em sala de aula.

Apesar de se distanciar do crítico de cinema o historiador fornece uma crítica histórica dos filmes para a sociedade. As próprias intervenções didáticas com filmes por parte dos professores configuram uma certa crítica histórica ao cinema. Principalmente quando eles têm como objetivo uma aprendizagem histórica dos estudantes em que eles cultivem elementos de uma crítica das representações e das histórias narradas, atendendo a uma função prática da vida humana, por meio das dimensões estética e política dos usos do passado em sua vida em sociedade.

4.2.2 Historiofotia e Narratividade

Voltado à questão da capacidade dos filmes em produzir argumentos sobre o passado, Rosenstone fez Hayden White se questionar sobre a existência de dois campos possíveis da história narrativa e da História pesquisa, um literário/verbal e outro visual/auditivo/fílmico. O avanço dessas ideias fez White desenvolver a defesa de que a historiofotia pode ser constituída a partir do audiovisual, sendo essa nem inferior nem superior a historiografia, mas completamente diferente. Em seu pequeno artigo clássico, na *American Historical Review* em 1988, '*Historiography and Historiophoty*', White destaca duas questões postas por Rosenstone que deveriam ser objeto de preocupação/atenção por parte dos historiadores profissionais:

A primeira é a da relativa adequação do que poderíamos chamar de "historiofotia" (a representação da história e nosso pensamento sobre ela em imagens visuais e discurso fílmico) aos critérios de verdade e exatidão que presumivelmente regem a prática profissional da historiografia (a representação da história em imagens verbais e discurso escrito). Aqui, a questão é se é possível "traduzir" um dado relato escrito da história em um equivalente visual-auditivo sem perda significativa de conteúdo. A segunda questão tem a ver com o que Rosenstone chama de "desafio" apresentado pela historiofotia à historiografia. É óbvio que o cinema (e o vídeo) são mais adequados do que o discurso escrito para a representação real de certos tipos de fenômenos históricos - paisagem, cena, atmosfera, eventos complexos como guerras, batalhas, multidões e emoções. Mas, Rosenstone pergunta, pode a historiofotia transmitir adequadamente as dimensões complexas, qualificadas e críticas do pensamento histórico sobre eventos, o que, de acordo com Ian Jarvie, pelo menos, é o que torna qualquer

representação do passado um relato distintamente "histórico"?⁶⁷ (WHITE, 1988, p. 1192).

A partir da intervenção de Hayden White, Robert Rosenstone vai sistematizar ideias inicialmente trabalhadas em suas aulas e cursos sobre temas específicos da história no cinema, como a rebeldia e os processos revolucionários, em seus dois principais livros, os já referenciados aqui, '*Visions of the Past: The Challenge of History to Our Idea of History*', de 1995, e '*History on Film/Film on History*' de 2006, apenas o segundo tendo sido traduzido e publicado no Brasil.

O historiador brasileiro Francisco das Chagas F. de Santiago levanta a hipótese de que "o esforço teórico de White na montagem de sua teoria dos tropos para explicar a construção do passado no texto histórico encontrou um limite nas imagens visuais." (SANTIAGO JÚNIOR, 2014, p. 489). Este autor, considera que o visual teve menor alcance na obra de White, restringindo-se à elaboração de conceitos paralelos entre o escrito e o visual como 'imagem verbal' e 'imagem não verbal.' Enquanto a colocação de *historiografia* por parte de Robert Rosenstone é interpretada por Francisco Santiago como capaz de transpor os limites das leituras textuais/literárias sobre o audiovisual. A *historiografia* ganharia o *status* de "[...] ferramenta para a compreensão dos usos públicos visuais das figurações do passado na cultura histórica das sociedades industriais e pós-industriais." (SANTIAGO JÚNIOR, 2014, p. 489).

Por outro lado, a historiadora australiana Marnie Hughes-Warrington, em seu livro '*History Goes to the Movies: Studying history on film*', de 2007, insiste no posicionamento de Rosenstone, em 1995, de interpretar como um erro a postura de Pierre Sorlin e Marc Ferro, que afirmavam que "[...] filmes nos contam mais sobre os tempos em que eles são produzidos do que o tempo representado na tela."⁶⁸ (HUGHES-WARRINGTON, 2007, p. 4). Para ela a *historiografia* e a *historiografia*

⁶⁷ Tradução livre de: "The first is that of the relative adequacy of what we might call "historiophoty"(the representation of history and our thought about it in visual images and filmic discourse) to the criteria of truth and accuracy presumed to govern the professional practice of historiography (the representation of history in verbal images and written discourse). Here the issue is whether it is possible to "translate" a given written account of history into a visual-auditory equivalent without significant loss of content. The second question has to do with what Rosenstone calls the "challenge" presented by historiophoty to historiography. It is obvious that cinema (and video) are better suited than written discourse to the actual representation of certain kinds of historical phenomena-landscape, scene, atmosphere, complex events such as wars, battles, crowds, and emotions. But, Rosenstone asks, can historiophoty adequately convey the complex, qualified, and critical dimensions of historical thinking about events, which, according to Ian Jarvie, at least, is what makes any given representation of the past a distinctly "historical" account?"

⁶⁸ Tradução livre de "films tell us more about the times in which they were produced than the times represented on screen."

apresentam os mesmos mecanismos de seleção e subjetividade narrativa, estando igualmente relacionados ao tempo presente. Ela insiste, então, que a qualificação opositora entre historiografia e historiofotia proposta por Hayden White é um problema que parte da colocação do cinema como fonte da história, e menos como mídia narrativa. Seguindo Rosenstone em todos os passos, ela chega a uma interpretação diferente da de Francisco Santiago, ao rejeitar o conceito de historiofotia. Para ela é necessário ir além do conceito, o que tornaria a historiofotia um ‘tipo de história’ e, apesar de não fornecer uma explicação do que a motiva a considerar essa distinção algo essencialmente menor, ela propõe que se qualifique a história nos filmes “as *history*”, (HUGHES-WARRINGTON, 2007, p. 187) e não como um ‘tipo de história’.

O vocabulário apresentado por Rosenstone para o trato da narrativa fílmica é mais distante da história do cinema e mais aproximado do estudo da história no cinema, ou seja, do estudo de como um tema da cultura histórica se insere dentro dos códigos cinematográficos e das manifestações fílmicas específicas. Seus dois principais livros ficam mais no nível teórico e classificatório da relação cinema/História do que na proposição de metodologias de trabalho com essas fontes. Maire Hughes-Warrington, por outro lado, faz um trabalho similar ao de Roger Chartier em sua História Cultural da leitura e do livro, ao buscar estudar a cultura do DVD e o impacto dos jogos eletrônicos para o cinema, sempre articulando o público com um nível de influência na autoria.

A proposta de Rosenstone, passa a buscar a produção de narrativas fílmicas e o que ele chama de “narrativas pós-modernas” no cinema, assunto que toma um capítulo de seu livro de 1995, e passa a tomar maior espaço em seu livro de 2006. De fato, o que ele chama de narrativas pós-modernas são proposições audiovisuais que se afastam de ou dialogam meta narrativamente com o realismo fílmico proposto na indústria *mainstream* estadunidense, ou mesmo no neorrealismo político europeu. Incluindo aí a formação de outras tradições fílmicas, como a japonesa, a soviética com Serguei Eisenstein, ou a produção brasileira com Glauber Rocha. Para ele a narrativa do cinema *mainstream* seria associada a uma concepção moderna realista, derivada da própria origem científica do cinema como aparelhagem de captação do real em movimento, e marcada pela linearidade narrativa. Sua proposição de análise do cinema dista, então, da história do cinema e aproxima-se mais uma vez da interpretação narrativista das formas de narrar encontrada em ‘*The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*’ (1987) de Hayden White.

Por outro lado, a proposição de investigar o conteúdo das formas narrativas não constitui uma novidade inaugurada por Rosenstone. Marc Ferro explicitamente atribui o *status* de agente da história para o cinema, ao mesmo tempo em que destaca a contribuição da leitura cinematográfica da história, como no caso do trabalho de René Allio em que “[...] graças à memória popular e à tradição oral, o historiador pode devolver para a sociedade uma história da qual a instituição a tinha lhe despossuído [...]” (FERRO, 1992, p.19). O que Ferro destaca é que a contribuição cinematográfica oferecida à historiografia para tempos recuados seria menor, pois o trabalho da produção do filme seria ainda mais diferente do ofício do historiador, e quando o trabalho dessa equipe assemelha já estariam tratando de um documentário. A dimensão narrativa estaria imbricada nos usos e abusos do passado. As perspectivas de análise narrativa do passado fílmico podem contribuir para o ensino principalmente ao expressar uma conexão do passado imaginado/construído com as questões do tempo presente. Sendo possível fazer paralelismos com o que ocorre no trabalho do historiador. Com métodos similares ou distintos, produzindo textos, documentários, ou filmes, ambos enfrentam a imparcialidade e os problemas da geração de sentido nas narrativas que produzem.

Pode-se afirmar que a dificuldade de reconhecer os filmes como fonte para além da história do cinema, como um campo de pesquisa, sua dimensão de produção de narrativas sobre o passado e os circuitos de recepção de seus argumentos históricos sobre os grupos e processos representados, derivam mais das dificuldades da disciplina História em admitir tais objetos em sua pesquisa, do que da impossibilidade de fazê-lo a partir da disciplina com diálogos teórico-metodológicos interdisciplinares. Talvez, esse conservadorismo tenha como campo ainda mais fragilizado o Ensino de História, área de pesquisa cuja lenta legitimação dificultou em muito seu avanço, que, apesar dos pioneiros, só passou a ter um grande destaque no séc. XXI. O cinema no Ensino de História é uma realidade, mas nas pesquisas, fica depois dos trabalhos de história do cinema, e das análises de conteúdo históricos em filmes.

4.3 Representações e o Específico Fílmico

São articulados agora alguns elementos relacionados aos aspectos fílmicos, para além dos cinematográficos, ou seja, aspectos relacionados ao conteúdo

específico de um objeto fílmico delimitado e, por tanto, passíveis de uma análise de conteúdo temática delimitada. O processo de narrar apresenta sequências de eventos lineares ou não, a representação de objetos, lugares, grupos ou personagens cumprem funções dentro dessas narrativas. A narrativa pode ou não buscar ser entendida pelo público, apesar de que filmes comerciais tendem a conter narrativas que querem ser esclarecidas pelos espectadores, mesmo que possuindo uma reviravolta ou não. O que não exclui da experiência fílmica elementos para além da compreensão da sequência narrativa exibida. O impacto de cenas, cenários ou mesmo um frame focando um objeto específico, mesmo que ele não se torne um objeto dentro de uma proposição narrativa a seguir, apresentará uma função de uso, ou de experimentação que é proposta aos consumidores.

Assim, indo além das opções narrativas, que nos audiovisuais vão muito além de um roteiro causal linear com causa e consequência, as representações imagéticas e suas associações com a utilização de códigos podem ser elencados ao se discutir o eurocentrismo ou a orientalização negativa existente em uma obra. O capítulo anterior indicou opções e vieses ideológicos que foram adotados e combatidos pela historiografia das ciências, configurando-se muitas vezes em códigos literários que podem ser compartilhados tanto pela literatura quanto pelas formas de apresentação dos resultados da disciplina especializada História. Esses códigos vão estar relacionados com outros elementos, sendo signos que acionam significados prévios necessários para acompanhar uma narrativa, ou mesmo que introduzem elementos novos da criação proposta no audiovisual.

4.3.1 A Inglaterra Medieval

Como já foi elencado na introdução desse trabalho, o filme de Noah Gordon parte da contextualização explícita por meio de um narrador para inserir a narrativa em uma época em que a medicina foi esquecida, com cirurgiões-barbeiros rústicos, mas úteis para uma massa de população pobre e sem higiene. Úteis tanto em aspectos práticos do seu próprio corpo, como um dedo que precisa ser amputado, ou um dente que precisa ser extraído, quanto pelo entretenimento fornecido por um personagem de fora da localidade, que apresenta malabarismos ou uma conversa empolgante numa sociedade analfabeta e fortemente marcada pela oralidade.

A ambientação de mundo parte de uma oposição entre medievalismo como atraso (representado pela Inglaterra) e o Islã ilustrado (indicando um Oriente genérico). A própria definição da Europa imaginada e transferida para o passado é feita em relação ao Outro. Conforme as Imagens 3 e 4, a sociedade sem médicos é evocada pela apresentação de instrumentos rústicos, frascos cobertos com couro e estomago de animais e um livro sem nada escrito, reforçando o narrador que indica que não existiam médicos (afirmação factualmente errada no próprio filme). O objetivo é introduzir uma sociedade perigosa, suja e pobre que possibilita a um órfão sair em uma 'aventura', o que na prática significaria arriscar sua vida na busca pela sobrevivência, uma explicação aceitável como 'histórica' para ocorrer em uma aventura ficcional.



Imagem 3: Quadro de apresentação da Inglaterra medievalizada com objetos do ofício de cirurgião-barbeiro (O Médico, 0:00:51).



Imagem 4: Quadro que sai de líquidos em fermentação para um códice médico com ilustrações de ferimentos e doenças, ao lado de instrumentos para amputação (O Médico, 0:01:07).

As primeiras cenas após a introdução vão apresentar o trabalho infantil em minas. O recurso a crianças órfãs é extremamente comum, quase um clichê. Ele simplifica a narrativa e história prévia dos personagens, bem como justifica a inserção do protagonista em uma situação de aventura, uma viagem ou mesmo desbravamento de um mundo místico, o que explica o uso frequente em filmes de fantasia, épicos, e em filmes ficcionais que usam de contextos históricos apenas como cenários. A condição de órfão também é uma estratégia de identificação forçosa com o protagonista apresentado, e já aciona questionamentos de sentido no público, sobre como o personagem lida ou não com a ausência dos parentes. Pode-se supor que o foco em uma sociedade sem médicos seja uma forma de evidenciar o mentor que vai cumprir a função de transformação do protagonista, muito mais do que simplesmente uma simplificação ou distorção de uma informação histórica sobre o período. Demora mais ter que apresentar uma sociedade em que existem médicos e cirurgiões-barbeiros, com todos seus nuances. Os médicos judeus (sim, existem médicos nessa Inglaterra ficcional, que só aparecem posteriormente no filme e que vivem isolados nesse mundo, sendo introduzidos quando o barbeiro mentor do personagem precisa tratar sua visão) se afastam da Inglaterra medievalizada, mesmo sem sair dela, e dentro dela, encontram um espaço vindo do Oriente, que difunde uma medicina estrangeira e avançada.

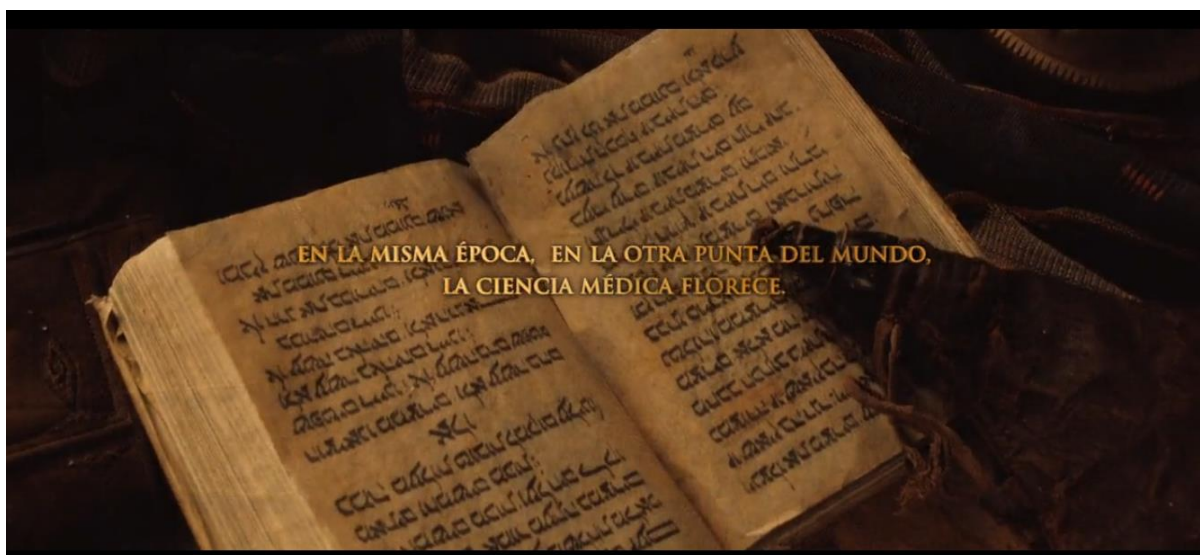


Imagem 5: Introdução do “Oriente” por meio de livro em letras árabes (O Médico, 0:01:19).

Por meio da Imagem 5, vemos como essa introdução faz uma ‘viagem visual’ que é o resumo de todo o filme: sair do mundo de barbeiros e ir para o mundo dos médicos. Assim, o personagem principal pode se tornar um médico de fato e voltar

para sua terra, concluindo uma jornada de herói que retorna e regressa com o ‘elixir’ capaz de ajudar a todos (CAMPBELL, 2004). A transição imagética sobrepõe um quadro com um texto em letras não latinas, apresenta-se então um mundo com escrita, mas uma escrita estranha, muitos livros são indicados para representar o Oriente.



Imagem 6: Quadro de contraste entre livros e instrumentos refinados com a presença do grotesco (O Médico, 0:01:23).

Contudo, conforme a Imagem 6, e continuado pelas cenas seguintes, esse mundo do conhecimento não escapa ao grotesco. São representados olhos de animais, escorpiões mortos, sementes e plantas dando ar de mistério, comparáveis aos líquidos sujos e em fermentação da Inglaterra recém apresentada. Não faltam também monstros, pois é apresentado um gênio⁶⁹, signo do conhecimento e da mística, ao mesmo tempo. Em acréscimo, uma adaga associa esse mundo estranho e genérico à violência e guerra, necessários para aumentar a relevância da estória a ser contada, por meio dos perigos que o protagonista deve enfrentar. Refinados e preciosos instrumentos como bisturis metálicos geram a associação pelo contraste de que nessa Europa, o metal é limitado, madeira e couro são materiais melhor associados a um atraso temporal.

O que em Noah Gordon poderia ser identificado como uma história do cotidiano, ou uma história social da vida pública e privada, aparece no audiovisual

⁶⁹ Popularizados pela indústria cultural em histórias orientalistas como Aladin, os Jinn são entidades criadas por Allah dentro do Islã, criação feita do fogo, assim como os humanos teriam sido feitos do barro, apesar de serem associados aos demônios nas concepções mediterrânicas e da Ásia Ocidental, são elemento teológico importante e também feitos para terem fé em Allah, e muçulmanos como os humanos (Ver: O Mundo dos Gênios. In: *The Religion of Islam*. Disponível: < <https://www.islamreligion.com/pt/articles/669/viewall/o-mundo-dos-genios-parte-1-de-2/>>. Acesso em: 05/05/2020).

como um contraste entre um lugar comum frequente para as representações sociais sobre infância, as péssimas condições do trabalho infantil, e uma sociedade mais ampla sem muito lazer, marcada pela fome e sujeira. A Inglaterra, é especificamente introduzida como um lugar da exploração do trabalho infantil, como na Imagem 7. Uma sociedade não monetarizada, em que se trabalha por um pedaço de pão. O prometido cirurgião barbeiro aparece, conforme a Imagem 8, como um mágico, ou mesmo um saltimbanco que entretém uma população com fome, e pouco divertimento.



Imagem 7: Trabalho infantil e sujeira introduzem a Inglaterra (O Médico, 0:02:30).



Imagem 8: O cirurgião-barbeiro supre as carências dos pobres, tanto as corporais como as de divertimento (O Médico, 0:03:53).

Esse tipo de escolha representativa associa-se ao uso da superstição e às narrativas mais amplas sobre história das ciências. O cirurgião-barbeiro é uma figura nitidamente próxima do arquétipo de um charlatão. Apesar de a construção narrativa se esforça para demonstrar seu bom caráter, os problemas de seus métodos primitivos e cruéis são uma consequência da própria temporalidade da sociedade em

que está inserido. Conforme a Imagem 9, podemos ver quais são os elementos mais visualmente limpos dessa sociedade, os membros do clero, escolha de representação que se repete em outras cenas do filme. Na cena da Imagem 9, tem-se uma representação simbólica do quadro geral dessa sociedade, pela oposição entre personagens: o padre e o cirurgião-barbeiro.



Imagem 9: Quadro da chegada do barbeiro ao leito de morte da mãe de Cole, o padre se apresenta em primeiro plano, mais limpo e com maior autoridade sobre a morte (O Médico, 0:06:52).

Com a mãe de Robert Cole em leito de morte, sofrendo pela não compreendida “doença do lado”, ocorre a oposição entre o padre e o cirurgião-barbeiro. O primeiro estabelece limites entre o poder de atuação do segundo frente à autoridade incontestável de Deus. O segundo já reconhece sua limitação ao indicar que se o padre fora chamado, o caso não é mais para ele. Aqui tem-se uma cena que visa mostrar o saber tácito do barbeiro-cirurgião em não ser acusado de bruxaria, construção de cena totalmente influenciada pelas fontes modernas e pelas narrativas literárias inglesas contemporâneas, e não pelas fontes do século XI. Tal construção cumpre o papel de demonstrar a explicação causal da estagnação daquela sociedade: o pensamento religioso é um limitador do progresso e da ação científica.



Imagem 10: Quadro de cena a qual mostra as ruas de uma cidade inglesa em tons escuros e sem cores (O Médico, 0:11:32).

Apesar de não valorizar o tom tenebroso, e preferir representações que variam entre o realismo social e situações cômicas, a cena apresentada por Phillip Söltz na Imagem 10 aponta para a composição urbana imaginada para a Inglaterra do século XI. Com o uso de tons escuros, clima denso indicativo de estagnação, não se nota uma grande variação no grau de desenvolvimento técnico ou social em relação as regiões rurais, as paisagens rurais são até mais atrativas pelas cores vivas da vegetação. Essa escolha representativa é própria do filme, em Noah Gordon, os problemas do cenário urbano são apontados como causados pelo próprio progresso e mudanças e econômicas, e não como a falta de progresso. Ainda assim, existe a representação consolidada de uma feira urbana, como lugar de maior monetarização, e por tanto, de possíveis clientes para um praticante das artes de curar.

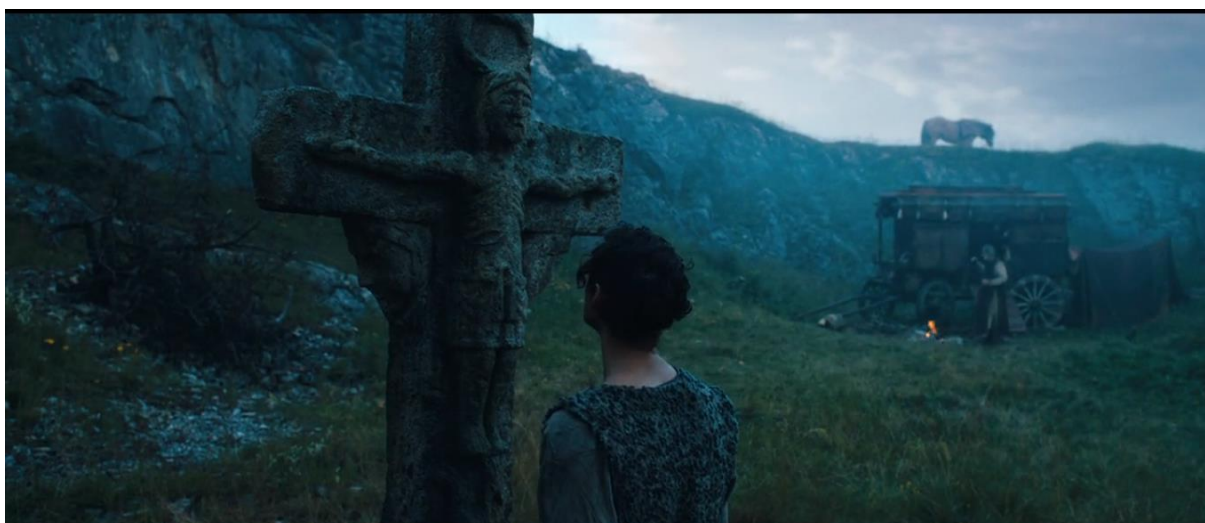


Imagem 11: Robert Cole já como jovem adulto se pergunta o que existe dentro do corpo humano ao contemplar o corpo de Cristo crucificado (O Médico, 0:15:07).

A principal conexão entre a Inglaterra ficcional e o resto do mundo pode ser elencada pela escolha de representar os limites do conhecimento humano sobre o próprio corpo humano, por meio da representação do corpo do próprio Cristo crucificado. Conforme a cena da Imagem 11, é apresentada a evolução de um curioso Robert Cole em seu ofício de barbeiro, mas, a época representada é marcada por uma concepção de fé e agentes religiosos que inibem o avanço do conhecimento científico até a medicina moderna. O corpo o Cristo venerado e com suas feridas em exibição, é também um marcador do símbolo máximo religioso de que o corpo dos homens pertence ao divino. A indagação do que o homem tem dentro de si, e a incapacidade do primeiro mentor do protagonista em avançar na explicação desta questão justifica a busca do conhecimento no Oriente. Ao mesmo tempo, para ressaltar a excepcionalidade da estória apresentada, a limitação religiosa apontada por Stöltz como universal, o uso político da superstição é acionado, e a prática da dissecação humana é vista pelas religiões como a temível necromancia.

4.3.2 Orientalização e a Pérsia

Esta medievalidade imaginada é contrastada dentro dela mesma pelo elemento judeu e, ignorando os muçulmanos na própria Europa, expande-se com uma aventura de evolução de personagem, que deve ir até o Oriente. Quando Robert Cole e seu mentor buscam tratamento ‘verdadeiramente’ médico com os judeus, dá-se o ponto de virada em que o protagonista precisa atender à sua vocação, ou melhor, atender às suas demandas sobre a aprendizagem da medicina, que seriam ignoradas na vida simples como barbeiro-cirurgião. A diferença do domínio técnico é clara: um barbeiro-cirurgião inglês amputa membros que não servem mais e arranca dentes, um médico judeu formado entre os muçulmanos é capaz de fazer uma complexa cirurgia no olho.

A mudança de perspectiva do protagonista é acompanhada pela representação de uma cena, em que o médico judeu lhe abre um mapa do mundo, quando da cena conforme a Imagem 12. A grande escola de medicina, com o maior médico vivo da época, fica visualmente identificada no outro lado do mundo, até então desconhecido para um mero inglês do século XI.

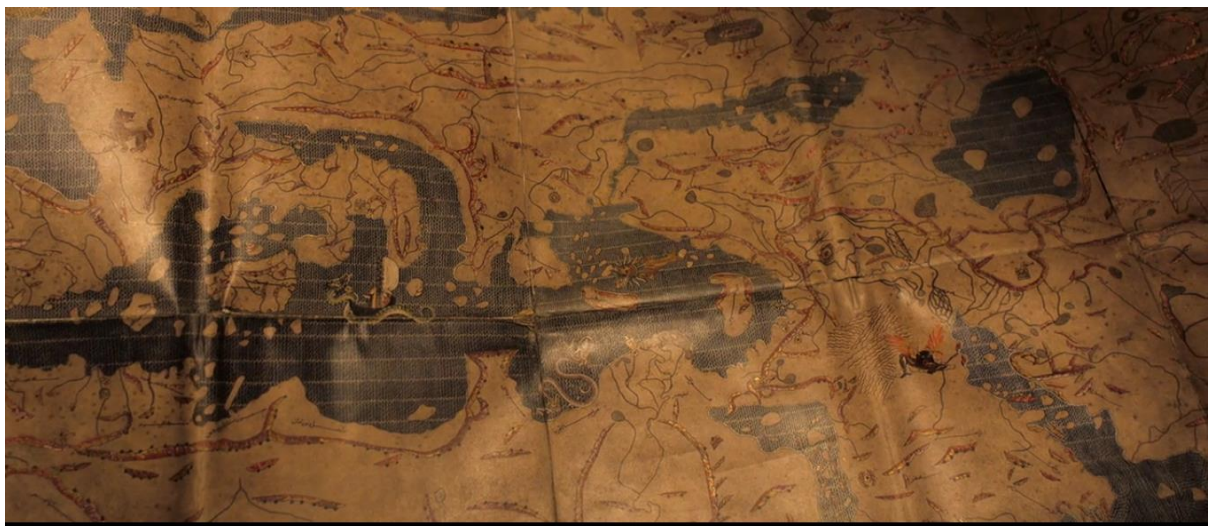


Imagem 12: O judeu usa um mapa luxuoso para demonstrar a localização de Ispahan (O Médico, 0:30:24).

A estratégia visual foi apresentar o mapa orientado para o Norte, conforme os mapas comuns de hoje e definidos a partir da visão euro-centrada de mundo. Os mapas europeus da época seriam orientados para o Oriente (o que justifica o léxico para a própria palavra orientar e orientação), enquanto os mapas árabes eram orientados para o Sul. Estratégia que visa dar maior inteligibilidade à cena para o espectador, que talvez nem compreendesse bem o que era representado em um mapa que distorcesse o mundo conhecido ao colocar Meca no centro de tudo. Somente com essas questões e com o auxílio de algum material, por meio de uma cena de minutos e mais algumas fontes, poderíamos ter uma grande aula sobre representação fílmica, uso de fontes e o próprio eurocentrismo. Mas, a cena apresenta ainda mais elementos, difíceis de serem notados em um olhar rápido. Iluminuras em cores vivas (tudo que remeter ao colorido contrasta com o atraso representado) decoram o mar e pontos do mapa. Signos comuns que associados à rudimentariedade e ao fascínio pelo desconhecido, com monstros marinhos e outras bestas fantásticas. Trata-se de mais uma atuação da medievalização, utilizando códigos de representação esperados para aceitar a cena como filmicamente verdadeira. Na Imagem 13 temos o verdadeiro mapa, o qual a cena copiou, acrescentando cores mais vistosas e as criaturas míticas.



Imagem 13: Mapa do Mundo por Muhammed Al-Idrisi, com a Orientação invertida em relação ao original, Séc. XII (Disponível em: < https://www.mapmania.org/map/82154/world_map_made_bymuhammed_al-idrisi_12th_century>; Acesso em 28/05/2021).

O autor do mapa é o geógrafo de origem árabe Abu Abdullah Muhammed Al-Idrisi (1100-1165), provavelmente nascido na Ilha de Ceuta em uma família importante do Norte da África e de Al-Andalus, viveu e foi predominantemente em Córdoba. A Tábula Rogeriana, que apresenta este Mapa-múndi, foi um trabalho de quinze anos para a corte normanda de Jorge II da Sicília. O contraste entre a utilização do mapa como um recurso para a fuga 'da Europa' em busca de um 'Oriente' externo e separado da mesma pela narrativa é uma evidência crucial de orientalização genérica e da escolha dos ancestrais dessa Europa. Isto é, a transposição deliberada para o passado do que faria parte ou não da Europa, como a ação de considerar o mundo mediterrânico como 'menos europeu' que a Inglaterra e as regiões ao Norte. Essa transposição, se bem explorada ao se ater às camadas de construção de uma cena fílmica de poucos minutos, é fértil para explorar os lugares comuns sobre o medievo imaginado e, literalmente, colocar as pessoas de volta para o mapa.



Imagem 14: Quadro de indicação de chegada ao Oriente por uso do signo da pirâmide egípcia (O Médico, 0:37:52).

O deslocamento da Europa para o mundo não europeu é feito de forma rápida. O 'realismo imaginário fílmico' compensa com rápidas imagens da imensidão do mar e com a caracterização do personagem com traços da dura viagem e barba longa, como na Imagem 14. Na mesma imagem temos o método escolhido de representação que indica: nossa narrativa chegou ao Oriente. Sem indicar nenhuma localidade por mensagem escrita ou por meio da narração, o signo difundido da Pirâmide é evocado como lugar comum do Egito, e em consequência do mundo islâmico. Essa é uma escolha de representação clara, pois na estória de Noah Gordon, a escolha era totalmente distinta: a viagem acompanha comerciantes ambulantes que cruzam a Europa, e não uma viagem pelo mediterrâneo. Se na versão de Gordon a viagem é um momento ideal para inserir a personagem Rebecca, que terá um romance com Robert Cole, bem como indicar o processo de tornar-se um 'pseudojudeu', acompanhando os costumes da comunidade judaica viajante e conhecendo localidades judias pela Europa; na de Phillip Stöltz opta-se por um encurtamento narrativo que poderia resultar na homogeneização do mundo muçulmano. A coleção de imagens é praticamente indistinta e continua entre o Egito, o Deserto e a Pérsia. A Imagem 8 mostra a evolução da viagem, cuja primeira etapa é atravessar o mar, o mundo muçulmano, do outro lado do mar, é um mundo de deserto. A sequência narrativa é: Inglaterra de vegetação verde e neve no inverno; o Mediterrâneo imenso e desafiador separador de dois mundos, e por fim o mundo do Islã, com grandes edificações engenhosas, mas marcado por um ambiente natural contrário ao homem e perigoso: o deserto.



Imagem 15: Quadro típico da representação do deserto, com viajantes (O Médico, 0:47:01).



Imagem 16: Chegada em Ispahan (O Médico, 0:51:08).

A chegada na cidade persa de Ispahan, no atual Irã, também ocorre com um corte brusco entre a paisagem inóspita do deserto e a apresentação de uma estrutura urbana gigantesca, com vida agitada e barulhenta. Ao longe, e depois de forma aproximada, um elemento de avanço tecnológico é escolhido para representar uma cidade 'cosmopolita': fogos de artifício. Invenção chinesa consagrada nas representações europeias a partir do texto veneziano de '*Il Milione*' (As viagens de Marco Polo), no séc. XIII. A utilização de distintos materiais é visualmente fácil de ser compreendida como sinal de maior ou menor civilidade e domínio técnico sobre a natureza, indicando uma maior ou menor aproximação entre um tempo remoto primitivo e o tempo presente visto como resultado da técnica e do progresso urbano.

O uso de cores escuras como o preto permanece, mas agora acompanhado de vários tons de amarelo e laranja, conforme Imagem 18.



Imagem 17: O Xá passa a cavalo (O Médico, 0:52:48).

A política fragmentada em facções e influenciada por grupos religiosos é um elemento central na descrição orientalista, mais ainda ao evocar as representações de poder despótico. Com a apresentação da vida urbana festiva e de comércio movimentado, em contraste total com as pequenas cidades inglesas, o poder político máximo, encarnado na figura do Xá, circula na cidade acompanhado de uma forte segurança montada, e exige submissão absoluta de sua população, curvada e olhando para o chão em sua passagem. O destaque para uma população submissa e para um poder quase absoluto é associado às pinturas e obras literárias orientalistas do século XIX, marcadas pela conclusão moral e civilizatória de que era legítimo a intervenção e colonização estrangeira na região. A falta de secularismo na região, mesmo que também ocorra na cristandade fílmica, é o elemento intrínseco para o conspiracionismo e a violência, exigindo do poder político a dominação coercitiva da população em um ciclo sem saída, exceto, é claro, por meio da difusão das instituições políticas da Europa ocidental. No caso europeu, a resolução do problema dá-se pela própria história excepcional. O resto do mundo, devido o preconceito difusionista, deve receber as instituições por meio da difusão europeia. A cultura audiovisual é herdeira desses elementos de vários códigos de representação, e passa a ter dificuldades em conciliar os lugares comuns que atraem o público com a necessidade de criticá-los em um contexto multicultural e identitarista. Mas, ainda assim, trata-se de escolhas, e, que se dão após os grandes debates públicos após a onda orientalista e

islamofóbica que influenciou toda a cultura jornalística e midiática após a Guerra do Afeganistão. Ou seja, marcadas por novas representações orientalistas e por questões recentes.



Imagem 18: Personagem Karim é carregado (O Médico, 1:00,09).

Os quadros economicamente elevados da sociedade são demonstrados com regalias e tratamento desigual, não apenas no caso da liderança do Xá, mas também dos líderes representantes dos judeus, e da elite comerciante da cidade. O personagem Karim é representado sendo carregado, conforme Imagem 18. A presença de pessoas cuja função visual é apenas indicar a condição de servidão perante um superior pode flutuar facilmente da crítica das relações sociais para uma utilização de códigos de representação orientalista.

A trajetória narrativa em si aproxima-se das articulações entre anticlericalismo e orientalismo apontadas por André Claudio René Leclercq, em seu estudo sobre Voltaire (LECLERCQ, 2018). A aproximação de uma narrativa sobre viagem marítima para o Oriente, evoca uma narrativa árabe sobre o marinheiro de Bagdá as-Simbad, popularizado no Ocidente como Simbad, graças a inserção intencional dessa estória em um volume de '*As Mil e Uma Noites*' pelo orientalista francês Antoine Galland (1646-1715). Tem-se então uma sobreposição de questões que chegam até um filme sobre a representação da medicina.

4.3.3 Os Diferentes Contextos Étnico-Religiosos

A crítica da religião enquanto um instrumento de manipulação de massas é um elemento central do orientalismo e tem seu lugar nas reproduções difusionistas da historiografia das ciências e seus valores secularistas. Os principais elementos da representação das relações étnico-religiosas do filme foram elencados no seguinte quadro:

Quadro 2: Contextos e relações Étnico-religiosas.

Categoria de relações	Representação
Cristãos ingleses	Sujos quando não pertencentes ao clero; isolados no mundo; preconceituosos com os judeus; marcados por uma homogeneidade de fé; portadores de cultura material rústica; função narrativa de representar o mundo 'normal' ou introdução da história.
Cristãos fora da Inglaterra.	Não são representados; apagamento das relações entre cristãos e muçulmanos; apenas o protagonista é afirmado em tal condição, mas dentro da estrutura narrativa de tornar-se um judeu; o contato com o Oriente exige uma negação da identidade originária para garantir sua sobrevivência.
Muçulmanos na Europa	Não são representados.
Judeus na Inglaterra	Separados; limpos; viajantes; ricos; com acesso ao conhecimento; grupos familiares bem definidos; distinções por vestimentas e reconhecidos pelo corte de cabelo.
Judeus entre si	Ajudam-se entre si; vivem separados; tem acesso às rotas de viagem e transitam entre o mundo cristão e o mundo muçulmano.
Judeus com os persas/árabes	São funcionários do Xá; se beneficiam do comércio persa; destacam-se como ótimos estudantes em meio aos muçulmanos; valorizam a carreira média.
Seljúcidas	Deixam rastros de destruição; inimigo selvagem; personagens obscuros; vem do deserto e de cavernas; fundamentalistas religiosos; incitam a intolerância religiosa entre os demais muçulmanos.
Persas e árabes	Não existem distinções claras entre o que é ser muçulmano e o que é ser persa; generalização árabe orientalista; elementos de vestimentas e traços fenótipos considerados como persas são inseridos em alguns personagens; vivem em dualidades como serem festivos e religiosos ao mesmo tempo; submissos às autoridades religiosas e políticas.
Zoroastrista	Anteriores aos muçulmanos na Pérsia, são representados apenas com um único personagem; é uma versão primitiva de monoteísmo que não limitaria a ação médica sobre o corpo humano; sua função narrativa é criticar às demais concepções religiosas monoteístas do período como inibidoras do conhecimento anatômico.
Pessoas de pele negra	Não tem origem especificada; trabalham como serviçais, na prostituição ou como soldados de elite nas tropas pessoas do Xá.

Por meio dela, temos um panorama da associação imaginada entre etnicidade e religiosidade para aquele contexto, o que é uma escolha narrativa. Na obra de Noah Gordon, apesar do critério religioso ser elencado para definir a forma como pessoas de grupos distintos se relacionam entre si, as identidades dessas pessoas não são determinadas e restritas pela esfera religiosa. Representações fílmicas anteriores ao século XX passam por uma variada gama de possibilidades de escolha para a definição identitária ou não de seus personagens. Audiovisuais, por exemplo, podem

ou não transferir concepções identitárias de nação para um passado remoto. Para o caso de Phillip Stöltz, a escolha pela religiosidade sem uma narrativa que vise a explicação de nuances culturais, significa um mito da homogeneização. Voltamos ao problema do dito e não dito. As pessoas reais apagadas da história por meio de escolhas narrativas entram num processo de apagamento. Pela narrativa do filme, existe apenas uma situação específica de cristãos, não existem cristãos orientais, e nem mesmo muçulmanos na Europa. Pauta crucial para o mundo de colonização latina, e que não deveria ser ignorada no Ensino de História.

O processo de assimilação cultural por parte do protagonista deveria ser um dos elementos centrais da narrativa, mas, não é apresentado como um dilema pessoal, com seus questionamentos. Uma possível conclusão a partir do filme é que o protagonista seria psicologicamente secular, não apresentando problemas para sua religiosidade ao mimetizar os hábitos e as práticas religiosas judaicas. Os judeus, ver Imagem19, por outro lado, são demonstrados como uma comunidade espalhada no mundo, mas que valoriza suas distinções culturais, são tolerantes e acolhedores à Rob Cole, visto como um periférico, um judeu de terras longínquas que desconhece as formas ritualizadas da cultura judaica e, portanto, pode ser assimilado. O amigo judeu de Cole, Mirdin, encarna essas preocupações ao descobrir o envolvimento de seu amigo com uma mulher judia casada. Essa invenção narrativa também cumpre a substituição de uma cena criada por Noah Gordon, onde Robert dorme com a esposa do próprio Ibn Sina. Phillip Stöltz escapa dessa maneira do clichê orientalista muito mais pesado usado por Gordon, o de que as mulheres orientais estariam naturalmente aptas a satisfazerem os desejos sexuais de estrangeiros, e teriam necessidades sexuais sempre à espera de serem atendidas. Isso demonstra um acerto narrativo para escapar da orientalização negativa, bem como uma estratégia para demonstrar um herói que não corrompe a imagem se seu principal mentor, Ibn Sina.

As dinâmicas de identidade poderiam ter sido uma opção de representação, mas ficaram em segundo plano. A cena da Imagem 19 compreende um momento transitório e rápido que mostra seu disfarce identitário. Contudo, a demanda de maior ou menor adequação dessas escolhas representativas não constituem um objeto por si só, da análise histórica. O que se reforça é que o produto fílmico, melhor se adequa aos códigos de representação do épico e das aventuras de fantasia, do que às demandas identitárias.



Imagem 19: Cole é auxiliado no devido uso de vestimentas para a realização de orações coletivas (O Médico, 0:40:57).

A representação de Rebecca, vinda da Península Ibérica, é uma escolha criada totalmente para o filme. Sua representação conforme a história de Noah Gordon, exigiria pelo menos a admissão de cristãos nos territórios muçulmanos e, portanto, de uma rede de relações entre europeus e à Ásia. Tudo isso é ignorado e substituído por uma explicação de que ela é uma judia que terá um casamento arranjado em Ispahan, com um importante judeu. Por outro lado, a representação que é uma mulher com requinte cultural é elencada pelo seu conhecimento da literatura árabe, encarnada por uma história de *'As Mil e Uma Noites'*. Indicando que a civilidade dos judeus, a partir de uma perspectiva de progresso cultural, deriva de sua absorção e contato com o mundo árabe-muçulmano, tem-se um difusionismo cultural que inverte a estrutura narrativa eurocêntrica do século XIX.

A generalização entre os grupos muçulmanos, por outro lado, é elemento crucial de alteração intencional, e representa desconhecimento ou indiferença frente as pautas muçulmanas e árabes contra sua representação estereotipada. Foi verificado o texto de falas e nenhuma vez o termo persa é utilizado para identificar qualquer personagem, por exemplo. Encarnando uma oposição clara, existem os orientais urbanos e seculares contra os orientais selvagens, fanáticos e não civilizados: os seljúcidas, apresentados antes mesmo da chegada em Ispahan, por meio de seus frutos: a destruição. Ao se aproximarem de uma cidade arrasada antes de Ispahan, o guia do protagonista fala: "Seljúcidas [...] Tribos nômades do Norte. Cavaleiros Terríveis. Cruzam por esta terra e deixam rios de sangue por onde passam" (0:41:46- 0:42:00). A cena seguinte, conforme a Imagem 20, apresenta a entrada em uma cidade saqueada, com corpos por toda parte.

Os seljúcidas, conquistaram Ispahan em 1051, Ibn Senna, falece por sua vez em 1037. A narrativa une as temporalidades da época de sua vida com a futura conquista para cumprir um elemento que escolheram como necessário para sua representação geral: a guerra e a violência causada por fanatismo. O grupo cumpre a função de agente incitador de intrigas e disputas de poder nas cidades. O mundo nômade e do deserto invade e impede a permanência da prosperidade urbana e civilizada.



Imagem 20: Primeira representação dos seljúcidas por meio de sua ausência e do rastro de morte (O Médico, 0:42:26).



Imagem 21: Hosseim acolhe Cole no hospital a contragosto (O Médico, 0:56:46).

Na Imagem 21 temos Davout Hosseim, personagem que é introduzido como rejeitando dar atenção a Robert Cole quando ele chega malvestido e sujo ao madraçal. Hosseim é um personagem que demonstra aversão aos judeus e se incomoda com a presença dos mesmos. Ele cumpre a representação do muçulmano intolerante (um

precursor naturalizado entre os ‘orientais’ do antissionismo do séc. XX), que se rende a influência dos seljúcidas e ao desejo de violência, em uma representação, mesmo que não falada, mas de associação entre jihad e combate religioso por guerra. Ele também é associado mais ao poder religioso e à influência do cádi, do que ao poder e as decisões do Xá.



Imagem 22: Representação de mulher negra como prostituta (O Médico, 1:08:08).

Para o caso dos atores negros, não existe uma associação deles com qualquer religiosidade, ou qualquer indicativo de grupo identitário e de origem. São apresentados em funções subalternas, como a prostituta da Imagem 22, cuja função narrativa é apenas ser salva da morte por Robert Cole, depois que o mesmo decide esquecer sua desilusão amorosa pelo casamento de Rebecca, e assim, fazer Ibn Sina tomar conhecimento de que o protagonista possui o poder de antever as situações de morte. A guarda da corte do Xá apresenta soldados negros, mas não existe nenhum indicativo social deles. Uma possível função representacional é que eles estejam como componente para indicar variedade fenotípica, e portanto étnica, indicando assim a sociedade de Ispahan como cosmopolita e conectada às várias regiões do mundo.

4.3.4 O Bimaristan

Uma cena de aproximação lenta, após a caminhada pelas ruas movimentadas de Ispahan, introduz o bimaristan com uma arquitetura colossal, conforme quadro da Imagem 23, que neste caso é associado ao madraçal, cumprindo uma função de

hospital e escola médica. Para além da divisão de trabalho e da especialização do mesmo, o hospital é representado como local de caridade, produto da generosidade do Xá. Robert Cole, é tratado sem saber pelo próprio Ibn Sina, conforme Imagem 24, numa construção que visa introduzir quais elementos da ética médica, e da concepção de ciência médica são valorizados por Phillip Stöltz, e que, no seu entendimento, alcançariam o público. Na cena, o pseudojudeu fica espantado por não sentir dor, e o mentor prontamente responde que se trata do uso da papoula para anestésiar. A anestesia é uma tecnologia moderna difundida em sociedades medicalizadas, e reforça a separação entre o mundo do Islã ilustrado e o mundo bárbaro e primitivo da cristandade ficcional, pois o personagem nem mesmo indica conhecer a papoula. O espectador pode retornar para a introdução da estória e todas as cenas jocosas de amputações e extrações de dentes, reforçando seus valores de progresso e suas imagens neomedievais.

Ingressar no madraçal parece uma posição de grande prestígio, indica-se a necessidade de cartas de recomendação, ou uma família rica capaz de fazer generosas doações para a instituição. A construção de uma imagem modernizante sobre a prática médica ocorre também pelo contraste que o madraçal apresenta em relação aos lugares da religião apresentados pelo filme. Roupas claras e luz são a escolha ideal para estudantes de diversas origens sociais, conforme a Imagem 25. O que se estabelece é uma associação entre caráter pessoal e características psicológicas dos personagens que os colocam diferentes de outros elementos da sociedade. Por exemplo, mesmo que Davout Hosseim esteja no hospital-escola, ele é apresentado como contrário ao quadro geral do ambiente, propício para os que buscariam o saber. As roupas deste personagem preferencialmente são mais escuras e o uso do lápis de olho o coloca como mais sombrio que os outros, desconsiderando as interpretações muçulmanas sobre a cor preta, e em contraste com a maquiagem de Karim, o primeiro à esquerda na Imagem 25. No caso de Karim, a maquiagem e o uso de leques são códigos de efeminação que visam destacar sua posição político-econômica elevada.



Imagem 23: O Bimaristan (O Médico, 0:53:51).



Imagem 24: Primeira aparição de Ibn Sina (O Médico, 0:55:55).

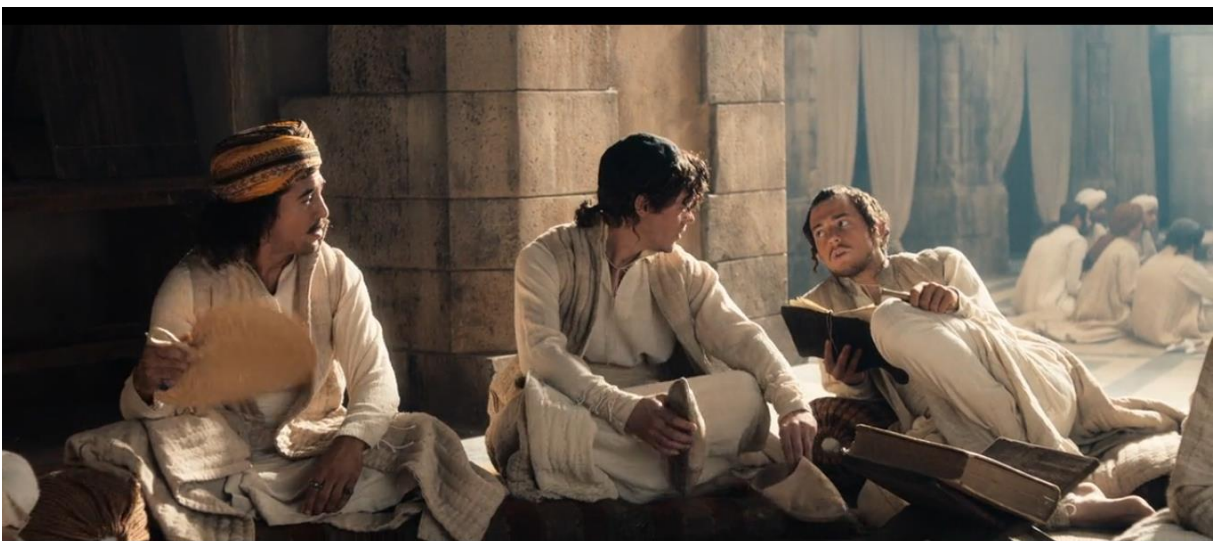


Imagem 25: Quadro de cena que demonstra a variedade de estudantes em condições econômicas e étnicas (O Médico, 0:57:35).

A etnicidade dos praticantes de medicina não é questionada, apesar da narrativa destacar um incomodo por parte de muçulmanos em relação ao número de judeus. O judeu é o outro dentro deste mundo. Mas tal construção ignora completamente que judeus e cristãos orientais eram de grande prestígio para a prática da medicina hipocrática galênica, e não simples aprendizes dos árabes. Mas essa percepção descartaria a premissa da estória desde a versão de Noah Gordon.

Para além da etnicidade, o que se efetiva é a reprodução da concepção de elite por excelência como necessária para a produção do conhecimento. Robert Cole, que será aceito por Ibn Sina numa construção narrativa que destacá-lo como mentor ideal, é contrastado com a elite intelectual persa e judaica por sua origem. Mas devido seu aspecto vocacional e sua excepcionalidade mental frente as pessoas comuns, como já indicado no capítulo anterior. Ibn Sina, acolhe um discípulo e compartilha sua responsabilidade com ele quando o mesmo é acusado em tribunal por ferir a shariah, ao praticar necromancia, ou seja, a dissecação humana.

4.4 Utilização do Cinema no Ensino de História

Após um panorama de elementos representacionais, volta-se para a pesquisa acadêmica com cinema, e questiona-se qual a especificidade do trabalho com o audiovisual e da pesquisa em ensino que articule o audiovisual. Muitos trabalhos enfatizam a importância e a legitimação que a fonte fílmica recebeu após a circulação da obra de Marc Ferro, mas o uso do cinema, ou do filme como elemento específico, não constitui uma novidade no espaço escolar, antecedendo bastante a grande circulação de filmes dos anos 1990, que foi permitida graças aos aparelhos de VHS e depois DVD, ou ainda mais a situação atual de facilidade na produção e consumo de audiovisual com smartphones e o acesso à internet. Como apontado por Maria Kátia Abud, falando em 2003:

[...] toda essa difusão não tem levado a uma discussão mais ampla sobre o uso do cinema nas aulas da escola básica, embora seja ele um dos elementos constitutivos de uma nova metodologia para o ensino de História. (ABUD, 2003, p. 184)

Uma melhor definição de “discussão ampla” poderia ser a que considere as especificidades metodológicas do Ensino de História perante a linguagem do objeto adotado, o cinema de forma abrangente, ou filme/audiovisual em forma mais delimitada.

A relação de causalidade comum é apresentada da seguinte forma:

Desde que o cinema foi transformado em fonte e teceu diálogos com o campo historiográfico, percebeu-se com maior intensidade os seus possíveis usos no ensino da História. Quando passou a frequentar as salas de aula, logo pensou-se na ideia de que os professores precisavam corrigi-lo, pois o enxergavam com desconfiança por não possuir relação com a “História Verdadeira.” (AGUIAR, 2019, p. 17)

As experiências anteriores às discussões historiográficas especializadas poderiam ser descritas como “espetáculo da diversão, entretenimento ou função ilustrativa.” (AGUIAR, 2019, p. 17). De fato, o reconhecimento da historiografia, e mais recentemente a legitimidade e as explorações oferecidas pela pesquisa no Ensino de História, amplificaram e melhoraram as experiências de uso da história do cinema ou do passado fílmico no Ensino de História. Mas não são a causa destas. Nem os pioneiros do uso do cinema em sala eram meros entusiastas ingênuos. O governo de Getúlio Vargas (1930-1945), por exemplo, apresentou algum conservadorismo em relação ao cinema estrangeiro e ao cinema nacional, mas ao mesmo tempo incentivou a produção de um cinema alinhado com as políticas pública de um Estado modernista e nacionalista. Para além de um mero entusiasmo, eram produções marcadas por uma concepção de pátria educadora com caráter pedagógico. (GREGIO, 2017).

Maria Kátia Abud se esforçou para identificar problematizações metodológicas do uso do cinema/filme no Ensino de História desde a Escola Nova. Portanto, anteriores a uma maior ampliação das concepções de fontes históricas para os historiadores. Para o escolanovismo predominava uma apropriação do cinema enquanto nova linguagem, e não como uma inserção de fonte documental no ensino, sem necessitar da legitimidade da historiografia. Já nas décadas de 1910 e 1920 o cinema era visto no Brasil como uma oportunidade para “aplicação dos programas de História” ou ainda como uma maneira de “tornar o processo de aprendizagem interessante para o educando.” (ABUD, 2003, p. 186).

A legitimação da época não se distanciou dos textos dos anos 1990 ou 2000 ao afirmar que “os adolescentes tinham uma curiosidade natural pela imagem, e que por este motivo os recursos tecnológicos deveriam ser utilizados no ensino secundário.” (ABUD, 2003, p. 186). Esse argumento é baseado no conceito de ‘aprendizagem significativa’, definido por Helenici Ciampi como “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto significativo do conhecimento do indivíduo.” (CIAMPI, 2003, p.128). Mas, como a autora também aponta: “cada disciplina tem uma estrutura articulada e organizada de conceitos que constitui seu

mapa conceitual de uma disciplina” (CIAMPI, 2003, p. 128). Faltavam esforços que articulassem essa estrutura de conceitos com os próprios do cinema/filme, e como esses podem ser articulados metodologicamente em aula.

Cem anos após o escolanovismo defender o potencial de transformar a educação em busca de uma aprendizagem significativa pelas características da linguagem cinematográfica em si, o cinema continua sendo afirmado pela pesquisa em Ensino de História como novo, e portador de uma essência metodológica nova. Muitas vezes, os discursos poderiam ser entendidos como um ‘fetichismo pelo novo’, a adoção de uma linguagem supostamente nova, ou conforme a realidade dos alunos, por si só seria suficiente para a mudança das aulas (hoje, as redes sociais e o uso dos memes no ensino poderiam ser uma última camada até a próxima onda inovadora, o que não desqualifica o potencial de tais materiais para a aprendizagem histórica e nem legitima o afastamento dos professores de tais espaços e das narrativas e representações produzidas neles).

Mas, apesar do pioneirismo do escolanovismo, o questionamento frente aos elementos ficcionais na narrativa fílmica, a desconfiança com os possíveis interesses políticos nas produções e mesmo o medo da influência cultural imperialista por meio do cinema estrangeiro foram empecilhos para o melhor desenvolvimento do audiovisual no Ensino de História. Éder Cristiano de Souza comenta:

A problemática apresentada quanto à validade dos filmes históricos produzidos sem fins didáticos específicos terminou por inibir o desenvolvimento das reflexões e atividades com filmes no ensino de história. Por muitas décadas, o que prevaleceu foi o ensino de história com base em textos escritos e na oralidade ou, no máximo, através com produções audiovisuais criadas com fins didáticos específicos, deixando as películas comerciais em segundo plano [...]. (SOUZA, 2012, p. 72)

A forma como ele coloca a questão do realismo e a desorientação didática, pode ser elucidativa frente à preferência pelo documentário audiovisual, pela associação de que ele teria uma maior validade frente à História, ao mesmo tempo em que apresentaria um fim didático assumidamente específico e definido. Hoje, pode-se argumentar que a função do professor passaria pela própria crítica do documentário, ao destrinchar de quais fins didáticos e perspectivas históricas estão contidas nele, para então se perguntar quais os fins didáticos do próprio professor com a utilização/atualização desses documentários quando entram em situação escolar.

Na pesquisa sobre o uso do cinema no Ensino de História, muitos dos textos acabam sendo ou portadores de uma concepção ‘reprodutivista’ da escola, ou ainda,

relacionados a experiências ditas 'alternativas', colocando e legitimando o cinema como elemento diferenciado em oposição a uma escola geral imaginada passível de todas as críticas do sistema educacional. A. Costa e M. Oliveira consideram que nas pesquisas que veem a escola como reprodutoras, existe uma caracterização onde “a escola aparece como um aparelho ideológico de Estado” (COSTA, 2007, p.154). Em oposição a tal discurso as experiências com filmes afirmam-se 'novas', 'atrativas', ou ainda, portadoras de uma 'aprendizagem significativa' nos discursos de professores “cansados da desmotivação dos alunos com as aulas de História.” (COSTA, 2007, p.154). Para as autoras, estas pesquisas, que são descritas por elas mais como relatos de caso “Não extrapolam os muros da escola” (COSTA, 2007, p.154).

Derivada da concepção de escola reprodutivista está a tendência em criticar a história escolar como sendo falseadora do conhecimento sobre o passado. Esta tendência aparece de forma ainda mais negativa no caso do cinema, ao já se unir a concepção de crítica ao filme/cinema como falseadores da realidade. O slogan de 'é tudo mentira' é uma das posturas limitadoras que professores podem adotar ao admitirem o cinema no ensino. Como Robert Rosenstone lembra, um dos interesses iniciais no cinema histórico era “sua habilidade não apenas de reproduzir o mundo contemporâneo, mas ao contrário 'de animar o passado, para reconstruir os grandes eventos da história” (ROSENSTONE, 2006, p.11). Mas a necessidade de denúncia do falso-realismo do cinema, bem como do seu conteúdo não histórico, deve ser um ponto de partida e não o objetivo didático último. Assim como se avançou com a crítica aos livros didáticos para além de acusar os mesmos de instrumento ideológico da 'História oficial'.

O não entendimento e a não explicitação de cada caso narrativo do cinema e/ou filme no Ensino de História interfere negativamente nas pretensões com essas mídias, podendo configurar um descaso metodológico com os códigos da linguagem adotada. Não significando que as experiências educativas seriam infrutíferas, ou incapazes de atuarem na formação das consciências históricas dos alunos, mas que atuariam conforme lógicas de audiência e/ou consumo, e menos como perspectivas de sensibilidade narrativa ou de uma didática específica para o Ensino de História.

Uma segunda distinção seria em que campo de trabalho se atua, ou seja, qual a oficina de onde o profissional de História interroga o cinema/filme. A maioria dos textos de pesquisa de Ensino de História são feitos em uma oficina fora da escola, seus esforços contribuem ou para a história do cinema, ou para os estudos de

apropriação/recepção do passado na memória coletiva. O livro organizado por José Rivair Macedo '*Idade Média no Cinema*' é exemplar desse quadro, sendo uma coletânea de textos, todos análises da apropriação feita de elementos históricos em filmes específicos. Poucos historiadores buscam estudar os elementos não-fílmicos, sendo na maioria das vezes a postura feita pelas pessoas do cinema e da história do cinema.

José Rivair Macedo fornece para além dos artigos de análise de obras específicas um texto que visa discutir perspectivas de abordagens. Esse tipo de texto, mesmo não sendo diretamente relacionado ao ensino, é significativo ao apresentar reflexões sobre o cinema a partir de um campo historiográfico específico, e muitos outros campos poderiam contribuir de forma similar. O cinema é descrito como “[...] um veículo de promoção da memória social, é um transmissor de consciência histórica.” (MACEDO, 2009, Pp. 13-14). Mantém a necessidade de distinguir a história medieval vista no cinema da vista nos livros. A Idade Média cinematográfica é uma “reminiscência”, influenciada por outras manifestações da cultura histórica, como o romantismo literário do século XIX.

Mas ele considera como reminiscências medievais exclusivamente as “formas de apropriação dos vestígios do que um dia pertenceu ao Medievo” (MACEDO, 2009, p. 15). As produções brasileiras, outras reconstruções e apropriações, são vistas “apenas como referência”, e ele recorre ao conceito de “medievalidade” para descrever as apropriações em jogos, na internet e em filmes, em referência a “Idade Média sonhada” (MACEDO, 2009, p. 18), expressão de Umberto Eco. Essas neomedievalidades ficcionais adquirem um caráter difícil de separar da realidade diante das temporalidades recuadas, em suas palavras: “a identificação entre ficção e realidade aumenta na medida em que os contextos enfocados se referem a um tempo mais recuado e menos conhecido do público.” (MACEDO, 2009, p. 23). Ele inclui a capacidade dos filmes em produzirem história, mesmo sendo raras as vezes em que os filmes buscam refletir os avanços historiográficos. José Rivair Macedo também exemplifica casos em que o cinema propôs explicações para debates historiográficos, e mesmo chegou a inventar tradições, mas seu texto segue com categorizações entre as diferentes medievalidades e formas de serem localizadas em filmes, os filmes de historiadores, os filmes com personagens históricos, e os filmes com um passado distante em que o contexto desempenha papel secundário. O livro não aproveita tais reflexões para o nível do Ensino de História, ou frente preocupações do

desenvolvimento da consciência histórica. Seguem-se capítulos que analisam filmes específicos.

Os esforços para o Ensino de História deveriam considerar também elementos da oficina do professor. Não impedindo em nada que o professor utilize qualquer dos temas trabalhados pelos historiadores não-escolares. O Ensino de História pode ter como conteúdo as práticas de ir ao cinema ou a história da produção cinematográfica, por exemplo. A falta de clareza e entendimento metodológico nesses casos permitem situações de ensino em que a atividade realizada pelo professor seja a exposição de uma crítica meramente historiográfica do filme, um texto de análise sobre o conteúdo histórico referenciado por um filme. Posturas reproduzidas em artigos que tentam falar sobre experiências escolares com filmes, mas que apresentam certa cópia da estrutura de um texto historiográfico analisando filmes, onde se perdem elementos da prática fundamentais para a avaliação dessas experiências de ensino.

Assim sendo, como a pesquisa em Ensino de História não se constitui igual à pesquisa historiográfica no geral, por ter demandas específicas, seja da história da educação, seja da metodologia do Ensino de História, qual o conteúdo a ser trabalhado pela pesquisa em Ensino de História sobre cinema? Os problemas relativos à efetivação ou não da aprendizagem histórica em diferentes situações de ensino, bem como a formação dos professores. Cada elemento desses podendo estar articulado com um ou vários entre os muitos recortes e abordagens dos filmes na história, da história do cinema ou da história nos filmes.

No clássico manual de Ensino de História de Circe Bittencourt, na parte sobre documentos não escritos, por exemplo, é dedicado um espaço para “O Cinema no Ensino e na Produção Historiográfica” (BITTENCOURT, 2011, p. 373). Após apresentar a postura de Marc Ferro de forma breve, indica perguntas que deveriam estar contidas em “Propostas Pedagógicas Para o Uso de Filmes” (BITTENCOURT, 2011, p.375), limitando-se à postura de identificar a ‘história no cinema’. Orientações metodológicas são apenas encontradas algumas páginas antes, mas, para documentos de forma geral, ou seja, seu contexto de produção, agentes produtores, objetivos.

Assim, sua abordagem generalista é útil para os que querem considerar um filme como um entre muitos documentos históricos, mas limitando-se a discutir a apropriação de um passado no tempo da produção do filme. Ao não considerar a narratividade fílmica em sua especificidade, a proposta de Bittencourt restringe-se a

dois casos: professores que queiram trabalhar os usos do passado no presente, por exemplo ao abordar um filme pós os ataques de 11 de Setembro de 2001 sobre um tema da história islâmica anterior; ou professores que querem utilizar filmes de temporalidades mais recuadas, como um filme feito na China da Revolução Cultural ou na URSS dos anos 1940. Para ambos os casos, essa metodologia não é específica para filmes de conteúdo histórico, pois não considera sua especificidade em narrar o passado fílmico. Muitas vezes, um filme dos anos 1920, não pertencente ao gênero cinematográfico dos filmes históricos, pode ser melhor documento para ser historicizado em aula e compreender o período, do que um filme do gênero histórico do mesmo período que represente o Brasil colonial, por conter menos camadas de representação. Cada caso depende do objetivo do professor, e sem conhecer o seu objeto é difícil trabalhá-lo.

Após as articulações apontadas aqui sobre a relação entre cinema e História, e a necessidade de discussões que pensem melhor a investigação da cultura histórica como elemento do trabalho dos professores, a discussão passa para a elaboração de intervenções didáticas no Ensino de História que utilizem o audiovisual, no capítulo seguinte esta discussão se apresentará buscando recursos na Matriz Curricular da Didática da História.

5. ELABORAÇÃO E PROPOSTAS DIDÁTICAS

Se tivermos a expectativa de nos engajarmos em uma discussão séria na Educação Histórica em face destes desafios, devemos evitar temas polares como “tradicional *versus* progressista”, “centrado na criança *versus* centrado na matéria” e “habilidades *versus* conteúdo”, que têm produzido muita confusão na literatura. Em particular, deve-se evitar falar de competências, com a sua infeliz concessão de licenças a convenientes e tolos currículos genéricos. A história é uma forma pública de conhecimento e o desenvolvimento de uma tradição metacognitiva, com as suas próprias normas e critérios. Há evidências que sugerem que a história é contraintuitiva e que entendê-la envolve a alteração ou até mesmo o abandono de ideias cotidianas que tornam o conhecimento do passado impossível. (LEE, 2016, p. 107).

É evidente que o conhecimento que dispomos do Islã é mediado, também, por representações. Não se trata aqui de impor um cânone interpretativo da história do Islã, mas de traçar um panorama das representações do Islã e conforme a necessidade a origem dessas representações, os responsáveis por esses padrões de análises. (BARCHI, 2014, p. 15).

Essa colocação de Peter Lee gerou alguns incômodos no Brasil, pois, em sua argumentação, parecia dar um instrumental efetivo que criticava o vocabulário usado por boa parte da pesquisa em Ensino de História no Brasil. Muitos dos elementos apontados nesta pesquisa dificilmente conseguem ser articulados sem o uso desse vocabulário comum. As reflexões de Lee sobre literacia histórica colocam o fato de que muito desse vocabulário dos “*temas polares*” estaria marcado por não ter o caráter de conceitos, configurando-se como simples noções ou, ainda, desentendimentos. Considero que tal colocação é verdadeira para muitas questões do Ensino de História no Brasil. Essa posição coloca também o pensamento histórico como sendo contraintuitivo, o que deveria evidenciar a necessidade de compreensão de diferentes formas de pensar histórico que não necessariamente são historiográficas e, que influem sobre o ensino. Mas, também evidencia o perigo de deslizarmos e agirmos conforme o ‘senso comum’. O trabalho tanto com o eurocentrismo, quanto com o cinema e com a localização curricular e as escolhas de interpretação para o Islã no ensino são marcados por essa dificuldade. Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para evidenciar tal, e para pensar estratégias de aprendizagem histórica.

Sendo um elemento secundário para pesquisa em Ensino de História no Brasil, fica claro que muito do que se produziu sobre o Islã é marcado por intermediações, fontes vindas de fora da historiografia e dos arabistas, e uma relação clara com as representações jornalísticas e da indústria cultural. Assim, o desafio dos professores estaria não apenas no domínio historiográfico, mas também em como articular a cultura histórica mais ampla. Proposições didáticas no Ensino de História “podem

sugerir revisões constrangedoras do nosso entendimento e expectativas de como o mundo humano funciona.” (LEE, 2016, p.108), adquirindo tanto novas habilidades cognitivas quanto novas narrativas ou novos “passados históricos utilizáveis que não são histórias fixas.” (LEE, 2016, p. 108). E aqui está uma aproximação entre a aprendizagem histórica e a alfabetização científica. Se o ensino de ciências para o século XXI tem uma urgência em que os estudantes entendam o que significa o ‘observar’ no experimento mental do Gato de Schrödinger, o Ensino de História encontra problemas na equiparação de narrativas feitas por especialistas com a dos próprios atores sociais, ou na credibilidade e possibilidade ou não do conhecimento histórico especializado. Ambos os casos podem, por exemplo, interferir em que lugar o dinheiro público será usado, desde os tratamentos médicos nos sistemas de saúde até a atuação política que ativa a consciência histórica dos brasileiros.

Este capítulo aciona pautas como a alfabetização audiovisual e elementos da interpretação de textos, que facilmente podem ser diluídos em propostas curriculares genéricas de agendas curriculares voltadas para formação de mão de obra, quando se usa, por exemplo, de termos: analisar e comparar, como objetivos para as competências esperadas para os estudantes. A inserção do conhecimento da disciplina especializada História na educação básica recebeu críticas por uma suposta hierarquização dos saberes e exigências de que se reconheça publicamente a capacidade de atores sociais como a escola produzirem cultura histórica. A pesquisa sobre ensino teve que admitir *ad nauseam* tal fato. Contudo, devemos propiciar saltos qualitativos no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes e não apenas reconhecer seus conhecimentos prévios e suas capacidades óbvias de produzir história e narrativa. Acredito que um olhar atento à política é capaz de denunciar a urgência de tal questão⁷⁰.

5.1 Didática da História e Aprendizagem Histórica

No Brasil, os documentos oficiais que regem a organização curricular caminharam para destacar a necessidade de conhecimento tanto dos modos de produção do saber historiográfico, quanto das preservações das fontes documentais

⁷⁰ Além, é claro, de lembrar o esforço e a constância que diversos atores empenham em confundir o Ensino de História com elementos da educação religiosa, de uma ciência social genérica e com uma atuação política derivada da formação de súditos em prol do nacionalismo.

em acervos e pelos próprios processos históricos. Visando um afastamento, ao menos em tese, de concepções reprodutivistas em que o conhecimento da História já estaria pronto, e bastaria a sua aquisição por parte dos alunos, seres sem luz, que seriam iluminados pela ação dos professores e através da transposição didática. Os professores conseguiram reafirmar especificidades para o saber histórico, que o qualificaria de forma distinta das outras formas de saber escolar, exigindo metodologias diferenciadas. Tornaram-se comuns expressões como ‘atitude-históricográfica’, apesar da oposição, já indicada anteriormente, de setores do ensino que se opõe a uma formação de ‘mini-historiadores’.

A BNCC de 2017, com todas as suas disputas e polêmicas, consagrou expressões como: “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 397). Reforçando que seria “[...] fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 398). Sendo feita uma defesa do ensino com análise de documentos com a justificativa de que “Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 398). Assumindo-se uma existência da prática historiadora dos alunos e professores:

A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, Pp. 400-401).

Essas tendências manifestadas nos documentos oficiais, nos professores e pesquisadores sobre o ensino, apesar de não constituírem consensos pacíficos, respondem a demandas da inserção de documentos e dos métodos do trabalho histórico no ensino, objetivando demandas já antigas do discurso educacional brasileiro em torno da expressão ‘aprender a aprender’.

Outra tendência no Ensino de História seria a incorporação de elementos da capacidade narrativa no currículo, apesar de não existirem grandes consensos nas maneiras de se realizar tal tarefa. Muitos partem do conceito de representação, vindos da História Cultural, outros se esforçam em conceitos vindos da disciplina literária da narratologia: “sejam eles de cunho literário ou histórico: o enredo, as personagens, o

tempo, o espaço, o narrador e o foco narrativo.” (AMORIM, 2015, p. 340), independente do documento trabalhado ou do material a ser produzido em sala, sendo possível aproximações inter e transdisciplinares com a educação artística e/ou o ensino de Língua Portuguesa. A influência da História Cultural e o conceito de representação se alinhou com as concepções de saber escolar, enfatizando a autonomia frente o saber acadêmico. Outra tendência tem relação com a afirmação do Ensino de História como uma disciplina autônoma tanto da pesquisa historiográfica quanto da pedagogia, dando enfoque a como as narrativas são constituintes da consciência histórica desenvolvida pelos estudantes.

A Didática da História, nome dado à essa disciplina autônoma, afirma-se tendo uma relação paralela à que a Teoria da História tem para com a ciência histórica, só que em relação a Educação Histórica. Porém, como defendido por Oldimar Cardoso, ela “não é uma reflexão apenas sobre a História escolar, mas sobre todas as ‘elaborações da História sem forma científica’ (CARDOSO, 2008, p. 158). Essas manifestações da história nas diversas esferas da sociedade, ou melhor, no que pode se chamar por cultura histórica, manifestação de uma faculdade humana universal, sua consciência histórica, incluiria por exemplo o cinema. Para além das brigas em torno do que significa a historiografia, a mídia cinematográfica está entre os muitos elementos da esfera não científica que estariam como matéria prima e forma de trabalho para a Didática da História.

No Brasil, essa perspectiva referencia-se principalmente ao autor alemão Jörn Rüsen. É importante destacar que ele não tem como campo de pesquisa principal o Ensino de História, mas sim a elaboração de uma teoria da história com funcionalidade para a formação de profissionais em história. Derivada desta teoria da história é que ele atribui funções práticas para a teoria da história na formação de historiadores e uma legitimidade a um campo de ensino da história que teria tido um divórcio desnecessário com a historiografia profissional, a Didática da História. Esta teoria baseia-se na ideia de que a ação cultural humana sempre ocorre com uma geração de expectativa de sentido sobre sua prática, que nunca se satisfaz. A percepção da existência desse déficit da realização dos sujeitos dentro de uma dimensão de temporalidade é que constitui o elemento chamado por ele de “consciência histórica”. Assim, sua teoria da história implica em funções de orientação prática existencial dos seres humanos para a história científica, que podem nortear e orientar a didática da mesma em nível superior ou básico.

Não sendo pesquisador do Ensino de História, Jörn Rüsen foi importante para o contato de brasileiros com a Didática da História, disciplina já articulada na Alemanha desde o decênio de 1960. Muitas críticas e discussões sobre o significado dessa aproximação teórica com os alemães deveriam levar em consideração que o autor é apenas um entre muitos dos teóricos, e não tem como objetivo a elaboração didática para o ensino básico, seu objetivo centra-se nas concepções de uma Meta-história, capaz de orientar a formação de historiadores profissionais. Ou seja, uma discussão mais aproximada da didática do ensino superior. As críticas à obra de Jörn Rüsen, portanto, não podem ser compreendidas como uma invalidação do campo da Didática da História, mas como uma crítica da forma em que nós nos aproximamos desse referencial alemão. Ao mesmo tempo, ele apresenta alguns trabalhos que dialogam com a definição da Didática da História, entre a pedagogia e a História, destacando que a profissionalização institucionalizada da História teria gerado o afastamento de seus profissionais das questões didáticas, subvalorizadas como uma mera questão de aplicação de métodos para ensinar:

Antes que os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem “cientistas”, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. O conhecido ditado “*historia vitae magistra*” (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. Mesmo durante o Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para seu trabalho. (RÜSEN, 2006, p. 8).

Assim, ao mesmo tempo em que destaca a necessidade de que os professores da educação básica se tornem profissionais da história, criticando visões simplistas sobre a cultura escolar que afirmam que “[...] ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina.” (RÜSEN, 2006, p. 8), ele propõe a elevação do campo do ensino da história para um campo de pesquisa amplo das formas de manifestação da cultura histórica. Por isso, a Didática da História seria uma subdisciplina da História. Não significando, com isso, uma disciplina da transposição de conteúdo, mas sim da investigação dos processos de formação do pensamento histórico e suas conexões com os aspectos da vida prática.

Em sua teoria da História apresentam-se cinco fatores do pensamento histórico. Três destes intimamente relacionadas com a ciência especializada: métodos (regras de trabalho que assegurem a relação com o empírico), ideias (perspectivas que orientam a experiência do passado, manifesta em conceitos), formas (as maneiras de apresentação do conhecimento histórico que sempre apresenta aspecto narrativo). Os outros dois fatores seriam por sua vez mais articulados com a vida prática: interesses (carências de orientação no tempo derivadas do déficit) e as funções (de orientação existencial, identitária, etc.). (RUSEN, 2001, p.35). Pode-se argumentar que Rüsen está propondo uma Meta-história unificadora de diversos campos e problemas de pesquisa que se tornaram especializados e perderam aspectos teóricos totalizantes. Assim, ele almeja algum nível de pretensão paradigmática, em consonância com as ideias do já referenciado Thomas Khun. Ao propor uma discussão que abarque os problemas narrativistas advindos tanto da crítica literária quanto de historiadores como Hayden White, concepções do estudo arqueológico das epistemes como na obra de Michel de Foucault, ao mesmo tempo em que se liga às tradições empíricas e metódicas da historiografia do século XIX e começo do XX, Rüsen está buscando uma conciliação paradigmática. Por isso seu reforço dos aspectos das formas de narrar como fundamental na etapa de apresentação do saber histórico científico para a sociedade.

A dimensão narrativa evoca o fato de que as formas de representação em que o pensamento histórico, científico ou não, apresentasse, possibilita a geração de um sentido histórico, evocando aí sua conexão com os dois fatores do pensamento histórico relativos à vida prática: as funções de orientação e os interesses que guiam essas carências de orientação perante a mudança temporal. A autocompreensão de muitos historiadores parte da distinção tradicional entre uma narrativa ficcional e não-ficcional, mas essa distinção obscurece “[...] o fato de que na historiografia também existem elementos ficcionais.” (RÜSEN, 2001, p. 62). Sua posição defensora de um paradigma narrativista não exclui a pretensão de cientificidade do conhecimento histórico. Para ele, o pensamento histórico é dotado de uma racionalidade narrativa, evitando-se a contraposição feita entre uma qualidade estética da história e uma racionalidade metódica do conhecimento (RÜSEN, 2001, p. 150).

Maria Auxiliadora Smidth, uma das principais introdutoras de Rüsen no Brasil, aponta para a Didática da História como um campo que busque a “[...] superação da dicotomia entre ensino-pesquisa e a busca por propostas pedagógicas que

contemplassem a realidade social de professores e alunos” (SMIDTH, 2014, p. 48). Esse desafio parece representar o problema dos trabalhos sobre Ensino de História e cinema no Brasil, onde as práticas de uso do cinema nas aulas escapam de tais textos, e os professores escrevem conforme análises historiográficas desconectadas do sentido prático de seu trabalho.

Essa consideração é reforçada quando se assume que as propostas de metodologia de ensino parecem desconhecer as especificidades narrativas do próprio objeto, seria como trabalhar história oral com metodologia de análise documental de filmes, ou usando de filologia. Existiria uma grande inadequação entre as formas de ensino e as naturezas dos tipos de documentações acionadas. Isso, quando não ocorre a mera naturalização da história apresentada, em sua forma de narrativa, ignorando os aspectos do nível metodológico e das ideias e teorias que orientam a produção do conhecimento histórico. A concepção da Didática da Histórica considera que na formação da consciência histórica a narrativa constitui forma e função dessa aprendizagem, o que se poderia concluir é que a esfera de trabalho do ensino carece de saber-prático e reflexão teórica para tal. Um problema de metodologia. Aqui podendo se destacar as condições de trabalho e formação como problemas práticos reais que inibem o melhor desenvolvimento do ensino.

Se a Didática da História se propõe a referenciar o Ensino de História de forma metodológica, então seria de se supor que em tal campo estivessem os trabalhos que atentassem para as especificidades da linguagem fílmica. O que ainda não é verdade devido ao recente avanço das pesquisas na área do Brasil. Um dos autores que se propôs a tal desafio foi o professor Sander Cruz Castelo, mestre em história e doutor em sociologia, a análise cinematográfica esteve presente em sua trajetória acadêmica, sistematizando suas ideias sobre cinema e Didática da História apenas a partir do Grupo de Estudos de Cinema e História, na UECE, a partir de 2010. O que coloca o carácter extremamente recente de seu trabalho de 2011.

Castelo coloca o cinema, assim como outros meios de comunicação de massa, como uma “via privilegiada para se entender as funções e os usos da História na vida pública” (CASTELO, 2011, p.1). Mas seu texto não evolui muito em aspectos metodológicos nem narrativos, apenas apresentando os principais referenciais na relação cinema e História. Mesmo destacando a centralidade do campo da Didática da História, o conteúdo de seu trabalho ainda não o faz.

Procurando identificar as propostas correntes e dimensões teóricas utilizadas nas pesquisas mais recentes sobre o uso do cinema, já sob luz da Didática da História, e dentro dos estudos sobre a educação histórica, Éder Cristiano de Souza comenta que de dezenove artigos analisados, dezoito constituíam boas análises de filmes a partir de várias abordagens fílmicas. Incluindo elementos de: cenários, roteiro, argumentos, planos simbólicos, planos ideológicos, impactos na mídia. Mas ao mesmo tempo:

[...] os referidos artigos geralmente pouco acentuam a questão do ensino de História. Apenas um foca-se na relação que estabeleceu entre a produção cinematográfica e a aula de história, enquanto os demais abordaram o filme como elemento central, enquanto as necessidades didáticas ficam em segundo plano, ou apenas subentendidas. (SOUZA, 2012, p. 73).

Assim sendo, tem-se um quadro conceitual integralizante e rico tanto para o cinema quanto para a Didática da História. Capazes de se trabalhar os diferentes usos do cinema e filme como instrumento ou linguagem no Ensino de História. Mas, metaforicamente, pode-se dizer que estamos num universo de textos sobre a formação da consciência histórica na era da exploração espacial, enquanto para o trabalho do cinema a partir da análise da cultura histórica para o ensino, utilizamos como mecanismo de orientação uma bússola para navegação marítima.

5.1.1 Cultura Midiática e Consciência Histórica

É indispensável lembrar da necessidade na melhoria de condições de trabalho dos professores e como seria benéfico para o campo da Didática da História se efetivar a partir de uma maior articulação das práticas e da investigação dessas práticas por parte dos professores. A alfabetização histórica dos alunos, com as competências necessárias para entender o ofício do historiador com suas fontes, e o desenvolvimento das capacidades de interpretação e narrativa, pode se utilizar do filme como instrumento para a aquisição de competências, não apenas como plataforma de didatização de um conteúdo relativo a uma temporalidade histórica. Os professores de História não seriam apenas pessoas tentando aplicar as análises históricas feitas por historiadores do cinema e outros historiadores. A cultura histórica seria material de trabalho que se articularia com a continuidade de sua formação além da inicial. Análise das representações e recepção de temas, não apenas nos filmes, levanta a questão da história pública. Os professores recebem desafios de pesquisa,

e os estudantes não poderiam ser simplificados com as competências de leitura e interpretação textual.

O uso de obras cinematográficas no ensino tornou-se mais frequente, e melhor problematizado metodologicamente. E em certa medida, o contexto histórico em que “os filmes penetram no cotidiano dos alunos pela televisão e pelo vídeo” (BITTENCOURT, 2011, p.372), e agora pela internet, explica o reconhecimento do potencial desse produto da indústria cultural ao ser utilizado em aulas. Douglas Kellner atesta que as modificações na cultura e na sociedade desde os anos 1960 culminaram para um momento em que vivemos uma “Cultura da Mídia” (KELLNER, 2001). A previsão anunciada por Pierre Sorlin nos alertava para um campo de exibição narrativa audiovisual e hipertextual. Hoje, já encontramos os usos políticos do passado e as orientações de interesses em múltiplas mídias. Os memes hoje se consolidando como uma forma de narrativa e uso do passado com potencial diverso, para o bem e para a batalha política suja.

Elias Tomé Saliba, muito atento aos elementos da televisão, do jornalismo e do cinema, já reforçava os aspectos de criticidade para o uso documentos presentes nesse contexto, pois a midiaticização contribuiu para uma situação em que “a condição do acontecimento não é o fato, abstração não-pertinente, mas a sua *divulgação*.” (SALIBA, 1998, p.161). A história não divulgada ‘não acontece’. A consolidação de uma esfera pública digital, solicita a presença e atuação dos profissionais da história como investigadores do que acontece com esse passado invocado no presente. Para além dos contextos históricos na produção de filmes, o que seria o cinema na História, o Ensino de História também pode articular as representações do passado, ou a História no cinema: “Porque mostrar um fato ou um homem é fazer com que isto tenha existência, mas o reverso é o apagamento dos outros, o aniquilamento social daquilo que se escolhe não mostrar.” (SALIBA, 1998, p. 160).

O objetivo, aqui, não foi simplesmente criticar os textos sobre cinema no Ensino de História como restritos predominantemente à história do cinema ou à análise do conteúdo histórico em filmes. Para além disso, apontar que a compreensão de camadas de interpretação histórica em formas audiovisuais é um desafio que exige a profissionalização histórica dos professores. Não se trata da transposição de discussões historiográficas e da recepção de temas historiográficos para o ensino, fazendo a educação básica uma pré-graduação em História. Mas sim que o profissional da história em escolas precisa ser um investigador de quais formas

narrativas e representações midiáticas estão sendo articuladas pela cultura histórica. Se para os alunos se busca a apropriações de noções e habilidades básicas sobre como o conhecimento científico do passado é construído, se o professor não tomar a forma multimidiática que a cultura histórica vem apresentando como seu objeto de trabalho quase que diário, o conhecimento historiográfico vai se perder na prática cotidiana, e desligar-se das carências de orientação e das disputas que se desenrolam.

Conhecimentos em temporalidades tão recuadas, considerados quase que inacessíveis, são utilizados constantemente em apropriações não científicas do passado. A alfabetização histórica dos estudantes pode ocorrer pelo processo que Serge Noire chamou de 'mediar a história de cada um'. (NOIRE, 2015, 37) É necessário trabalhar constantemente para evitar uma cultura histórica meramente midiática, capaz de entender os significados e o peso das formas narrativas que ela compartilha e consome:

A "história" e a memória que a rede mundial de computadores transmite, narradas e interpretadas em parte por quem quer que seja, permitem a reprodução acrítica e descontextualizada da memória individual e comunitária, ou seja, do horizonte "cego" de cada um. (NOIRE, 2015, p. 40).

Cada um dos filmes, enquanto entidades limitadas e concluídas em uma existência delimitada, podem, por sua vez, apresentar-se em várias formas de exibição, e gerar várias interpretações. Existem muitas plataformas online em que opiniões sobre os filmes são emitidas. A própria atribuição de classificações de filmes como pertencentes ao gênero histórico ou não existente nesses sites, já constituiria uma atividade de pesquisa, investigação e alfabetização histórica. A comparação de interpretações sobre a narrativa do filme feita pelos estudantes em confronto com as publicadas por outras pessoas poderia ser o debate. Nesse caso, o professor da história atua como mediador entre histórias de cada um. Os estudantes precisam aprender o que é a realidade da autoria compartilhada, anônima e difundida online, e distinguir a interpretação que eles podem produzir a partir de uma atividade com atitude historiográfica, da simples incorporação de uma interpretação publicada online por outra pessoa, como conteúdo de sua própria forma de analisar uma fonte fílmica. O contexto para o Ensino de História é sim o de que é preciso aprender o que é uma ideia original ou não.

A própria recepção das produções midiáticas pode ser encontrada online. Mais interessante do que assistir um fragmento do filme brasileiro '*Os Dez Mandamentos*'

(2016) e ver a crítica exposta pelo professor à historicidade da obra, poderia ser os estudantes procurarem entender diferentes interpretações e recepções favoráveis e contrárias publicadas online, utilizando de faculdades do pensamento histórico. Dependendo das dificuldades de cada realidade escolar, como o acesso à internet, o professor poderia simplesmente trazer em imagens, impresso ou em apresentação de *slides*, alguns dos comentários. O profissional da história em tempos de história pública é sim um mediador entre narrativas. Ele transforma elementos da mídia em documento, não para a produção da historiografia, nesse caso, mas para tornar as aulas um laboratório de alfabetização histórica.

A esfera narrativa do passado encontrada na obra de Rosenstone, quando não entendida apenas como uma relativização dos discursos narrados, necessita de um trabalho metodológico do saber narrar, e pela teoria da história de Rüsen, saber também que formas de narrar podem corresponder a diferentes sentidos e atribuições de vontade política e identitária. Formas de expressão diversas são códigos linguístico-culturais que o fato fílmico (assim como o audiovisual) podem abarcar. Essa consideração significa que o filme não deve ser trabalhado no ensino porque é um elemento comum e previamente já aceito no cotidiano dos alunos, o que é parcialmente falacioso, pois cada filme apresenta elementos singulares que trazem significado a uns e a outros não. É praticamente impossível ‘o filme’ ser capaz de atingir todos os diversos históricos dos estudantes. O filme deve ser trabalhado para que os estudantes tenham a oportunidade de ter novas relações com formas de narração que existem em seu tempo, e apropriem-se das mesmas. Com sorte, também na esfera de usos do passado.

Espera-se contribuir, não para o que Marnie Hughes-Warrington chamou de mera “coleção de *reviews* de filmes” (HUGHES-WARRINGTON, 2007, p. 20), ou ainda, para um trabalho de avaliação de determinados filmes do gênero histórico e, como eles entendem a história de formas mais ou menos erradas ou certas. O que se propõe é uma reflexão a partir do filme que abarque alguns dos temas que atualmente perpassam os estudos sobre filmes históricos, usando a mídia fílmica como objeto de trabalho na aprendizagem histórica, para estimular a discussão sobre as características e funções da história, muitas vezes inseridas em complexas questões historiográficas sobre identidades, problemas sociais e disputas de como narrar o passado.

5.2 Princípios da Matriz Curricular da Didática da História e a Elaboração de Unidades Didáticas

Pensar abordagens para elaborar unidades didáticas no Ensino de História, exige lembrar concepções existentes que, muitas vezes, associam-se a uma legitimação inovadora, restritas à ampliação de temas ou de fontes inseridas em aula. Nesta dissertação não se busca exatamente uma ampliação do tema, mas a revisitação de um tema muito mal articulado. Da mesma forma, não existe nada inovador nesta pesquisa no que diz respeito às 'fontes', estando mais voltada para os aspectos teóricos do uso do audiovisual que, como indicado, tem um século de especulações e tentativas no Ensino de História. As inovações seriam simplesmente a utilização de recursos alternativos, muitos dos quais existentes na internet, o que mais denuncia o quadro real da atual prática docente do que afirma um roteiro pedagógico de como dar aulas usando elementos da internet. E no tocante às perspectivas, o argumento central é de que simplesmente nem se trabalha eurocentrismo como um conceito. O maior alargamento seria o esforço de diálogo com a história pública e a Didática da História. Pensar uma grande quantidade de narrativas e argumentos históricos que envolvem a história das diversas ciências e, portanto, poderiam render trabalhos transdisciplinares, principalmente, quando as questões fossem melhor articuladas pela própria disciplina. Caso contrário, corre-se o risco de propor concepções genéricas e reproduções de todos os elementos indicados aqui sobre o difusionismo eurocêntrico, a medievalização e a orientalização negativa.

Um dos maiores desafios para a escola deixar seu *status* de reprodutivista é combater a condição em que estas escolas "são meros espaços de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas." (FONSECA, 2003, p.39). Para tal, a propõe-se a ponte com a Didática da História, que os estudantes vejam, trabalhem e saiam da escola atentando para História como uma construção, tanto social quanto científica. Não atender este desafio é uma falha que ameaça a própria História, e alimenta injustiças e o analfabetismo político e científico.

Os sistemas de ensino apresentam para as escolas e os professores unidades didáticas quem podem orientar maior ou menos a sua rotina escolar. Além disso,

escolas adotam mais ou menos projetos de trabalho, igualmente mais ou menos focados nas disciplinas. Apesar de discussões que acusam a compartimentação das disciplinas e apontam a necessidade da integralização dos conhecimentos entre as distintas disciplinas, muitas questões do ensino sempre precisarão ser resolvidas e atualizadas disciplinarmente. E entende-se por isso, que o problema do eurocentrismo em narrativas da história das ciências e nas representações sobre o Islã está neste nível. O professor pode abraçar uma sequência, um roteiro curricular, mas ainda assim, não estar fazendo as concepções pressupostas por aqueles roteiros, pois os elementos de conteúdo, por exemplo, podem ser articulados de diferentes maneiras, mesmo seguindo a mesma sequência. E quando as sequências didáticas forem reelaboradas ele terá sua própria possibilidade de evolução na prática e entendimento sobre o que é o ensino.

Se voltarmos ao livro clássico de Selva Guimarães Fonseca, teremos uma separação metodológica entre etapas para o desenvolvimento de um projeto:

“a primeira refere-se à identificação e a formulação do problema, ao planejamento, às discussões, à elaboração do projeto, à formação de grupos. A segunda é a da construção, do desenvolvimento do trabalho – são atividades, as aulas, a discussão dos resultados. A terceira é a da apresentação dos resultados, da globalização, da socialização dos saberes produzidos, da avaliação final do projeto em sua totalidade. (FONSECA, 2003, pp. 100-110).

Primeiramente temos que lembrar que etapas de planejamento existem em uma simples aula, e não são exclusividade de projetos específicos, com um tempo separado das aulas comuns. Uma simples aula de 40 minutos, pensada com três meses de antecedência, pode lançar um problema didático para o futuro, que necessitaria o professor identificasse uma estrutura de execução e um produto ou situação esperada (que pode sair bem diferente ao final do processo). Mesmo uma aula surpresa, delegada para um professor de última hora pela coordenação, vai exigir dele uma reapropriação de planejamentos anteriores, e de problemas factíveis de serem executados e observados nesse tempo novo delegado. Ou seja, professores são seres que se organizam sim, usam roteiros e tem suas práticas. Mas, quais princípios estão sendo escolhidos para orientar seus processos de planejamento e rearticulação na prática de ensino? A proposição aqui visa os princípios de uma matriz curricular factível, mas que exija construção e prática para o Ensino de História, de forma que o estudante não saia como um cético perante a possibilidade de conhecer

o passado, nem como um crente de que determinada narrativa sobre o passado é o passado em si e definitivo.

Uma das maiores referências atuais no construtivismo e no campo da Didática é o espanhol Antoni Zabala. Ele destaca que além do nível da elaboração das sequências de conteúdos que podem ser mais ou menos centrados no professor, no aluno, num grupo de alunos, ou em uma atividade que permuta essas posições, um elemento fundamental é ensinar segundo as características tipológicas de cada conteúdo. Para tal, apresentamos um quadro adaptado do fornecido por Zabala:

Quadro 3: Tipos de conteúdo conforme Antoni Zabala

Ensinar Conteúdos Factuais	Ensinar Conteúdos Conceituais	Ensinar Conteúdos Procedimentais	Ensinar Conteúdos Atitudinais
<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivação: sentido das atividades; - atividade favorável; - conhecimentos prévios; - quantidade de informação adequada; - apresentação em termos de funcionamento para os alunos. 	<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivação: sentido das atividades; - atitude favorável; - conhecimentos prévios; - nível de abstração adequado; - quantidade de informação adequada; - apresentação em termos de funcionamento para os alunos. 	<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivação: sentido das atividades; - atitude favorável; - competência procedimental prévia (exige capacidade avaliativa do professor para tal); - apresentação de modelos. 	<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivação; - atitude favorável; - conhecimentos prévios (dos estudantes e do próprio professor no que ele consegue articular as características das pessoas envolvidas).
<p>Compreensão dos conceitos associados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - significância dos conceitos e dados. 	<p>Elaboração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - funcionalidade de cada uma das atividades; - atividade mental e conflito cognitivo; - zona de desenvolvimento proximal; - consciência do processo de elaboração; 	<p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - significatividade e funcionalidade; - representação global do processo; - verbalização ou competência de comunicação das práticas adquiridas; - reflexão sobre as ações. 	<p>Proposta de modelos de comportamentos que serão favorecidos e situações que estimulem mudanças atitudinais.</p>
	<p>Construção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conclusões; - generalizações; - resumo de ideias importantes; - síntese que integra a nova informação com os conhecimentos anteriores; - consciência do processo de construção. 		<p>Propostas de normas devem se adequar as situações reais dos estudantes, estimular a reflexão, o senso de responsabilidade e autonomia.</p>
	<p>Aplicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - em novas situações com descontextualização em relação aos casos anteriores para sair da 	<p>Processo de aplicação e exercitação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - regulação do processo de aprendizagem; - práticas guiadas; 	<p>Construção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - análise dos fatores positivos e negativos; - tomada de posição; - implicação afetiva;

	zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real.	- aplicar em contextos diferentes; - exercícios suficientes, progressivas e ordenadas;	- compromisso explícito.
Exercitação: - estratégias de codificação e assimilação.	Exercitação: Estratégias de codificação e retenção teórica dos conceitos		Aplicação: - conduta coerente entre todos conforme o dialogado e decidido.
Avaliação: - inicial; - formativa; - somativa.	Avaliação: - inicial; - formativa; - somativa.	Avaliação: - inicial; - formativa; - somativa.	Avaliação: - inicial; - formativa; - somativa.

Fonte: elaboração própria adaptando os dados do Quadro 3.2 e dos comentários fornecidos por Antoni Zabala. (ZABALA, 2010, Pp. 79-86).

Nessa proposição, fica claro um julgamento de valor entre os conteúdos factuais e conceituais em relação aos conteúdos procedimentais e atitudinais, os últimos sendo compreendidos como mais complexos e de maior dificuldade para sua efetivação na aprendizagem. Mas o que importa é o alerta feito: muitas práticas podem estar confundindo seus métodos e objetivos de ensino por não atenderem as características dos tipos de conteúdo que são objetivados. Por exemplo, muitos problemas no Ensino de História consistem na apresentação de exercícios de conceitos como sendo dados factuais: “raça é A”, “despotismo é X”, não sendo feitas situações de avaliação e desenvolvimento da aprendizagem em situações diferentes das propostas inicialmente, em que os estudantes poderiam aplicar os conceitos como uma categoria e, portanto, estariam refletindo processos de generalização mais totalizantes. Por outro lado, e muito comum em diversas disciplinas, em um trabalho coletivo, existe uma mistura de diferentes níveis de desenvolvimento reais e proximais que estão sendo articulados. Um determinado estudante pode ser capaz de aplicar um conceito em várias situações, mas não em uma situação específica, pois ele está sendo barrado por uma informação factual não fornecida. Esta deveria ser interpretada como um dado para o trabalho, e não como o objetivo de sua aprendizagem. Há também propostas que prometem o desenvolvimento de altas capacidades sociais de empatia e respeito a partir de atividades que focam em outros aspectos de conteúdo. Memorizar, aplicar e verificar não necessariamente desenvolvem uma consciência antirracista, por exemplo.

Esta discussão apresentada por Zabala quando apropriada de forma mais ampla, ou mesmo simplificada, para as diferentes didáticas disciplinares legitima discursos sobre as metodologias de ensino baseadas em competências, que como já

indicado anteriormente, podem caminhar para a generalização metodológica e a dissolução disciplinar, enfrentando críticas do campo da aprendizagem histórica. Pode-se argumentar também que a aprendizagem em competências, frente aos problemas básicos da educação, perderia facilmente o objetivo de desenvolver competências do saber histórico, geográfico, ou matemático como se apontou em uma parte inicial dessas discussões no final do séc. XX. Também pode-se argumentar ainda que muitas vezes, pela reprodução dos chavões, como articulado por Peter Lee, nem se tenha o objetivo de desenvolver competências de literacia histórica, mas apenas as competências procedimentais genéricas que transformariam o Ensino de História em ensino da própria linguagem a partir de textos com uma temática comum: a histórica.

Quando se pensa o Ensino de História por meio de audiovisuais ou outras formas de linguagem, as orientações propostas por Zabala resultam em orientações metodológicas sobre o trabalho do próprio professor e como pode se organizar para inserir o elemento audiovisual como material didático na realização de uma atividade pontual ou como um objeto de estudo e investigação mais amplo. Contudo, é preciso articular as discussões específicas para evitar a dissolução dos objetivos de aprendizagem do Ensino de História: a aprendizagem histórica, e as formas de raciocínio histórico que propiciem a evolução pessoal dos estudantes. Assim, a atividade dos professores com o conteúdo específico de audiovisuais, ou com uma investigação mais ampla sobre o cinema com os estudantes, deve abarcar muitas das considerações sobre a narratividade fílmica do passado, a ficcionalidade nas representações, a articulação de vestígios e a verificabilidade como critério para a reconstrução e contextos de produção de uma obra, bem como a articulação das forças e expectativas que são lançadas pela história pública quando narram uma história, pois:

A progressão em conceitos de segunda ordem ou a compreensão disciplinar é essencial para que a noção do todo seja compreendida como fundamentada e sujeita a critérios e para perceber se os alunos estão caindo ou não na armadilha de imaginar que qualquer história serve. (LEE, 2016, p. 126).

Essa situação é intensificada pela já indicada amplificação dos objetos de estudo da História científica, gerando a sensação de impossibilidade de abarcar a História e as histórias em suas totalidades. Na argumentação de Jörn Rüsen tanto os historiadores profissionais quanto os professores precisariam se voltar para uma “Matriz Curricular”,

a qual abarcaria os elementos de como a disciplina especializada se relacionada com a sociedade mais ampla, e estabeleceria seus critérios de distinção em relação as demais formas de narrativas da cultura histórica. Por meio da observação de uma matriz disciplinar, pode-se pensar em competências específicas associadas ao pensamento e a aprendizagem histórica, evitando-se a oposição entre conteúdos velhos e canonizados e modernas competências genéricas. Não se trata também de uma imposição hierárquica do conhecimento científico frente aos demais conhecimentos, mas um esforço qualitativo frente a formas de pensamento não intuitivas que ao mesmo tempo integram os conteúdos factuais, conceituais e procedimentais de um conhecimento especializado fornecido de forma obrigatória no ensino para o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Pois, por meio da apropriação da história dita “objetiva”, ocorrem flexibilizações narrativas das condições temporais do tempo presente da vida do sujeito, em que ele:

[...] firma a dimensão temporal de sua própria identidade e assenhoreia-se de si, de *seu* tempo. Isto não quer dizer que o sujeito possa dispor dos dados históricos de sua existência ao bel-prazer de seus interesses, desejos, esperanças, aspirações ou temores. [...] Antes, os interesses, as expectativas e as pretensões devem ser confrontados com o conteúdo experiencial da história objetiva, modificados por ele e então concretizados, com o que podem vir a ser eficazes. [...] Formação é a capacidade de se contrapor à alteridade do passado, de levantar o véu da familiaridade que se tem como passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer o *estranho*, assim descoberto, como próprio. (RÜSEN, 2007, Pp. 107-108).

Essa colocação retoma o papel da alteridade no desenvolvimento de competências atitudinais ao mesmo tempo que destaca o aspecto da educação histórica como ambiente de desenvolvimento cognitivo qualitativo nas relações étnico-raciais e nos diferentes usos de passados narrativos da cultura histórica midiaticizada, pois:

Posições originalmente só afirmadas, com suas percepções seletivas, rígidos modelos de interpretação e hirtas pretensões de validade, são capacidades pela argumentação aberta. [...] O autoconhecimento no espelho do passado está formado quando inclua a autocrítica como aptidão para perceber os limites que separam sua própria identidade da alteridade dos demais. Nesta percepção, devem estar presentes tanto o entendimento como a aceitação do ser outro. (RÜSEN, 2007, p. 109).

Audiovisuais articulam diversos passados, com diferentes intervenções autorais distintas do trabalho historiográfico, assumem vários compromissos que não necessariamente os da história empírica. O Ensino da História, então, pode interrogar essas narrativas públicas, e propiciar aos estudantes tanto a interrogação de quais são os argumentos que aumentam ou diminuem a possibilidade de ser do outro, quanto os conteúdos procedimentais da disciplina, que aplica e constrói seus

conceitos. A interrogação pode se articular conforme os elementos da Matriz Curricular proposta por Jörn Rüsen:

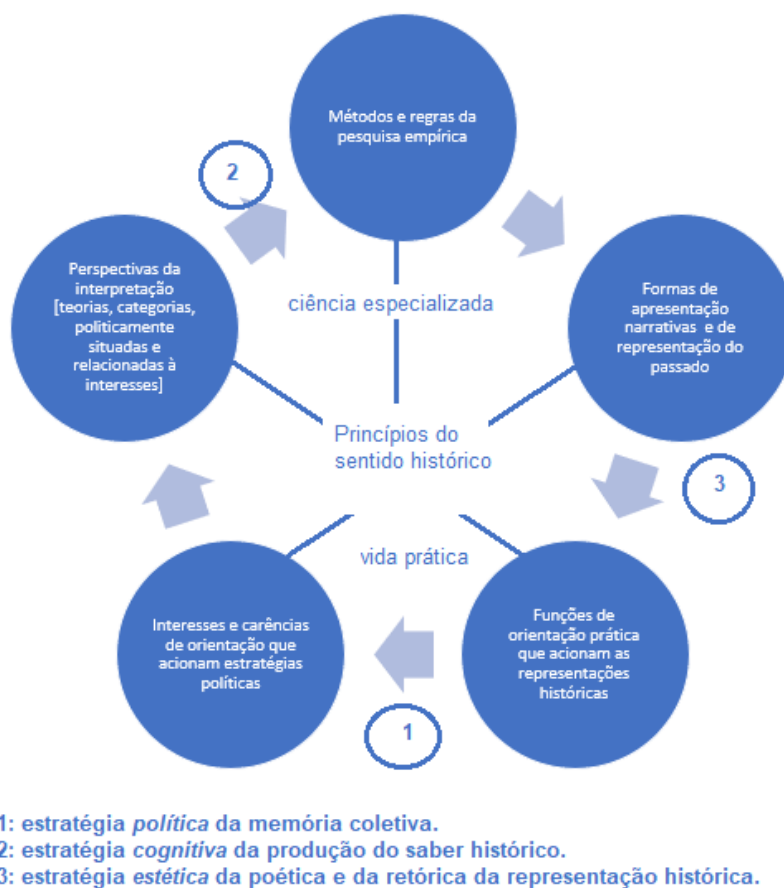


Imagem 26: Matriz Disciplinar da Ciência da História. (Elaboração própria adaptado de: RÜSEN, 2001, p.165).

É importante destacar que o esquema apresentado foi articulado pelo autor na composição de um paradigma narrativista que não caísse em teses de pós-verdade ou abandonassem as especificidades da cientificidade da História. Por tanto, ele aproxima-se bem dos problemas didáticos que o professor enfrenta ao encarar diversos elementos da cultura narrativista audiovisual. Nele, fica claro que a pesquisa empírica sofre influências dos atores políticos e dos jogos de interesses, como por exemplo, a carência de experiência por imagens mais positivas sobre os árabes e muçulmanos, ou a superação de concepções eurocêntricas nas questões identitárias sobre as ciências. Mas, também evidencia que a disciplina especializada e seu ensino, dependem das formas de representação (textuais, audiovisuais, imagéticas, etc.) existentes que articulam estratégias estéticas que cumprem funções de orientação na vida prática. Por exemplo, os audiovisuais respondem às expectativas e proposições sobre práticas de medicina mais éticas e acessíveis, bem como do entretenimento

pessoal em momentos de ociosidade que podem se relacionar com práticas mais amplas das relações de gênero, de classe, etc., e que contribuem nas estratégias políticas mais amplas da sociedade.

Antes de apresentar as proposições didáticas articuladas por meio das discussões teóricas feitas nesta dissertação e os recortes articulados pelo filme elencado nela, é necessário um breve panorama de elementos da cultura histórica e da história pública, na qual o Ensino de História está inserido. Os mesmos influem em como o Islã e o árabes são apresentados e legitimados para o Ensino de História, desde a cultura midiática até o nível dos elementos institucionais de articulação curricular. É necessário, no desenvolvimento de um profissional da história que seja professor que este articule tais questões com sua prática de organização do trabalho, para que ele afirme sua autonomia e evite a educação reprodutivista, melhorando também seu desempenho como articulador de práticas de aprendizagem histórica comprometidas com questões éticas do desenvolvimento cognitivo de seus estudantes e do mundo político-social para além das escolas.

5.3 O Islã no Ensino de História no Brasil

Se a condição de existência em uma cultura midiática é forçosamente sua representação, situar o Islã no currículo e no Ensino de História dos brasileiros é primeiro destacar dois níveis de representações e, portanto, de propostas políticas para os acontecimentos dignos de nota quando são elencados os termos: Islã, árabe ou muçulmano. O primeiro nível pode ser ilustrado pela capa do livro de José Arbex Jr., conforme Imagem 27, são construções narrativas formuladas a partir de caricaturas orientalizantes. Muitas delas estão posicionadas a partir de naturalização frágil e simplista do ser brasileiro como sendo ocidental. Essas construções existem tanto em jornais, quanto em livros paradidáticos e representações de telenovelas⁷¹. Esse grupo de representações foi intensificado nos anos 1990 e nos anos 2000. Uma mistura indefinida entre religião, raça, ideologia, movimento político, e civilização flutua da cultura histórica midiática para a cultura histórica individual, muitas vezes manifestada na utilização adjetivada do substantivo 'regime'. Isso denota uma política de orientalização que informa que: de fato 'eles' são um enigma histórico, uma

⁷¹ Na Dissertação de Jéssica Pereira Costa é dedica uma pequena parte sobre o assunto: "O Islã e as telenovelas no Brasil: uma questão maior que o entretenimento" (COSTA, 2016, pp. 33-38).

anomalia ao progresso, uma antítese moral. São esses elementos que o professor deve estar atento, pois permitem a reprodução de estruturas eurocentradas que colocam o subalterno brasileiro como um ‘europeu’, frente a um ‘outro’, visto como um problema ou ameaça civilizacional.

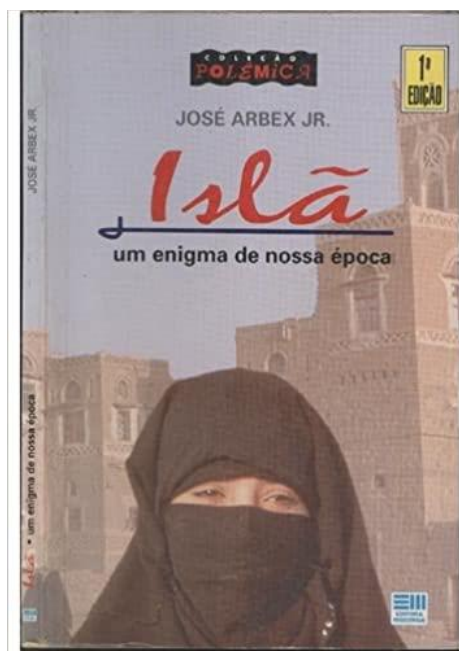


Imagem 27: Capa de volume da coleção Polêmicas: ‘Islã: um enigma de nossa época.’

O segundo nível, por sua vez, é o mais próximo das discussões sobre o eurocentrismo em si e, por sua vez, remete aos problemas de como os professores e pesquisadores brasileiros conseguem ou não filtrar e interpretar as informações de autores especializados, como Bernard Lewis. Estes especialistas nitidamente possuem conhecimentos específicos historiográficos com relativo rigor e factualidade, mas isso demandaria colocar então as discussões entre diferentes pontos de vista: da História e do eurocentrismo de tais autores. Os professores então têm que encarar a dificuldade geral do acesso ao conhecimento em língua portuguesa e o pouco espaço editorial em vários temas, que acabam sendo dominados por jornalistas, ou cientistas políticos.

O Ensino de História não possui um ‘compromisso com o Islã’, assim como deve se desvencilhar de seus antigos compromissos, por exemplo, na perpetuação da crença de que ser brasileiro era ser católico. Muitas vezes, esse compromisso passa por assumir uma postura de defender o elemento genérico ‘Islã’, religião, povo cultura ou civilização, de seus inimigos e acusações midiáticas. A pergunta então é: o professor tem que ter proximidade ou não com o Islã? Que articulações sua formação

e seu esforço pessoal buscou entre a história de vários povos muçulmanos, as sociedades árabes e os elementos macronarrativos dos vários períodos históricos. Simplesmente inverter os vieses em sentenças argumentativas não é suficiente, principalmente, sem alguma aproximação historiográfica com o assunto. O compromisso do Ensino de História é com pessoas diversas, com os conflitos do seu tempo, e com elementos da disputa por passados. Não é a aula de História que irá definir teologicamente os culpados e os inocentes na disputa entre católicos e cristãos reformados, ou entre os cristãos e os muçulmanos. Não basta dizer: o Islã essencialmente é uma religião de paz, ou o extremo oposto, que as religiões são essencialmente nocivas para a humanidade. O que deve ser feito é elencar a variação e as disputas políticas que acionam o passado, tendo neste passado inúmeras religiões, espiritualidades, e etnicidades, que não necessariamente confirmam identidades do tempo presente. Passa a ser evidenciar que grupos se beneficiam pelas imagens negativizadas e homogeneizantes sobre o Islã e os árabes, muitos dos quais não muçulmanos, e evidenciar os esforços desses atores sociais para melhorar suas representações ou mesmo disputar concepções do passado. Não apenas no nível das representações, mas no dos processos sociais em si. As perguntas passam a ser: uma instituição religiosa pode ser apaziguadora e fomentadora de violência sobre populações subalternas? Que poderes e interesses influíram naqueles agentes históricos do passado? Todas essas disputas políticas são históricas e podem ser historicizadas. Aqui entra o ponto da necessidade de inserção de métodos do ofício do historiador no ensino, bem como de buscar saltos qualitativos entre as noções cotidianas do conhecimento prévio e midiático para conceitos científicos passíveis de fornecer análises ou de serem questionados.

Buscando razões para os lugares comuns da presença do Islã no ensino, ou seja, os momentos em que são naturalizados com maior facilidade, e precisam de menor justificativa, podemos articular a partir da pesquisa de Felipe Yera Barchi (BARCHI, 2014) com livros didáticos, na qual indica de três elementos básicos em que o Islã seria aceito nos currículos. O primeiro é como um conteúdo anexo da Idade Média ou até um apêndice do Império Bizantino e, portanto, pouco integrado à Europa. O segundo é como um conteúdo religioso que precisa ser historizado na época medieval e, portanto, ligado a questões políticas sobre o terrorismo e a interpretações do que é a política para países e instituições muçulmanas, interferindo diretamente nas questões que podem ser levantadas sobre a vida do profeta fundador,

principalmente com interpretações do termo *jihad* como uma guerra santa. O terceiro é o Islã como uma civilização, num modelo de ascensão e declínio civilizacional, homogeneizante e militar que se expande e produz cultura material, mas que desaparece. Como consequência, temos que o não naturalizado e, que exige maior justificativa para ser ensinado é a articulação da história dos árabes e muçulmanos na Europa e com os europeus. Um conteúdo que evitaria uma estrutura etnocentrada a partir da historiografia europeia (o eurocentrismo, por sua vez, seria nosso, ao reproduzir uma estrutura narrativa). O grande tema ausente é claro, onde estaria o Islã depois da Idade Média. Ele só é lembrado ao final dos livros didáticos como lugar colonizado e no máximo nos movimentos de libertação que vão ser associados com o terrorismo na página seguinte? Um concurso para professor de História, no Brasil, encontraria um grande problema se perguntasse: qual a importância do Império Otomano na Idade Moderna?

Pode-se acrescentar mais dois elementos para essa coleção, que aparecem com uma frequência menor, mas claramente atuando nas políticas de temporalização, sendo colocados, por exemplo, em situações de comparação e discutidos, majoritariamente, pelo vocabulário da experiência europeia. Temas como a condição das mulheres nos países muçulmanos podem surgir como uma pergunta em aula ou com uma atividade de pesquisa orientada por um professor aos estudantes. Um campo fértil para as oposições entre Ocidente e Oriente e a articulação de argumentos históricos de superioridade cultural ou relativização ingênua. O debate da condição da mulher nos países de população muçulmana e o esforço em apresentar um Islã ilustrado como ancestral das descobertas científicas que geram o mundo moderno foram sendo inseridos nas coleções do PNLD. São temas então que devem passar pela formação do professor, para que não sejam mal trabalhados por eles em suas situações práticas reais sob forte influência da mídia, do material de apoio, e de seus esquemas mentais eurocêntricos da história do mundo em escala macro.

Essa inserção de elementos novos, passa também por contribuições da pesquisa em ensino, que nitidamente propiciaram avanços em relação a visão consolidada de Islã apenas como um apêndice da história da cristandade medieval, consagrada pela presença das cruzadas. Isso pode ser visto no impacto causado pela dissertação feita num programa de pós-graduação em Letras-Árabe da USP 'O Islã nos Livros Didáticos de História de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental de 1985 a 2004', de Ana Gomes de Souza. A dissertação teria ganhado algum destaque ao

evidenciar em tons de denúncia os vários erros encontrados nos livros didáticos brasileiros. Gilberto Cotrim, um dos principais nomes de autoria nos PNLD defendia sua posição da seguinte forma:

[...] Um bom autor deve escolher fontes de estudo confiáveis, legitimadas pelo meio acadêmico [...]. Eu não queria ler o Alcorão para escrever meus livros. Não podia confiar numa tradução qualquer e não sei ler árabe. Além disso, os livros religiosos são cheios de convicções filosóficas muito específicas. Prefiro ler obras de historiadores especialistas na cultura islâmica [...]
(MATTOS, apud BARCHI, 2014, p. 68).

Felipe Yera Barchi confirma que as coleções de Gilberto Cotrim e de outros autores, mesmo se inocentando e lançando a culpa sobre os especialistas, foram corrigindo os erros mais esdrúxulos e tentando melhorar as perspectivas apresentadas. Aqui se tem evidente o segundo nível de representações e ocorrências que legitimam o Islã no ensino, desde a confecção dos materiais didáticos existem problemas para perceber o eurocentrismo de autores e a influência de textos escritos por jornalistas. Apesar de não ter sido analisada no trabalho de Barchi, ao olharmos para as três últimas coleções do PNLD, veremos que praticamente todas passaram a propor uma discussão sobre gênero e a evitar preconceitos sobre a religião. discussões sobre gênero. Apesar da perspectiva de Edward Said não ser sistematicamente incorporada ao ensino, muitas destas coleções passam a incorporar o nome do autor, numa estratégia de legitimação da bibliografia usada, visando se esconder das próprias escolhas narrativas e de possíveis erros.

Na BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, pp. 397-690), quando são elencadas as partes específicas para o Ensino de História e para o ensino religioso no Ensino Fundamental, tem-se um foco na aprendizagem do “Eu” e do “Outro”. Esse fato é importante e indica uma concepção de ensino legitimada a partir do estudo do local em oposição ao geral, mas que facilmente pode reproduzir elementos de uma tradição identitária etnocêntrica. É necessário questionar esta inserção do Islã como um “Outro”, reproduzindo eurocentricamente o etnocentrismo europeu. Vale destacar, por exemplo, que apesar de tratar a herança clássica como uma “invenção”, o mesmo documento contrapõe essa herança ao “Outro”, no sexto ano tem-se a unidade temática “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” (MINIESTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 420), a ‘invenção’ é mantida e apesar de receber essa adjetivação, é naturalizada. Não se questiona explicitamente esse ponto de herança cultural ao se manter uma separação essencial entre o “mundo clássico” e outros passados (no caso, os povos indígenas originários do território brasileiro e os

povos na África, no Oriente Médio e nas Américas). A própria permanência da nomenclatura Oriente Médio⁷² não parece ser discutida.

São notados esforços para destacar “O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 420) como um conteúdo legítimo, assim como a inserção de conteúdos da história do Continente Africano em várias temporalidades. Contudo, não existe nenhum indicativo da presença do Islã ou dos árabes na história, nem no período medieval nem na Idade Moderna. A BNCC fornece uma história global que transfere algumas pautas da história indígena e africana para o passado por meio da narrativa cronológica tradicional e a modernidade é falada ignorando o Império Otomano ou a Índia, por exemplo. O lugar do Islã no ensino passa a ser como mais um entre inúmeros grupos que são vítimas do processo do Imperialismo europeu e só.

O orientalismo existe explicitamente na atual proposição curricular unificadora no Brasil ao transferir para o passado a divisão imperialista entre ocidentalidade e orientalidade. Isso se verifica em tópicos como: “As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 422) e “(EF07HI14) Descrever as dinâmicas das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 423). Os termos Islã, árabe e muçulmano não aparecem nenhuma vez em toda a BNCC, nem mesmo nas questões sobre ensino religioso. A mudança passou de um ensino que via o Islã como o inimigo e outro europeu para uma proposta macronarrativa em que ele não existe. Ele é ainda mais resumido pelo termo Oriente, termo que abrange tudo que não é digno de ser tratado como africano, americano ou Ocidental. Adicionalmente, o termo ‘terrorismo’ aparece, numa mescla contraditória entre choque civilizacional e o discurso adotado de respeito a pluralidade: “(EF09HI35) Analisar os aspectos analisados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 433); “(EFO9HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 433). Para o professor,

⁷² Se o objetivo é indicar a localização geográfica, outras possibilidades como Ásia Ocidental ou Sudoeste Asiático, não são marcados pelo posicionamento colonialista.

transcender a reprodução eurocêntrica é questionar essas estruturas, e não apenas se apegar ao elemento de uma história local.

5.4 Propostas Didáticas

Agora retomamos a alguns elementos da semiótica úteis para o trabalho com o audiovisual. Uma primeira distinção é necessária entre a leitura semântica e a leitura pragmática de sentenças. É necessário lembrar que o audiovisual apresenta sentenças tanto em nível visualmente identificável com o texto escrito, quanto pela fragmentação das falas dos personagens. Apesar de debates linguísticos variados, pode-se elencar que as composições imagéticas e sonoras também podem ser decompostas em sentenças, pois os produtores e os espectadores passam a compreender o audiovisual individualmente a partir do uso de uma ou outra língua específica, como a língua portuguesa, ou um ou outro código culturalmente aprendido que possa ser usado em um audiovisual. Assim, após uma cena em que um personagem interroga outro sobre a sobrevivência de alguém, as expressões faciais e ações de um ator são suficientes para transmitir um significado completo como “ele sobreviveu” ou “ele está morto”.

Conforme a descrição do manual de Márcia Cançado, a descrição linguística tem diferentes níveis de análise:

[...] o léxico, que é o conjunto de palavras de uma língua; a fonologia, que é o estudo dos sons de uma língua e de como esses sons se combinam para formar as palavras; a morfologia, que é o estudo das construções das palavras; a sintaxe, que é o estudo de como as palavras podem ser combinadas em sentenças; e a semântica, que é o estudo do significado das palavras e das sentenças. (CANÇADO, 2005, p.16).

Acontece que, a menos que se esteja trabalhando apenas com o texto do roteiro de um audiovisual, ou com a transcrição de falas, as sentenças do audiovisual tendem a ser muito mais mesclas entre frases explícitas e a utilização de léxicos de representação da linguagem fílmica. A semântica, é o ramo da linguística voltado para a investigação dos significados de sentenças. Isso permite inclusive, usando um exemplo de Márcia Cançado, que o usuário da língua portuguesa compreenda que a frase “O João acredita, até hoje, que a terra é quadrada.” (CANÇADO, 2005, p.16) descreve a mesma situação que a frase: “O João ainda pensa, atualmente, que a terra é quadrada.” (CANÇADO, 2005, p. 16). Contudo, assim como no audiovisual, muitos aspectos dos significados estão fora do estudo de uma teoria da semântica, como no

exemplo indicado sobre as expressões do ator, ou no caso a seguir, que inverte o significado do termo “não”:

- a. Você quer um milhão de dólares sem fazer nada?
- b. Não!! (responde o interlocutor, com uma entonação e uma expressão facial que significam: claro que quero!) (CANÇADO, 2005, p. 17).

Por esse exemplo, se evidencia que muitos aspectos extralinguísticos, como a prosódia, as expressões faciais, a simbologia das cores, o uso de gestos, interferem no significado de um texto escrito ou audiovisual. É por meio da pragmática, que se estuda como “em várias situações, o sistema semântico tem seu significado alterado por outros sistemas cognitivos para a compreensão final do significado.” (CANÇADO, 2005, p. 17).

A colocação das obras de arte como sendo abertas, expressão popularizada por meio do trabalho de Umberto Eco (ECO, [1962] 2015) levou muitas pessoas estabelecerem que, nas obras artísticas e até nas acadêmicas, as intencionalidades dos significados originalmente pensados para eles seriam impossíveis de compreender a partir de seus aspectos linguísticos. Assim, análises de filmes se tornariam a criação de ‘outros filmes’ sem nenhuma conexão com o ‘filme original’. Essa questão foi rebatida pelo próprio Umberto Eco (ECO, 1994) e nos remonta novamente às formas de apresentação narrativa e às estratégias estéticas da poética e da retórica da representação histórica, apresentadas por Jörn Rüsen, em sua Matriz Disciplinar. Primeiro, é necessário lembrar que muitas sentenças são intencionalmente ambíguas e que isso não anula o papel de fonte dos artefatos apresentados por elas, e nem legitima qualquer interpretação sobre as mesmas. Para além disso, uma parte da comunicação está tanto no nível da referência ao mundo real (como o uso do nome de Ibn Sina) quanto no nível de representações mentais, que dão importância à valores de mundo e a uma ‘realidade’ compreendida simbolicamente, mesmo que ela não seja o mundo de fato.

Se por um lado as pessoas recebem os audiovisuais de formas distintas e podem se apropriar das narrativas neles conforme suas expectativas, por outro, uma parte das diferenças de interpretação residem no não domínio das condições formais da própria língua, da falta de conhecimentos prévios que permitam a compreensão das referências estabelecidas na ficcionalidade, ou mesmo de crenças pessoais e compartilhadas sobre o que serem ‘o real’, que podem ser confundidas como sendo as crenças e intenções dos produtores do filme. Assim, existe um paralelismo entre,

por um lado, a aprendizagem histórica do trato com fontes e o desenvolvimento de competências disciplinares que compõem o ofício do historiador e, por outro, a aprendizagem midiática e a crítica das representações que podem ser acionadas no Ensino de História. Mesmo que um dos casos atenda para aspectos da aprendizagem metodológica e ética com a ciência empírica e sua teoria, e o outro com situações simuladas por meio de proposições didáticas que usam vestígios do passado e representações audiovisuais como recurso didático.

5.4.1 O Tema da Sociedade Supersticiosa / Sem Higiene

O tema nessa proposição, assim como em boa parte das seguintes, pode ser articulado por professores a partir de muitos outros materiais. Somente no filme de Phillip Stöltz são múltiplas possibilidades de intervenções didáticas que articulem para tal. Todas as proposições estão acompanhadas de um quadro que indica os objetivos didáticos com a articulação específica da proposta. Observa-se que não se trata de um plano de aula, pois muitas coisas fora deste contexto devem ser levadas em consideração para se pensar um plano de aula. O primeiro elemento para se pensar um plano de aula seria delimitar quanto tempo seria disponível para a efetivação da atividade, se esse plano de aula é correspondente a um planejamento da rotina escolar de um professor ou um projeto propriamente dito. Uma atividade de rotina é uma atividade em que o professor terá tempo determinado e pode replicar em várias turmas e com um objetivo estabelecido, como, por exemplo 'usar a introdução do filme O Médico para que os estudantes comparem que atributos e elementos de representação são usados para indicar uma sociedade atrasada ou uma sociedade avançada'. O professor poderia estabelecer várias formas de procedimentos e organização do trabalho do escrito ao debate, do individual ao coletivo, que seria factível em 1:20 minutos, a partir de um material audiovisual com 2 minutos. A transcrição do vídeo, uma série de quadros capturados e outros elementos poderiam ser fornecidos para dar apoio à atividade, ficando claro então, que a elaboração de uma transcrição, não seria o procedimento a ser estimulado nessa aula. Por outro lado, se os estudantes tiverem o vídeo disponível o tempo todo na aula, ou tiverem que assistir ele apenas 1 ou 2 vezes delimitadas, será preciso instruir em métodos de anotação ou citação, a não ser que o vídeo seja apenas usado como um elemento

motivador da discussão inicial e não o objeto proposto para a aula e o acompanhamento da atividade com os estudantes.

Esse tipo de atividade em rotina tem suas virtudes, e para reforçar e desenvolver a aprendizagem dos diversos conteúdos, recomendasse que atividades semelhantes sejam elaboradas com outros conteúdos ao longo das unidades. Por exemplo, se um vídeo semelhante for articulado para os conteúdos de reforma religiosa e dos povos indígenas no período colonial, o professor pode estabelecer uma cultura de crítica às representações audiovisuais (tanto explicitamente ficcionais quanto os documentários) e, neste contexto, categorias como civilização e progresso podem ser acionadas em conteúdos distintos, estimulando a aprendizagem da crítica historiográfica, e da mudança de posições historiográficas por diferentes estratégias políticas.

Por outro lado, com maior disponibilidade de tempo e querendo desenvolver um produto maior, um projeto novo pode ser pensado. Um projeto também exige um tempo delimitado, e não é melhor ou pior do que uma atividade de rotina em sua natureza. Deve ser igualmente bem trabalhado e não deve ser feito em oposição as 'aulas normais'. Um projeto pode ser focado em elementos da disciplina ou ter elementos transdisciplinares. Uma investigação sobre o Sanitarismo e a Higiene Corporal, poderia articular: a) representações que descrevem sociedades como sem higiene; b) o surgimento da bacteriologia e o surgimento do sanitarismo; c) dificuldades sociais e o acesso à informação sobre higiene pessoal na comunidade escolar. Não seria factível replicar este projeto passo a passo em escolas diferentes, o que poderia ser reproduzido é a ideia e, ainda assim, seria necessário avaliar a possibilidade e as formas de execução dele em cada caso. O trabalho disciplinar seria ainda mais importante do que se pensa, caso contrário, teríamos a disponibilidade ideal da reprodução de representações estereotipadas de 'sociedades atrasadas', ou mesmo uma jornada ufanista do 'avanço sanitaria' ignorando os processos de violência social como as reformas urbanas e políticas racialmente situadas. A própria justificação de tal projeto poderia partir principalmente de um problema real identificado na sociedade, ou de um objetivo claro dos professores em desenvolver tal atividade.

Para a execução da nossa primeira proposta é necessária uma orientação prévia antes da 'leitura' dos trechos do filme. Essa orientação dependerá totalmente da turma em questão. Uma turma com menor familiaridade com atividades com vídeo,

ou uma turma com grandes dificuldades em escrita, necessitarão de orientações mais claras sobre procedimentos. Essas orientações evitam que grandes discrepâncias entre os estudantes se manifestem, como um que praticamente não escreva nada sobre o que assistiu e outro que escreva exatamente aquilo que o professor gostaria. Uma turma do ensino fundamental pode ser totalmente guiada por um formulário fornecido antes de assistir o vídeo (o Apêndice I é um modelo possível e adaptável para uma turma a partir do 7º ano); por outro lado, também pode-se partir para uma atividade com as orientações apenas orais e, posteriormente, como na aula seguinte, ao invés de ‘corrigir’ os erros dos estudantes, o professor passa a usar diversos critérios e tipos de informação que foram valorizados pelos estudantes e os apresenta, por meio de comparações, para a turma. Essa exposição, visa que eles percebam as diferentes anotações dos colegas e os diferentes elementos considerados como relevantes. O professor pode ir classificando esses elementos no quadro em categorias, como, por exemplo, ações dos personagens, objetos, tipos diferentes de personagens, explicações do porque aquela sociedade seria daquela forma. Uma construção em categorias como essa, poderia ser utilizada a seguir para que eles fizessem nova atividade a partir de outro trecho de vídeo curto. E poderia ser usada, muito tempo depois, quando outro tema estivesse sendo usado, com outro gênero de audiovisual.

Assim, teríamos a seguinte sequência:

- 1º. Momento: professor fornece texto curto, ou aula sobre teorias explicativas sobre as doenças e a higiene no medievo e ou/no Islã (Exemplo de texto no Apêndice II).
- 2º. Momento: professor fornece formulário e lê com os estudantes, ou indica quais critérios ele quer que eles identifiquem no audiovisual a ser exibido.
- 3º. Momento: os estudantes assistem ao audiovisual e fazem suas anotações.
- 4º. Momento: o professor pergunta os elementos apontados pelos estudantes e os anota no quadro, ou os coleta na correção pós aula.
- 5º. Momento: professor devolve o quadro geral para os estudantes e elabora novas orientações que podem ser usadas em novo vídeo. Ou, o professor pede para os estudantes conectarem os elementos descritivos do audiovisual que eles viram com as opiniões que possuem sobre as teorias explicativas sobre doenças e higiene (nesse momento existe um contraste entre as possíveis teorias contemporâneas sanitaristas e elementos do conhecimento popular que eles possam ter e as teorias do passado, deve ficar claro que são explicações de épocas distintas.

6º. Momento: caso o objetivo seja mais do que simplesmente fazer leituras descritivas de um audiovisual, o trabalho passa a buscar aprofundar o pensamento médico do período representado e debater com eles o que eles compreendem por “avanço” ou “progresso” no conhecimento.

7º. Momento: Novo vídeo é oferecido⁷³, agora após o trabalho prévio, e as orientações do que anotar sobre o novo vídeo passam a ser menos descritivas e mais causais, busca-se que eles apontem explicações do porquê determinadas escolhas de representação são favorecidas para indicar maior ou menor avanço, maior ou menor racionalidade naquela sociedade. Esse momento, é crucialmente evoluído se seguido de um 8º, onde as posições dos estudantes são postas em debate.

Fica evidente por esses passos que existem dois elementos sendo trabalhados em paralelo: o hábito de interrogar um audiovisual como sendo uma representação sobre o passado, e o domínio de conceitos e do conhecimento historiográfico como algo que ocorre por meio de procedimentos de interrogação e melhoria dos questionamentos sobre as fontes e o passado. Saindo de perguntas como: “Eles eram sujos ou limpos?” para perguntas mais elaboradas como “Porque eles são representados assim?” ou “Como eles explicavam o uso de tal tratamento médico?”.

Quadro 4: Aula sobre representações do passado e Higiene.

Justificativa	Utilização de termos da divisão cronológica podem possuir julgamentos de valor cujas naturalizações não propiciam a literacia histórica.
Conteúdos Factuais	Formas de higiene em diferentes contextos geográficos-temporais; explicações e teorias sobre a higiene e doenças; divisões cronológicas da História.
Conteúdos Conceituais	Representação; Medievalidade.
Conteúdos Procedimentais	Anotação, descrição e comparação entre representações e argumentos narrativos entre diferentes vídeos. Busca por explicações para as escolhas feitas na construção de um audiovisual.
Conteúdos Atitudinais	Seguir procedimentos, compreender as escolhas feitas por outros estudantes, melhorar a argumentação e o debate conforme critérios comuns e apresentados para todos.
Materiais propostos	Apêndice I; Apêndice II Trechos de ‘O Médico’: 00:00:48-00:09:20 da introdução a Inglaterra Medieval até sua escolha de ser aprendiz de barbeiro; 00:12:17-00:13:32 cenas da prática como cirurgião-barbeiro.

⁷³ O já citado ‘Diário de Biologia’ e muitos outros canais no Youtube podem oferecer vários desses vídeos com dimensões maiores ou menores, com visões mais ou menos pejorativas, e utilizando de maior ou menor referência ao vocabulário da historiografia especializada, muitas vezes, o conteúdo é factualmente correto, e a disposição do conteúdo, ou seja, a forma de apresentação, é que evoca maiores avaliações negativas.

A estratégia política da memória coletiva denuncia ações do tempo presente e dos interesses de atores no passado, que impactam seus posicionamentos, e explicam, em parte, predileções e formas de representar. Uma estratégia, seria utilizar de notícias em que o adjetivo 'medieval' é utilizado, tanto em situações da saúde, quanto na acusação. Os termos 'bárbaro' e 'medieval' são constantemente utilizados em posicionamento políticos, críticas ao tratamento em instituições de saúde, etc. A identificação dos termos e a crítica aos diferentes usos dos mesmos permite perceber que, mesmo que as pessoas não estejam preocupadas com o como 'realmente se escovava os dentes no séc. XI' ou com 'remédios fedorentos de médicos do passado', esses elementos estão espalhados pela cultura histórica, e uma análise meta-histórica deles contribuiu para uma maior reflexão e questionamento dos estudantes sobre as próprias apropriações deles dos conteúdos históricos.

A estratégia cognitiva da produção do saber histórico passar então pela aquisição por parte dos estudantes da percepção e capacidade de identificação nos audiovisuais de outros objetivos contidos neles que não os mesmos da História. Também devendo ficar claro que não se deve naturalizar 'os períodos históricos' ou as 'Idades', pois um tema introdutório dos estudos da disciplina como esses pode ser rearticulado nesta proposição didática tanto para abordar o medievo europeu, quanto para servir de preparação para discutir a ciência no período moderno, para introduzir o surgimento do movimento sanitarista do Brasil do séc. XX, ou, ainda, a contribuição de práticas curativas e conhecimentos diversos dos ameríndios, que hoje são integrados institucionalmente com o marco da Constituição de 1988. Essa atenção à periodização será crucial para as novas configurações do Ensino Médio, pois em caso contrário, tendo o professor naturalizado elementos macronarrativos da organização disciplinar, com as aulas passando a ser articuladas em eletivas descontínuas, a cultura histórica mais ampla vai continuar reproduzindo o vocabulário e concepções da história quadripartida.

Conseguir essa estratégia exige uma continuidade do trabalho, não podendo ser apenas um momento específico e extraordinário da rotina das aulas. Neste caso, o máximo que se conseguiria seria a exposição por argumento da autoridade do conhecimento histórico especializado frente as demais formas de cultura, nem criticando a naturalização de suas interpretações, nem demonstrando diferentes teorias sobre as práticas de higiene e saúde como historicamente situadas, e por tanto, ferindo os próprios conhecimentos factuais da História, em prol da afirmação de

uma perspectiva de ensino rasa como a ideia de que ‘filmes falsificam o passado’. Identificar que as representações sobre a história e as diversas ciências não necessariamente correspondem ao conhecimento científico, admitindo os audiovisuais como representações que possuem objetivos e escolhas para além do mero debate da representação do real já aponta para estratégias estéticas da poética e da retórica da produção do saber histórico.

Um último risco é que o uso de material de apoio elaborado pelos professores, ou vindos de livros ou da internet, também pode gerar uma estratégia estudantil de hierarquizar os conhecimentos vindos do texto como superiores aos conhecimentos passíveis de serem obtidos pelos audiovisuais. O professor deve atentar para isso em suas avaliações, e perceber que muitas vezes os problemas não estão em como os estudantes entendem a construção do ficcional, mas no pouco entendimento dos critérios para construção do conhecimento histórico-científico. A maioria das orientações colocadas nessa proposição também remetem às seguintes. Cada professor pode ter em mente que estratégia política, cognitiva e estética ele apresenta para uma atividade de aprendizagem histórica.

5.4.2 Representação Social do Praticante de Medicina

Por meio dessa proposta se visa um aprofundamento na interrogação dos audiovisuais e uma ação de pesquisa com diferentes elementos a partir de uma temática comum. Por meio de um tema comum, pode-se propiciar uma articulação de pesquisa de processos que visarão partir da leitura de um artefato específico para um conjunto mais amplo. Essa proposição se justifica pela necessidade de compreender a intertextualidade fílmica e as representações de uma dada categoria social. Uma estrutura semelhante poderia ser articulada sobre a representação social do indígena, da mulher negra, do cientista, do líder político, etc.

1º. Momento: Os estudantes devem elaborar um roteiro de entrevista ou uma forma de questionário que possa ser usada com familiares cujo objetivo é identificar elementos que as pessoas acionam para representar o ‘praticante de medicina’. Os critérios precisam ser acionados coletivamente e discutidos se são secundários ou mais importantes para objetivos da atividade. Devem definir quantas pessoas serão entrevistadas, que tipo de pessoas, se vão colocar as pessoas distribuídas por grupos

de idade, gênero, etc. É importante que se adquira a percepção de separar as interpretações pessoais de cada estudante das respostas fornecidas.

2º. Momento: Realização das entrevistas e uniformização da coleta dos dados para a elaboração de um quadro geral.

3º. Momento: Os estudantes irão realizar uma pesquisa por sinopses de audiovisuais que representem práticas da Medicina e da saúde, criando um corpus ou 'banco de audiovisuais', eles devem ser orientados para a padronização das referências de cada audiovisual, identificar os produtores, nacionalidade, se a temática aparece de forma central ou secundária, bem como descreverem os audiovisuais dentro da temática. Será preciso orientar que existem diferentes tipos de audiovisuais e se perguntar quais os tipos de público e quais os interesses que eles acham que podem ter influenciado naquelas produções.

4º. Momento: Comparação entre os dados das entrevistas e os dados do banco de audiovisuais. Diferenças ou semelhanças devem ser avaliadas com novas perguntas, e a proposição de novas hipóteses, por exemplo: será que as pessoas de diferentes idades se aproximam mais com as representações dos audiovisuais identificados. É necessário elencar outros elementos da sociedade que podem influenciar nos elementos obtidos pelas entrevistas, como uma delimitação do impacto que o audiovisual apresenta. Espera-se que os estudantes associem as experiências pessoais dos depoentes com agentes do sistema de saúde, instituições, e experiências pessoais sobre o cuidado com a saúde ou o adoecimento que possam ser identificadas nos depoimentos. Aqui, eles devem exercitar a crítica sobre as limitações das informações colhidas por eles, e o carácter parcial e vestigial dos depoimentos registrados, bem como da necessidade de melhores mecanismos de anotação de entrevistas. Das limitações em se transpor conversar e perguntas para o texto escrito.

5º. Momento: Uso de um audiovisual específico como avaliação. Essa proposição é oposta ao uso frequente de audiovisuais como semeadores de ideias iniciais. Aqui, objetivasse que elementos da discussão específica já estejam sendo articulados pelos estudantes, para que os mesmos possam acessar o audiovisual após um alargamento das discussões sobre um tema, e a revisão de limitações e processos de investigação. Os critérios da avaliação devem evocar tanto os elementos já abordados, como a verificação de um conceito específico.

Os trechos pensados do filme '*O Médico*' foram os seguintes:

- Introdução do filme: 00:00:50-00:01:30.
- Discussão sobre o corpo humano: 00:14:54-00:16:17.
- Médicos judeus e cirurgia no olho: 00:25:50-00:29:02.
- Chegada ao Madraçal; recebimento de tratamentos médicos; primeira aula com Ibn Sina: 00:53:00-00:58:30.
- Aulas e atendimento aos pacientes: 01:01:51-01:02:07.
- Questionamento a autoridade dos clássicos: 01:23:59-01:25:02.

Outros trechos seriam igualmente relevantes se, pensados conforme discussões articuladas nos momentos anteriores. O professor deve evitar conduzir os estudantes a identificar detalhes específicos do audiovisual, que para os estudantes podem parecer como ‘novos’, com que o professor considerou como importante e ‘conectado’ com suas aulas. Com uma seleção de elementos como essa, muitas discussões podem aparecer que se relacionam com outros temas presentes nessa dissertação, o professor deveria ser um mediador entre esses temas tangentes com as informações e resultados obtidos pelos estudantes nas etapas anteriores.

Outro elemento que poderia ser evocado em todas as etapas seria as relações próprias dos estudantes com suas representações sobre a Medicina e as práticas de saúde, tanto em suas experiências com tais elementos, quanto em possíveis expectativas de inserção acadêmica e profissional. Estudantes em fase de transição pré-vestibular, por exemplo, podem ter hábitos de consumo de séries que visam públicos interessados em temáticas da rotina hospitalar. O desafio constitui que estes estudantes se percebam como partes de um processo maior de consumo de representações, e reflitam sobre os impactos dessa cultura midiática em suas vidas. Em situações muito específicas, a trajetória do ensino de Direito e Medicina no Brasil, como lugar de poder e sua relação com as poucas oportunidades de formação desde do o começo do séc. XIX, podem se tornar elementos favoráveis para discutir a escolha profissional, as dificuldades dos estudantes, etc. A formação para o trabalho não é apenas uma aquisição de procedimentos técnicos.

5.4.3 Presença da Religião

A presença da religião poderia ser investigada tanto como um conteúdo específico na representação de um filme determinado quanto pela maneira que foi

proposta para a investigação sobre uma categoria social como o 'praticante de medicina'. Uma outra alternativa é apresentada, aqui, buscando a construção de argumentos e uma avaliação pública dos argumentos. Essa atividade é inspirada nos procedimentos usados por Mario Carretero, Liliana Jacott e Assunción López-Manjón em suas pesquisas sobre a compreensão e ensino da causalidade histórica e a solução de problemas com conteúdo histórico. Em sua metodologia original, eles partiam de um evento histórico cujos conhecimentos são bem difundidos e consideravam como um "fato histórico paradigmático" (CARRETERO, 1997, p. 61), o 'Descobrimento da América'.

A pesquisa tinha um cunho estatístico e avaliou diferenças entre grupos: sujeitos da 6ª e 8ª série do primeiro grau em uma escola pública; sujeitos do 2º ano do segundo grau em uma escola pública; estudantes universitários do 50 período da Faculdade de História e da Faculdade de Psicologia da Universidade Autônoma de Madri. Foi apresentado para todos esses grupos seis cartões com argumentos ditos como "diferentes opiniões a respeito" (CARRETERO, 1997, p. 62) e se objetivava "organizar os cartões segundo o grau de importância atribuído pelos sujeitos a cada um dos elementos explicativos, de forma que, finalmente, era estabelecida uma hierarquia causal entre os fatores apresentados como explicativos para o fato histórico estudado." (CARRETERO, 1997, pp. 62-63). Os cartões podem ser observados no Anexo I, e foi dada a seguinte orientação para a hierarquização deles:

Leia com atenção cada um desses cartões. Depois, organize os cartões de maior a menor importância, ou seja, em função do grau de importância ou influência que você considere que tiveram para que acontecesse o Descobrimento da América. (CARRETERO, 1997, p. 63).

Os resultados indicaram, por exemplo, no caso do Cartão A 'Formação na Espanha de um Estado nacional poderoso. Unificação territorial, política e religiosa', que apenas o grupo de estudantes de História consideraram esse fator sócio-político como uma das principais causas do Descobrimento da América 45%, enquanto apenas 10% dos estudantes da 6ª série atribuíam essa importância e 50% atribuíam os menores níveis de importância. Existe uma tendência que separa os estudantes de história de todos os demais no acionamento e preferência por fatores estruturais gerais da sociedade, enquanto os demais grupos deram maior importância para inovações tecnológicas e motivações individuais de Colombo e dos Reis Católicos como curiosidade, ambição e desejo de aventura.

Em nossa proposição, por sua vez, os objetivos são outros, visam a argumentação e a comparação entre diferentes argumentos acionados frente uma narrativa sobre um tema específico. Algumas experiências desse tipo já foram elaboradas em Estágio⁷⁴. Essa atividade visou quais elementos os estudantes achavam mais importantes ao se estudar uma determinada sociedade, fornecendo fichas como “Fatores da economia e das relações de trabalho”, e “Crenças e impacto das religiões em uma população”. Em experiências assim, fica claro o esforço dos estudantes em construir uma justificação da hierarquia de fatores que eles apresentam. Nelas, postura de mediação do professor pode variar, por exemplo, desde defender que todos os fatores tem sua importância e não existem “respostas corretas ou erradas”, pois, muitos deles estão acostumados com práticas avaliativas em que uma das opções será correta e as outras não, até situações em que é preciso hierarquizar uma como mais adequada frente um problema específico, como, por exemplo, se a atividade apresentar um problema histórico real, e solicitar a hierarquização de fichas com diferentes tipos de fontes históricas. Atividades nesse estilo também podem ser utilizadas para preparar os estudantes à elaboração de textos dissertativos, por exemplo, ao fornecer sinteticamente um quadro vastos de posicionamentos sobre argumentos que explicam a situação do tráfico de drogas no Brasil.

No caso de um filme específico, por sua vez, ou do uso de trechos de um filme, como aqui, eles terão que exercitar a interpretação de uma narrativa, e hierarquizar informações. Isso propicia uma boa noção de como eles compreendem as narrativas audiovisuais com conteúdo histórico, e pode ser utilizado com praticamente qualquer tema dentro de um audiovisual.

1º. Momento: Apresentação da atividade e instrução para que cada estudante anote sua ordem de importância das fichas do Quadro 5.

2º. Momento: Elaboração de uma tabela no quadro que mostra a ordem de importância dada aos diversos elementos pela turma.

3º. Momento: Exibição de trechos de ‘*O Médico*’.

Trechos recomendados:

- Introdução do filme: 00:00:50-00:01:30.

⁷⁴ Essa atividade não foi publicada, mas foi realizada em parceria com Isabella Lótus Martins Silva com estudantes do 2º ano do Ensino Médio em 2017, no Recife.

- Discussão sobre o corpo humano: 00:14:54-00:16:17.
- Médicos judeus e cirurgia no olho: 00:25:50-00:29:02.
- Chegada ao Madraçal; recebimento de tratamentos médicos; primeira aula com Ibn Sina: 00:53:00-00:58:30.
- Enfrentamento a epidemia de peste: 01:17:43-01:20:15; 01:23:59-01:25:02; 01:27:33-01:29:32.
- Personagem pársi: 01:40:39-01:44:35.
- Parte dos muçulmanos decidem culpar o Madraçal e seus “pecados” pela praga da peste: 01:46:44-01:47:37.

4º. Momento: Apresentação da segunda etapa da atividade, em que se propõe a pergunta: “No filme, quais as relações mais importantes são feitas entre a religião e os médicos e cirurgiões barbeiros?”, O Quadro 6 apresenta fichas de fatores para serem hierarquizados como na atividade anterior.

5º. Momento: Elaboração de uma tabela no quadro que mostra a ordem de importância dada aos diversos elementos pela turma. O professor deve ampliar a discussão perguntando se eles destacaram mais uma ou outra religião para cada ficha, esse é um momento de identificar e problematizar discursos orientalistas, preconceitos e questões sobre laicidade.

Quadro 5: O que interfere mais quando uma equipe de produção faz um filme que se passa em um tempo histórico definido, como Idade Média, Brasil Colonial, Guerra Fria, Revolução Francesa ou Independência do Brasil?

CARTÃO A Os conhecimentos produzidos por historiadores profissionais que fornecem com exatidão detalhes dos eventos, personagens, lugares e ações tomadas.
CARTÃO B Os conhecimentos produzidos por especialistas que estudam vestimentas, cenários, e demais objetos de época, sendo historiadores ou não.
CARTÃO C As condições financeiras da produção do filme, o acesso à recursos, a disponibilidade de se gravar em determinados lugares ou não, a possibilidade de usar atores de determinado grupo étnico-racial ou não, o quanto de acesso aos recursos de efeitos especiais e o tempo máximo que o filme poderá ter.
CARTÃO D Os interesses dos roteiristas e diretores, suas visões pessoais sobre o passado, suas preferências políticas, a origem étnica e religiosa dos mesmos.
CARTÃO E A criatividade e a capacidade de invenção artística dos roteiristas, diretores e da equipe de produção do filme
CARTÃO F A sociedade em que o filme foi produzido, a cultura das pessoas para as quais o filme será exibido.
CARTÃO G Interesses políticos e econômicos de governos e empresas que podem interferir no filme, como por exemplo por meio da utilização de censura ou da maior ou menor circulação do filme e de investimentos caso o filme aborde de formas distintas as desses interesses.
CARTÃO H

A existência de outros filmes semelhantes já produzidos que tiveram maior ou menor público e identificação das pessoas. Escolhas de roteiro e representação fáceis do público aceitarem e que já estão acostumados.

Quadro 6: No filme, quais as relações mais importantes são feitas entre a religião e os médicos e cirurgiões barbeiros?

CARTÃO A A religião patrocina e incentiva o conhecimento científico e as práticas médicas.
CARTÃO B A religião dificulta e/ou impede o conhecimento científico e as práticas médicas.
CARTÃO C A religião influencia as decisões muito mais individuais das pessoas em relação ao conhecimento e as práticas médicas do que as decisões coletivas e políticas da sociedade.
CARTÃO D A religião discrimina as pessoas em categorias diferentes, as quais podem ou não ter acesso aos espaços de saber e/ou caridade médica.
CARTÃO E O conhecimento médico e científico é contrário à religiosidade, as pessoas que avançam nele necessitam deixar sua fé em segundo plano.
CARTÃO F São apresentadas contradições entre o progresso do conhecimento e a influência do fanatismo religioso.
CARTÃO G A religião tem poder maior que os médicos, escolas e demais instituições representadas.
CARTÃO H Algumas religiões limitam as práticas médicas mais do que outras.
CARTÃO I As práticas de médicos e de cirurgiões-barbeiros ferem preceitos da fé das pessoas.
CARTÃO J A religião é uma fonte de inspiração para a ética dos personagens e seus valores e ajuda e caridade.

Os questionamentos que uma atividade como essa aciona exigem o desenvolvimento das capacidades de argumentação, e um esforço na compreensão da causalidade histórica. O recomendado seria fazer ela em separado, em dois momentos, um primeiro com a primeira atividade, visando uma abordagem da relação cinema e História, enquanto no segundo momento, a utilização do filme específico pode tanto reforçar as discussões vistas anteriormente sobre a relação cinema e História, quanto articular aspectos da representação da religião em uma narrativa sobre a história das ciências. Em ambos os casos estudantes e professores terão inúmeros exemplos para além da atividade que podem ser acionados e contribuirão com as discussões.

O professor não deve temer usar a expressão ‘falácia monocausal’ ou ‘falácia reducionista’, a própria atividade, dependendo de como for elaborada, pode solicitar que o professor indique que existem outros fatores além daqueles, evitando a “falácia das causas necessárias e suficientes” (BOYCE, 2015, p.456), ou seja, a crença de que se unirmos dois ou três ingredientes principais nós necessariamente teremos

como consequência um determinado acontecimento histórico. Ficou claro que assim como esta atividade observou a religião com certos recortes, uma atividade poderia observar a representação da religião de forma mais amplas. Os próprios fatores apresentados podem ser vistos de formas distintas pelos estudantes, por exemplo, como é que se avalia no filme se: “A religião tem poder maior que os médicos, escolas e demais instituições representadas?”, eles terão que acionar elementos externos ao filme ou internos para justificar suas interpretações. As distinções estabelecidas na primeira atividade vão interferir novamente nesta. Alguns estudantes podem estar focando no que o filme quer transmitir, enquanto outros no passado que está sendo citado ficcionalmente.

5.4.4 Diferenças Étnicas

Para uma atividade desse tipo dois caminhos principais poderiam ser abordados: permitir uma investigação ou análise a partir de trechos exibidos, e depois um exercício simples de descrição/memória de traços que foram percebidos pelos estudantes, ou uma investigação mais rigidamente guiada, conforme um método ou roteiro. Exigir que os estudantes percebam diferenças nas representações demanda que eles acionem seus conhecimentos prévios sobre diversos assuntos, correndo o risco que o estudante fique limitado a considerações como: “a roupa deles é diferente”. A proposição partirá de um roteiro que pode ser aplicado para diversos filmes, séries, etc. É fornecida uma lista de atores/personagens que estão no filme e o processo consiste em estabelecer que critérios são relevantes ou não para verificar a representação de diferenças étnico-raciais.

Uma primeira questão passa a ser a necessidade de que os estudantes tenham trabalhado algum conceito de etnia, raça, e discutido a temporalização das mesmas, ou seja, discussões sobre a especificidade das ideias raciais modernas como distintas de anteriores, o que não exclui noções de raça e práticas racistas para contextos anteriores ao séc. XVI. Esse elemento é fundamental para o sucesso das aulas, pois parte da necessidade aquisição de conceitos especializados e, depois, de sua utilização frente uma narrativa fílmica. Os critérios de identificação de características no filme podem ser decididos em grupo ou apresentados pelo professor, é um fato que diferentes estudantes vão dar mais atenção a um ou outro dos critérios. Ao seguir uma lista de atores tem-se em mente as seguintes perguntas:

- Esse/a ator/atriz participou de outros filmes semelhantes?
- Os tipos de papéis são semelhantes ao desse filme? O que os torna semelhantes?
- Que elementos deve-se observar no comportamento dos personagens para identificar como são representados etnicamente?
- Que elementos deve-se observar na aparência dos personagens para identificar como são representados?
- Que características permitem identificar uma forma de representação como sendo a escolhida para um grupo específico, e não apenas para um ou outro personagem ou para todos os outros personagens?
- Como é a relação dos diferentes grupos entre si?
- Onde podemos verificar se o filme apresenta a relação entre os diferentes grupos com uma boa aproximação histórica? Em que momentos isso não ocorre? Quais possíveis causas?

Todas essas colocações evocam inúmeros elementos articulados por essa dissertação em vários capítulos. Agora vamos apresentar alguns destes aspectos para o personagem de Ibn Sina, interpretado pelo premiado ator britânico Ben Kingsley. Sua ascendência étnica é indiana e russo-judaica, o primeiro grande filme de sua carreira é interpretando o personagem principal em '*Ghandi*' (1982), de Richard Attenborough. Pode-se argumentar que o processo de seleção de elenco é explicitamente um lugar de disputa e poder na indústria cultural, variando de uma posição inicial de exclusão e limitação ao acesso de poucos atores, diferenças de remuneração, ao quadro recente de especulações de atendimento às reivindicações identitárias e da participação de não brancos nas próprias equipes de produção. O recurso à Bem Kingsley é tanto uma aposta segura em um ator consolidado que já interpretou outros personagens carismáticos em filmes históricos, quanto uma manifestação da homogeneização orientalista, para a qual, qualquer proximidade forçadamente identificável como oriental é validada. O recurso à história do cinema e às trajetórias de representações das populações negras e asiáticas é extremamente rico para ilustrar esse processo, e não exigiria a exibição de horas de filmes, sendo possível só com uma boa seleção de imagens, devidamente datadas para compreensão das épocas em que as produções ocorreram.

Na Imagem 28, temos sua atuação como o Mandarin, em 'O Homem de Ferro 3', de Shane Black, lançado no mesmo ano de 'O Médico'. O amálgama de representações acionados chega a ser espantoso: é um terrorista, chamado Mandarin, com referências as representações clássicas e racistas do cinema na primeira metade do séc. XX, do personagem Fu Manchu, inventado pelo escritor inglês Sax Rohmer. Sua associação 'despretensiosa' consegue unir o vocabulário recente e clichê de ameaça terrorista com uma tradição mais longa do chamado perigo amarelo, e medo de uma ameaça de uma inteligência maligna oriental capaz de conduzir e dominar a política do mundo contra os ocidentais. Várias versões do personagem circularam no cinema, na televisão, no rádio, em romances e em quadrinhos. A homogeneização e a vilanização dos elementos não-ocidentais são consagradas no cinema, no caso de Fu Manchu, associando manipulação do poder, ameaça à democracia, aos valores cristãos, perigo de 'afeminação dos homens', e representações pejorativas de imigrantes (SPENCE, 1998, pp. 140-144).



Imagem 28: O Mandarin em 'Homem de Ferro 3'. (Vídeo de entrevista de divulgação, 01:44, *Do Notch Star Ben Kingsley Goes Off-Script For Iron Man 3*, Disponível em: < <https://youtu.be/Y8vagwP1tg?t=105>>).

Frente a todas essas colocações, a identificação das escolhas de representação em 'O Médico' se torna em uma das representações favoráveis no contexto, já que, no mesmo ano, o ator estava em uma opção representativa muito mais caricata e preconceituosa. É importante estimular nos alunos que elementos eles interpretam como positivos na representação dos vários grupos étnicos. A interpretação de Ben Kingsley aconteceu por sua atuação anterior interpretando o engenheiro Al-Jazari (século XII), no curta '1001 Inventions and the Library of Secrets'

(2010)⁷⁵, do diretor britânico Alan Deakins, em um projeto educacional que visa a difusão da história das ciências e dos conhecimentos muçulmanos para o público infanto-juvenil, com a produção de audiovisuais e materiais paradidáticos, objetivando o desenvolvimento pelo interesse na ciência a partir de uma perspectiva intercultural.

Uma atividade possível para que se apresentem os resultados dos estudantes na investigação do filme é que eles escolham uma única imagem do filme para sintetizar o como eles acham que é a representação dominante sobre cada um dos personagens. As combinações de trechos já indicadas dos filmes seriam mais do que suficiente, mas para esse tipo de atividade, o mais importante é o processo de interrogação que o estudante precisa fazer com o audiovisual não a busca por uma resposta instantânea e fácil de ser oferecida após assistir 15-20 minutos de audiovisual.

Uma segunda atividade solicita que eles escolham duas ou três imagens do filme para representar o personagem, fazendo então uma conexão narrativa entre os momentos em que os diferentes quadros foram capturados. O professor também pode selecionar essas imagens, apresentadas depois que eles realizaram o trabalho de análise das representações. Ao se apresentar três imagens sobre Robert Cole e mais três sobre Karim, elementos da representação de cristãos/judeus/ingleses e do muçulmano/persa são acionados, bem como suas relações com os demais grupos representados. A imagem é polissêmica e ambígua, necessitando das articulações dos estudantes para dar sentido às mesmas narrativamente. Diana Rose destaca que “os meios visuais são um amálgama complexo de sentidos, imagens, técnicas, composição de cenas, sequência de cenas e muito mais.” (ROSE, 2015, p.343). Prosseguir uma análise fílmica de forma técnica tenderia a anotações quase infinitas, e estratégias como a tradução de uma narrativa audiovisual para sua decomposição a partir das escolhas narrativas e representacionais com personagens específicos permite uma simplificação que torna o trabalho realizável.

5.4.5 Gênero e Representação das Ciências

⁷⁵ Apesar da perspectiva interculturalista, muito do discurso historiográfico elencado pelas produções do grupo é marcada pela historiografia das *'Dark Ages'*, e uma forte medievalização negativa. A legitimidade da história dos muçulmanos passa pela consideração deles como um ancestral do mundo moderno, em consonância com o vocabulário da historiografia das ciências do Islã Ilustrado. (Site do *1001 Inventions*: <<https://www.1001inventions.com/>>).

O filme 'O Médico' é consideravelmente pobre para a discussão dessa temática se o objetivo for uma representação da participação feminina, contudo, ele pode ser muito bem articulado para evidenciar um quadro geral negativo. Esse quadro geral pode ser descrito como: representações sociais dos praticantes de medicina como sendo homens; apagamento das contribuições femininas para a história da medicina e das ciências; predominância de personagens masculinos em narrativas eurocêntricas que são reforçadas na historiografia das ciências pelo culto dos grandes gênios ou de pais fundadores; problemas que o próprio cinema possui na reprodução do sexismo. Esse quadro pode contrastar, por exemplo, pelo interesse das estudantes em articularem uma carreira técnico-científica ou em medicina: em 2010, 87,24% dos profissionais de enfermagem no Brasil eram mulheres (COFEN, 2011, p. 45) em contraste com 39,91% de mulheres entre a população de médicos (SCHEFFER, 2013, p.271), quase o dobro da proporção em relação ao número de mulheres médicas em 1910, quando se tinha a representação de 22,28% (SCHEFFER, 2013, p.271).

A representação em filmes, séries, e livros didáticos seguem um paradigma representacional associado a grandes personagens masculinos, no geral europeus e estadunidenses, do período moderno ou dos séculos XIX e XX. Nicolau Copérnico, René Descartes, Galileo Galilei são nomes consolidados. A mulher que mais aparece é química francesa Marie Curie, por tanto, uma alternativa à proposição da representação social do praticante de medicina, seria a representação dos cientistas, e em especial das cientistas.

A proposição aqui é um choque entre duas narrativas. Primeiro se objetiva a leitura e discussão do material fornecido pelo Apêndice III, trata-se de uma tradução e adaptação do material produzido pelo grupo do *1001 Inventions*. Após a leitura do material, os seguintes trechos de 'O Médico' são exibidos:

- Introdução do filme: 00:00:50-00:01:30.
- Médicos judeus e cirurgia no olho: 00:25:50-00:29:02.
- Chegada ao Madraçal; recebimento de tratamentos médicos; primeira aula com Ibn Sina: 00:53:00-00:58:30.
- Enfrentamento a epidemia de peste: 01:17:43-01:20:15; 01:23:59-01:25:02; 01:27:33-01:29:32.

O objetivo inicial será interrogar pontos positivos e negativos que os estudantes viram no filme. Depois, conforme o apontado perguntar quais papéis são atribuídos para os personagens femininos nas cenas que foram vistas. Objetiva-se que a

narrativa do filme seja questionada como parcial. Para a cultura da sociedade muçulmana era crucial a existência de praticantes de medicina do sexo feminino, devido os papéis de gênero e a divisão social existentes na sociedade representada. Desta forma, o filme deixa uma lacuna gigantesca ao apresentar um universo da formação acadêmica no madraçal que se restringe ao universo masculino. A inversão da ordem também pode ser testada, primeiro apresentando o filme, e solicitando que eles descrevam como era o conhecimento científico na sociedade representada. A partir daí o conceito de representação precisa ser acionado para evocar que o filme é uma narrativa ficcional com um conjunto de escolhas, e não o passado como realmente foi. O texto de apoio deve entrar em seguida para fornecer elementos complementares, que visem destacar ausências daquela representação, e não o que realmente aconteceu.

Caso seja do interesse do desenvolvimento do projeto, a etapa seguinte partirá para uma investigação muito semelhante à nossa proposição do Item 5.4.2, com a elaboração de sinopses de audiovisuais que representem práticas da história das ciências para a elaboração de um corpus ou 'banco de audiovisuais', com orientação para a padronização das referências de cada audiovisual, identificação dos produtores, nacionalidade, se a temática aparece de forma central ou secundária, bem como descreverem os audiovisuais dentro da temática. Os estudantes precisarão categorizar os audiovisuais identificados como tendo papel maior ou menor para a participação feminina, e se as narrativas visão a mulheres de sucesso ou as dificuldades e injustiças nas carreiras delas. Deve se atender para a etnicidade e cor das personagens elegidas.

Para um desenvolvimento transdisciplinar desse projeto, é necessário que seja anteriormente articulado com os estudantes um conceito de memória, para fazer pontes com questões identitárias. Um conceito de ideologia também poderia ser utilizado para guiar o debate sobre sexismo. O objetivo não é simplesmente dizer que os audiovisuais mentem ou que no passado as coisas eram muito piores ou muito melhores do que hoje, mas sim, que os audiovisuais constituem um elemento formador de identidade, e fornecem experiências ficcionais que reforçam ou atuam contra padrões de comportamento da sociedade. A partir daí, é que um trabalho interdisciplinar poderia ocorrer, com professores de diversas matérias. Por exemplo, pela elaboração de entrevistas gravadas com mulheres sobre suas carreiras em

diferentes áreas, ou pela elaboração de audiovisual narrado sobre a história de personagens femininas importantes para o desenvolvimento das diversas disciplinas.

A interdisciplinaridade com a biologia poderia articular para as discussões do surgimento da medicina moderna em contraste com a parte dos papéis femininos nas práticas médicas. Aqui, deve se reforçar distinções entre lugares comuns sobre superstição, bruxas e saberes tradicionais como sendo sempre politicamente situados e associados a objetivos políticos e questões identitárias, em contraste com o conhecimento histórico, o qual relativiza e critica interpretações e reproduções representativas sem bases factuais.

Fica evidente que cada turma terá suas maiores ou menores dificuldades, bem como que será necessário maior ou menor preparo nas discussões sobre o audiovisual conforme as características de cada turma. Isso significa, que as várias etapas indicadas entre as proposições aqui demonstradas devem ser adequadas conforme cada realidade. Por exemplo, para algumas turmas, sem ter nenhuma noção de como eles consomem e interpretam os audiovisuais com conteúdo histórico seria muito mais construtivo partir de uma discussão como a hierarquização de fatores como a do Quadro 5, para depois conseguir articular melhor conceitos como etnia, eurocentrismo, medievalização ou orientalismo.

Um último elemento de fundamental importância é o aspecto disciplinar que o professor adotará com as reformulações do novo Ensino Médio. O currículo linear brasileiro não é um dado natural e não deve se advogar uma perda essencial na qualidade da formação da educação básica por mudanças curriculares. O que se coloca é o desafio para os professores em se rearticularem frente as mudanças, e mais uma vez, evitando o ensino por competências genéricas, deve-se se historizar a produção dos conhecimentos, inclusive o histórico. O Ensino de História deve demonstrar que muito das imagens negativas sobre muçulmanos e demais grupos orientalizados tem origens claras em interesses imperiais associados ao surgimento das disciplinas científicas, não sendo mera questão de 'preconceito', como indica James Blaut, mas partes dos processos de construção do conhecimento. Sem a evidenciação de antigos e novos interesses em determinadas escolhas e propostas negativas, a História continuará sendo vista como uma contação de versões em disputa política, sem o entendimento da importância da produção do conhecimento histórico.

6. CONCLUSÃO

Planos de aula são instrumentos didáticos que deveriam ser considerados intransponíveis. O que se pode transpor entre eles é a inspiração de ideias ou a troca de informações sobre o uso de diferentes materiais. O que é diferente da existência de cronogramas e roteiros de aulas em unidades didáticas, que propiciariam, por exemplo, uma orientação entre professores diferentes que estão se substituindo em uma turma, ou para a tentativa de equiparar os cronogramas de um calendário escolar entre diferentes turmas e professores. Apesar de muitos professores buscarem planos de aula como modelos de roteiros exatos do que fazer e a multiplicação de sites com essas finalidades, inclusive como estratégia dos sistemas de ensino, ou do excessivo papel dado a isso na formação de professores e processos avaliativos dos mesmos, a pesquisa em ensino apresenta outras preocupações.

Em sua formação escolar e extraescolar o indivíduo vai entrar em contato com explicações e representações do mundo que podem ser ampliadas pelo ensino, e que podem se chocar com as já possuídas por ele, com posições e visões diferentes das que sua consciência histórica elabora. Devid Willian Carraher lembra que o desafio das ciências humanas é maior que o desafio das ciências naturais em seu ensino. O ensino de Física, por exemplo, passa por um processo saindo da crítica à noção comum de 'peso', quando alguém pergunta "Quanto você pesa?", para conceitos científicos definidos e nada intuitivos como 'massa' e 'força peso'. É claro que as pessoas têm conhecimentos cotidianos sobre como nos relacionamos com nossa espacialidade, nosso volume e o como as coisas caem. Da mesma forma, as pessoas tem relações particulares com instituições religiosas, com instituições e lugares de memória, etc., elas também experimentam ou praticam o racismo, produzem memória individualmente e articulam argumentos sobre o passado. Contudo, difunde-se a ideia de que o conhecimento das ciências naturais seria mais 'complexo' ou mais distante do cotidiano das pessoas, dotado de um vocabulário supostamente mais técnico e especializado, o que é um tremendo engano. O ensino de ciências sociais é extremamente difícil, ele articula pessoas em diferentes momentos da vida, com graus de aceitação ou não de que suas formas de pensar, ou suas concepções prévias estão incoerentes ou não se conformam ao conhecimento sistematizado. Essa dificuldade encontra-se tanto no nível dos conceitos e suas aplicações quanto no processo que

cada disciplina desenvolve para articular suas explicações. O famoso raciocínio histórico é um deles, Devid Willian Carraher argumenta que

[...] o leigo tende a se contentar com explicações muito locais. Enquanto ele fica satisfeito com a "explicação" de que um atentado foi realizado contra o papa porque o "homem estava louco", o cientista social - pelo menos o modelo de cientista social que a comunidade trata como competente - iria tentar analisar o acontecimento em termos de processos e fenômenos mais gerais: identificação e ambivalência com relação a líderes, terrorismo, violência e anomia urbanas, eventos internos em países comunistas e sua relação com o Vaticano. Enfim, enquanto o leigo procura "quebrar o galho" intelectualmente, resolver ou eliminar o problema na hora sem voltar a ele, o cientista social com senso crítico tem interesse em construir sistemas explicativos amplos que possam lidar com um número muito grande de fenômenos. (CARRAHER, 1983, p.5)

É nítido que, muito deste debate já foi marcado por preconceitos perante os atores sociais e uma hierarquização de conhecimentos que não fazia sentido. O conhecimento científico e histórico profissionalizado vai influir na sociedade e se alimentar da cultura dos próprios atores sociais. Interpretações historiográficas especializadas podem ser apropriadas pela histórica pública e, cabe ao ensino articular muitas destas para o reconhecimento da importância desse processo e depois, para uma educação histórica propriamente dita, que lhe permita um desenvolvimento crítico. Desenvolvimento crítico não pode ser sinônimo de ceticismo contra a possibilidade da construção do conhecimento, pois tende a alimentar as tendências antiéticas e conspiracionistas. Pois, se a crítica pela crítica for validada, entrega-se de vez o poder aos negacionistas. O que se propõe é superar um quadro de desvalorização da disciplina que é comum às demais ciências sociais, conforme descreve Joaquín Prats:

Quando se incorpora conhecimentos de ciências sociais às aulas, estes são apresentados como conhecimentos prontos, acabados, e em consequência os alunos não os relacionam exatamente com aquilo que é próprio de uma ciência. Acabam por considerar como científicas apenas as disciplinas das ciências naturais ou físicas e matemáticas, enquanto as sociais são percebidas como elementos de cultura, de curiosidade ou de mera repetição de datas comemorativas e acidentes geográficos. (PRATS, 2006, p. 194).

Por meio da pesquisa que originou esse texto, foram visitados diversos entraves ao ensino, como a influência política e as limitações da formação de professores, mas, ao mesmo tempo, se buscou traçar genealogias de noções e os esforços em propor conceitos que orientem a didática e a pesquisa em História. Espera-se que só pela problemática de um termo extremamente usado, mas pouco definido, e quase nunca usado como categoria de análise em História, o eurocentrismo, essa dissertação tenha apontado um campo de grande importância e

melhoria para a pesquisa em ensino e para a formação de professores. Muitas articulações ainda podem ser exploradas e debatidas em outros elementos da cultura histórica, não somente os textos iniciais e consolidados na historiografia das ciências e da medicina e em narrativas audiovisuais sobre tais assuntos.

A história dos árabes e muçulmanos, quando olhada pelas categorias conceituais de difusionismo eurocêntrico, de historiofobia, de medievalização e orientalização, não constituem um elemento secundário do currículo para os poucos interessados. Ela exige articulações entre os mais diversos componentes curriculares do Ensino de História e pode ser melhor empregada respondendo, por exemplo, perguntas como: onde está o Islã africanizado e a África islamizada no ensino? É necessário evidenciar que esses assuntos podem ser secundarizados em relação a elementos macronarrativos e micronarrativos da história nacional ou da história local, o que pode esconder a reprodução do eurocentrismo e sua perpetuação na formação da consciência histórica dos estudantes em questões de grande importância, como a secularização, as religiões, o avanço técnico-científico, a valorização de uma filiação a uma tradição ocidental inventada, e o preconceito e racismo com as pessoas do mundo hoje.

Talvez por isso, a estrutura articulada na presente dissertação pode se apresentar tão diferente de muitos trabalhos que temos. E ela não se coloca como uma análise centrada em um filme, e no entendimento histórico do mesmo, nem na mera verificação metodológica da transferência de uma aplicação didática para um caso específico. Ela atende antes, elementos constatados ao problema do eurocentrismo na cultura histórica frente à representação de um passado quase à-histórico, a Idade Média. Esta, usada como parâmetro tanto para valorizar o Islã e desvalorizar a religião cristã quanto para valorizar o Ocidente ao criar uma imagem estagnada e pré-científica sobre o outro. Busca-se na historiografia das ciências e na teoria da história, a construção histórica e as questões narrativas articuladas para tal tema. O filme aqui elencado é analisado, mas em função de uma carência de orientação frente reproduções narrativas de representações sobre o passado. A função Didática da pesquisa apresenta-se como a busca de novas perspectivas de interpretação e do entendimento das perspectivas de interpretação e macronarratividade no ensino.

Espera-se que os professores no geral fiquem atentos aos elementos macronarrativos da organização curricular e as preferências narrativas apresentadas,

muitas vezes disfarçadas num vocabulário da especialização pedagógica, evocando uma neutralidade com termos técnicos sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem por competências, mas que reproduzem as mesmas estruturas narrativas do difusionismo eurocêntrico. Essa colocação é aplicável tanto à sequência de conteúdos lineares de narrativas de ascensão e declínio civilizacional, que de tão diluídas e repetidas na rotina de um Ensino Fundamental, podem surpreender algum professor com as concepções arcaicas de história e civilização que estão sendo valorizadas em seu próprio roteiro de trabalho. Será também um desafio maior em meio à aprendizagem midiática, que significa cada vez mais a imposição ao ensino da necessidade de 'inovação', frente à dominação da internet nos aspectos da vida humana e à manutenção das necessidades de existência do conhecimento histórico e das próprias disciplinas no currículo da educação básica.

7. REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. “A Construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino”. *In: História*. Vol. 22 São Paulo, 2003. Pp. 183-193.
- AGUIAR, Antônio Barros. **História e Cinema: Filmes como ferramentas Didáticas no Ensino da História e Cultura Afro-brasileira no Âmbito da Lei 10.639/03.** (DISSERTAÇÃO) Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019.
- ALBERT, John. **The Black Death: The Great Mortality of 1348-1350 – A Brief History with Documents.** Nova Iorque: *Palgrave*, 2004.
- AMORIM, G.F.; RABÊLO, M. Z. G.; RODRIGUEZ, J.A. “As Narrativas Como Recurso Para o Ensino de História.” *In: Revista Reflexão e Ação*. Vol. 23, Santa Cruz do Sul, 2015. pp. 338-355.
- ANKALOO, Bengt; CLARK, Stuart (orgs.) **Witchcraft and Magic in Europe: The Twentieth Century.** Filadélfia: *University of Pennsylvania Press*, 1999.
- ANKALOO, Bengt; CLARK; Stuart & MONTER; William. **Witchcraft and Magic in Europe: The Period of the With Trials.** Londres: *The Anthlone Press*, 2002.
- ARSDALL, Anne Van. “Rehabilitating Medieval Medicine.” *In: HARRIS, Stephen J.; GRIGSBY, Bryon L. Misconceptions About the Middle Ages.* Nova Iorque: *ROUTLEDGE*, 2008. Pp. 135-141.
- AZMEH, Azir. **The Times of History: Universal Topics in Islamic Historiography.** Nova Iorque: *CEU PRESS*, 2007.
- BAINES, John. “The Aims and Methods of BLACK ATHENNA.” *In: LEFKOVWITZ, May R.; ROGERS, Guy MacLean (orgs.) Black Athena Revisited.* Chapell Hill: *The North Calorina University Press*, 1996. pp. 27-48.
- BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia.** (Tradução Izidoro Blikstein) 14ª Edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.
- BARCHI, Felipe Yera. **Representações do Islã nos Livros Didáticos.** (DISSERTAÇÃO). Garulhos: Programa de Pós-Graduação em História, 2014.
- BENNINGEN, Alexandre A. **Muslim National Communism in the Soviet Union: A Revolutionary Stratagy for the Colonial Word.** Chicago: *The University of Chicago Press*, 1980.
- BERNAL, Martin. **Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization.** Vol 1: *The Fabrication of the Acient Greece.* New Bruswick: *Rutgers University Press*, 1987.

BERNAL, Martin. ***Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization***. Vol 2: *The Archeological and Documentary Evidence*. New Bruswick: Rutgers University Press, 1991.

BERNAL, Martin. ***Black Athena Writes Back: Martin Bernal Respondes to His Critics***. Londres: Duke University Press, 2001.

BERNAL, Martin. ***Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization***. Vol 3: *The Linguistic Evidence*. New Bruswick: Rutgers University Press, 2006.

BERNAL, M. “A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia.” In: FUNARI, P. P. A. (org.). *Repensando o Mundo Antigo*. Textos didáticos. Vol. 49. Campinas: IFCH/UNICAMP. 2005. Pp. 13-32.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e História do Brasil**. São Paulo: Edições Verona, 2013.

BERTOLINI, João Luis da Silva. **A Interpretação do Outro: A Ideia do Islã no Ensino de História**. (DISSERTAÇÃO) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

BERTOLINI, João Luis da Silva. “Cultura Histórica e Interculturalidade: A Presença do Islã em Materiais Didáticos Ibero Americanos”. In: *XIV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica*. Goiania: UFG, 2014. Pp. 263-286.

BERTOLINI, João Luis da Silva. **Manuais Didáticos e as Mediações entre Cultura Histórica e a Cultura Escolar: O Caso da Narrativa Sobre o Islã em Manuais Didáticos Brasileiros e Portugueses**. (TESE) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.

BISHOP, Louise M. “*The Myth of the Flat Earth*.” In: HARRIS, Stephen J.; GRIGSBY, Bryon L. ***Misconceptions About the Middle Ages***. Nova Iorque: ROUTLEDGE, 2008. Pp. 97-101.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “História do Brasil: Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil.” In: KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007. Pp. 185-204.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BLASJÖ, Viktor. “*A Critique of the Modern Consensus in the Historiography of Mathematics*.” In: *Journal of Humanistic Mathematics*. Vol. 4, 2014. Pp. 113-123.

BLAUT, James Morris. **The National Question: Decolonizing the Theory of Nationalism**. Londres: Zed Books, 1987.

- BLAUT, James Morris. **1492: The Debate on Colonialism, Eurocentrism, and History**. Treton: *Butterworth-Heinemann*, 1992.
- BLAUT, James Morris. **The Colonizer's Model of the World: Geographical Diffusionism and Eurocentric History**. Nova Iorque: *The Guildford Press*, 1993.
- BLAUT, James Morris. **Eight Eurocentric Historians**. Nova Iorque: *The Guildford Press*, 2000.
- BLOCH, Marc. **A Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: *Jorge Zahar*, 2002.
- BLUE, Gregory. "Science(s), Civilization(s), Historie(s): A Continuing Dialogue." In: HABIB, S. Irfan; RAINA, Dhruv (orgs.). **Situating the History of Science: Dialogues with Joseph Needham**. Nova Déli: *Oxford University Press*; 2001. Pp. 29-72.
- BORTOLUCI, José Henrique. **Pensamento Eurocêntrico, Modernidade e Periferia: Reflexões Sobre o Brasil e o Mundo Muçulmano**. (DISSERTAÇÃO) São Paulo: *Universidade de São Paulo*, 2009.
- BOYCE, Robert W. D. "Falácias na interpretação de dados históricos e sociais". In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George(orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: *Vozes*, 2015. Pp. 445-469.
- BOVO, Claudia Regina; DEGAN, Alex. "As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: o espaço como fonte para a História Antiga e Medieval." In: *Revista História Hoje*. Vol. 6, n. 12, 2017. Pp. 55-76.
- BURKE, Peter. **O Que é História Cultural?** Rio de Janeiro: *Zahar*, 2005.
- CALVO, Lucas Moreira. **Histórias Conectadas no Ensino de História: tecendo conexões entre o Norte da África e a Península Ibérica no período da expansão islâmica (VII-IX)**. (DISSERTAÇÃO) Rio de Janeiro: *Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 2016.
- CAMPBELL, Joseph. **The Hero with a Thousand Faces: Commemorative Edition**. Princenton: *Princenton University Press*, 2004.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: Noções Básicas e Exercícios**. Belo Horizonte: *Editora UFMG*, 2005.
- CARDOSO, O. "Para uma definição de Didática da História." In: *Revista Brasileira de História*. Vol. 28, n. 55, 2008. Pp. 153–170.
- CARNES, Mark C.(org.) **Passado Imperfeito: A História no Cinema**. Rio de Janeiro: *Record*, 1997.

- CARRAHER, David Willian. **Senso Crítico: do cotidiano às ciências humanas**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- CASTELO, Sander, Cruz. “O Cinema e a Didática da História”. *In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo: ANPUH, 2011.
- CHAKRABARTY, Dipesh. **Al Margen del Europa: Pensamiento pós-colonial y diferencia histórica**. Barcelona: *Ensayos Tus Quests*, 2008.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.” *In: Teoria e Educação*. Porto Alegre. N. 2, 1990. Pp. 177-229.
- CIAMPI, Helecine. “O processo de conhecimento/pesquisa no ensino de História.” *In: História & Ensino*. Vol. 9 Londrina, 2003. Pp.109–132.
- COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. DE. “O Ensino de História como Objeto de Pesquisa no Brasil: no Aniversário de 50 Anos de uma Área de Pesquisa, Notícias do que Virá.” *In: Saeculum - Revista de História*. Vol. 16 João Pessoa, 2007. Pp. 147-160.
- COSTA, Jéssica Pereira. **O Estudo da História do Islã e dos Mulçumanos na Educação Básica**. (DISSERTAÇÃO) Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2016.
- DABAT, Christine Rufino (org.) *Cadernos de História: oficina da história*. Revista do Departamento de História da UFPE. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- DABAT, Christine Rufino. **Moradores de Engenho: Relações de trabalho e condições de vida dos trabalhadores rurais na zona canavieira de Pernambuco, segundo a literatura, a academia e os próprios atores sociais**. (TESE) Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.
- DANTAS, Albino Mário Santos. “Leituras do Islã: O Fundamento da Letra em Al-Andalus”. *In: DABAT, Christine Rufino (org.) 2009. Op. cit.*
- DENDLE, Peter. “*The Age of Faith: Everyone in the Middle Ages Believed in God.*” *In: HARRIS, Stephen J.; GRIGSBY, Bryon L. Misconceptions About the Middle Ages*. Nova Iorque: ROUTLEDGE, 2008. Pp. 49-53.

- DUZGUN, Eren. “Against Eurocentric Anti-Eurocentrism: International Relations, Historical Sociology and Political Marxism”. In: *Journal of International Relations*. Vol. 23, 2020. Pp. 285-307.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta**: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas. [1962]. 10ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ECO, Umberto. **The Limits of Interpretation: Advances in Semiotics**. Indianápolis: Indiana University Press, 1994.
- EDIS, Taner. **An Illusion of Harmony: Science and Religion in Islam**. Amherst: Prometheus Books, 2007.
- ELKHADEM, Hosam. “George Sarton: Historian of Medieval Islamic Science.” In: *Sartoniana*. Vol. 1. 1988. Pp. 94-104.
- ELZINGA, Aant. “Revisiting the ‘Needham Paradox’”. In: HABIB, S. Irfan; RAINA, Dhruv (orgs.). **Situating the History of Science: Dialogues with Joseph Needham**. Nova Déli: Oxford University Press; 2001. Pp. 74-113.
- FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a Bruxa**: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva. (Tradução do Coletivo Sycorax) São Paulo: Editora Elefante, 2017.
- FERRO, Marc. “O Filme: Uma contra-análise da sociedade?” In: NORA, Pierre (org.) **História**: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FLORES, Gleen. “Mad Scientists, Compassionate Healers, and Greed Egotists: The Portrayal of Physicians in the Movies”. In: *Journal of the National Medical Association*. Bostom, Vol. 94., n. 7, 2002. Pp. 635-658.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FRANCISCO, G. DA S. “O Lugar da História Antiga no Brasil.” In: *Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*, Vol. 8, 2017. Pp. 30–61.
- FRANK, Andreas Gunder. **ReOrient: Global Economy in the Asian Age**. Londres: University of California Press, 1998.
- FRENCH, Roger. **Medicine before Science: The Rational and Learned Doctor from the Middle Ages to the Enlightenment**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2003.

- GALLAGHER, Nancy E. “*Islamic and Indian Medicine*”. In: KIPLE, Kenneth F. (org.). ***The Cambridge World History of Human Disease***. Nova Iorque: *Cambridge University Press*, 2008. pp. 27-34.
- GANIN, John M. ***Medievalism and Orientalism***. Nova Iorque: *Palgrave*, 2008.
- GARDINER, Patrick. ***Teorias da História***. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- GIMPEL, Jean. ***A Revolução Industrial da Idade Média***. (Tradução Amarina Alberty) Mem Martins: Publicações Europa-América, 2001.
- GOODY, Jack. ***The Eurasian Miracle***. Cambridge: *Polity Press*, 2010.
- GOODY, Jack. ***Renascimentos: um ou muitos?*** (Tradução de Magda Lopes) São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- GOODY, Jack. ***O roubo da história: Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente***. (Tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva) São Paulo: Contexto, 2015.
- GORDON, Noah. ***O Físico: A epopeia de um médico medieval***. (Tradução Auleyde Soares Rodrigues) Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- GORDON, Noah. ***Xamã: A história de um médico no século XIX***. (Tradução Auleyde Soares Rodrigues) Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- GORDON, Noah. ***A Escolha da Dra. Cole: O cotidiano de uma médica do século XX***. (Tradução Auleyde Soares Rodrigues) Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- GREGIO, Gustavo Batista; PELEGRINI, Sandra de Cássia. “Estado e Cinema: A Produção Cinematográfica na Era Vargas.” In: *Revista Cordis*. São Paulo. N. 18. 2017. Pp. 82-119.
- GUTAS, Dimitri. ***Greek Thought, Arabic Culture***. Londres: *ROUTLEDGE*, 1998.
- GUTAS, Dimitri. ***Avicenna and the Aristotelian Tradition***. Boston: *BRILL*, 2014.
- HABIB, S. Irfan; RAINA, Dhruv (orgs.). ***Situating the History of Science: Dialogues with Joseph Needham***. Nova Déli: *Oxford University Press*, 2001.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. ***The Philosophy of History***. Kitchener: *Batoche Books*, 2001.
- HOBSON, John M. ***The Eastern Origins of Western Civilisation***. Cambridge: *Cambridge University Press*, 2004.
- HOURANI, Albert. ***Uma História dos Povos Árabes***. (Tradução: Marcos Santarrita) São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

- HUFF, Toby E. ***The Risen of Early Modern Science: Islam, China and the West***. Nova Iorque: *Cambridge University Press*, 2003.
- HUGHES-WARRINGTON, Marnie. ***History Goes to the Movies: Studying history on film***. Nova Iorque: *Routledge*, 2007.
- HUNTINTONG, Samuel. **O Choque de Civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Tradução de M. H. C. Côrtes. São Paulo: *Objetiva*, 1997.
- JOLLY, Karen; RAUDVERE, Catharina; PETERS, Edward. ***Witchcraft and Magic in Europe: The Middle Ages***. Londres: *The Athlone Press*, 2002.
- KARNOPP, Lodenir Becker; QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Sinais Brasileiras: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: *Artmed*, 2007.
- KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia- estudos culturais: Identidade e Política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: *EDUSC*, 2001.
- KHUN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: *Perspectivas*, 1998.
- KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, Televisão e História**. Rio de Janeiro: *ZAHAR*, 2008.
- KOZELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo**. Rio de Janeiro: *Contraponto*, 2014.
- KRACAUER, Siegfried. ***From Caligar to Hitler: A Psychological History of the German Film***. Revisada e Expandida. Princeton: *Princeton University Press*, 2004.
- KLAFKE, Sandra. **Da (Re)criação enunciativa da experiência humana: a fotografia como testemunho**. (DISSERTAÇÃO) São Leopoldino: *Universidade do Vale do Rio dos Sinos*, 2016.
- LAVILLE, Christian. "A Guerra das Narrativas: Debates e Ilusões em torno do Ensino de História." In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Vol. 19, n. 36, 1999. Pp. 125-138.
- LEAL, Karel Pontes. **História da ciência, religião e interculturalidade no ensino de física. Por que não?** (DISSERTAÇÃO) São Paulo: *Instituto de Física Universidade de São Paulo*, 2017.
- LECLERCQ, André Claudio René. **Orientalismo e Anticlericalismo nos Contos de Voltaire: Zagi e Letters d'Amabed**. (DISSERTAÇÃO) Salvador: *Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura*, 2018.
- LEE, Peter. "Literacia Histórica e História Transformativa". In: *Educar em Revista*. Curitiba, n. 60, 2016. Pp. 107-146.

- LEWICKA, Paulina B. “*Medicine for Muslims? Islamic Theologians, Non-Muslim Physicians and the Medical Culture of the Mamluk Near East.*” In: **History and Society during the Mameluk Era (1250-1517)**. Bonn: Annemarie Schimmel Kolleg, 2012. Pp. 1-22.
- LEWIS, Bernard. **O que deu errado no Oriente Médio?** (Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LIAKOPOULOS, Miltos. “Análise Argumentativa.” In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George(orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** (Tradução Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis: Vozes, 2015. Pp. 218-243.
- LIMA, Douglas Mota Xavier de. “Uma História Contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017).” In: *Revista Anos 90*. Vol. 26. PPGH UFRGS, 2019. Pp. 1-21.
- LIMA, Marcos Costa. “O Humanismo Crítico de Edward W. Said.” In: *Lua Nova*, São Paulo, Vol 73, 2008. Pp. 71-94.
- LOIZOS, Peter. “Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa.” In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** (Tradução Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis: Vozes, 2015. Pp. 137-155.
- LÖWY, Michael. ““A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940).” In: *Lutas Sociais*. São Paulo, 2011. Pp. 20-28.
- LUGHOD, Janet L. Abu. **Before European Hegemony: The World System A.D. 1250-1350**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1989.
- MACEDO, André Luan Nunes. “A História do Eurocentrismo na Historiografia Intelectual”. In: *Revista de Teoria da História*. Goiânia: Vol. 23, 2020. Pp. 257-281.
- MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia. **A Idade Média no cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- MARTINS, Roberto de Andrade. “Ciência versus historiografia: os diferentes níveis discursivos nas obras sobre história da ciência.” In: ALFONSOGOLDFARB, Ana Maria & BELTRAN, Maria Helena Roxo (eds.). **Escrevendo a História da Ciência: tendências, propostas e discussões historiográficas**. São Paulo: FAPESP, 2005. Pp. 115-145.

MATTHEWS, M.R. “História e Filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação.” *In: Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Vol. 12, n. 3, 1995. Pp. 164-214.

MENDES, Sandra Regina; FERNANDES, Fabiana de Marinho. “Livros Didáticos e o Uso de Filmes do Ensino de História: Análises das Propostas Metodológicas Sugeridas aos Professores”. *In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo: ANPUH, 2011. Pp. 1-20.

MIGNOLO, Walter. “*Retos Decoloniales, Hoy.*” *In: BORSANI, María Eugenia, QUINTERO, Pablo (orgs.). Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar colectivo*. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional Del Comahue, 2014. Pp. 23-46.

METZ, Christian. **Linguagem e Cinema**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. **Kepler: A descoberta das Leis do Movimento**. São Paulo: Odysseus Editoria, 2003.

MYERS, Greg. “Análise da Conversa e da Fala”. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George(orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. (Tradução Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis: Vozes, 2002. Pp. 271-292.

NARS, Seyyed Hossein. **Science and Civilization in Islam**. Chicago: ABC International Group, 2001.

NAYEMOURI, Touraj. “A Brief History of Ancient Iranian Medicine.” *In: Archives of Iranian Medicine*. Vol. 18, n. 8, 2015. Pp. 349-351.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro. Vol.11. n.1, 2015. Pp. 28-51.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. “O que é uma educação decolonial.” *In: Nuevamérica*, Buenos Aires. Vol. 149, 2016. Pp. 35-39.

ORREGO, Álvaro León Casas. “*Historia de las Ciencias, Historia a Secas: Dos Disciplinas*”. *In: Tempos Históricos*. Vol. 17, 2013. Pp. 47-62.

PENN, Gemman. “Análise Semiótica de Imagens Paradas.” *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George(orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. (Tradução Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis: Vozes, 2015. Pp. 319-342.

PEREIRA, Renato Fagundes. **A ciência na historiografia do Renascimento: de Jacob Burckhardt a Alexandre Koyré**. (DISSERTAÇÃO) Goiânia: PPGH, Universidade Federal de Goiás, 2013.

- POMERANZ, Kenneth. **The Great Divergence: China, Europe and the Making of the Modern World Economy**. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- PRATS, Joaquín. “Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos”. In: *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, 2006. Pp. 191-2018.
- QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.” In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Pp. 116-142.
- RAGAB, Ahmed. **The Medieval Islamic Hospital: Medicine, Religion, and Charity**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2015.
- RAISWELL, Richard. “The Age Before the Reason”. In: HARRIS, Stephen J.; GRIGSBY, Bryon L. **Misconceptions About the Middle Ages**. Nova Iorque: ROUTLEDGE, 2008. Pp. 124-134.
- ROGER, Chartier. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. (Tradução Maria Manuela Galhardo). Algés: Difusão Cultural, 2002.
- ROMITI, Marco. “O Cinema e o Movimento Aparente”. In: *Revista Comunicare*. São Paulo. Vol. 15, n. 2, 2015. Pp. 52-69.
- RONAN, Colin A. **História ilustrada da ciência da Universidade de Cambridge: Volume III Da renascença à Revolução Científica**. (Tradução de Jorge Enéias Fortes). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- ROSA, Maria de Lourdes. **Fazer e Pensar a História Medieval Hoje: Guia de Estudo, Investigação e Docência**. Coimbra: Coimbra University Press, 2017.
- ROSE, Diana. “Análise de Imagens em Movimento.” In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George(orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. (Tradução Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis: Vozes, 2015. Pp. 343-364.
- ROSENSTONE, Robert A. **Visions of the Past: The Challenge of Film to Our Idea of History**. Londres: Harvard University Press. 1995.
- ROSENSTONE, Robert A. **History on Films / Films on History**. Londres: Pearson Education, 2006.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. (Tradução de Estevão de Rezende Martins). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn. “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.” In: *Práxis Educativa*. Ponta Grossa. Vol. 1. n. 2, 2006. Pp. 7-16.

- RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- SAAD, Bashar; SAID, Omar. **Greco-Arab and Islamic Herbal Medicine**. Singapura: John Wiley & Sons, 2011.
- SAGAN, Carl. **Os Dragões do Éden**: especulações sobre a evolução da inteligência humana e das outras. Lisboa: Gradiva, 2002.
- SAGAN, Carl. **O Mundo Assombrado Pelos Demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SAID, Edward W. **O Orientalismo**: O Oriente Como Invenção do Ocidente. (Tradução de Tomás Rosa Bueno). São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SALIBA, Elias Thomé. "Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens." In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. Pp. 156-166.
- SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das C. F. "Historiofotia, Tropologia e História: além das noções de imagem nos escritos de Hayden White." In: **História**. São Paulo. Vol. 33, n. 2, 2014. Pp. 489-513.
- SANTOS, Boaventura de Solva; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almeida, 2009.
- SARTON, George. **The Life of Science: Essays in the History of Civilization**. Nova Iorque: HENRY SCHUMAN, 1948.
- SARTON, George (org.). *Isis*. The University of Chicago Press. Vol. 44, n. 3. 1953.
- SILVA, Cristina Souza da. "O Ensino de História do Brasil Através dos Filmes Educativos do INCE Durante o Estado Novo". In: XII Encontro Regional de História: Usos do Passado. (ANAIS) Rio de Janeiro: ANPUH, 2006.
- SILVA, Edlene Oliveira. "Cinema e Ensino de História: A Idade Média em O Nome da Rosa de Jean-Jacques Annaud". In: *O Olho da História*. N. 17, 2011. s. p.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. "A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História". In: **CADERNOS CEDES**. Campinas, 2005. Pp. 297-308.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história”. *In: Sentido e Relevância da História no Mundo Contemporâneo. Intelligere: Revista de História Intelectual*, 2017. Pp. 60-76.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades.” *In: OLIVEIRA, C. M. S.; MARIANO, S. R. C. (Eds.). Cultura Histórica e Ensino de História*. Joao Pessoa: Editora UFPB, 2014. Pp. 39–64.

SHAPIN, Steven. **A Revolução Científica**. Lisboa: Difel, 1999.

SILVA, Thaís Rocha da. “O sorriso da esfinge: reflexões sobre o ensino do Egito antigo no Brasil.” *In: LEMOS, Rennan de Souza (org.). O Egito antigo: novas contribuições brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014. Pp. 279-299.

SINGER, Charles. **Historia de la Biología**. Buenos Aires: ESPASA-CALPE, 1947.

SIRAI, Nancy G. **Medieval & Early Renaissance Medicine**. Chicago: *The University of Chicago Press*, 1990.

SORLIN, Pierre. **Sociologia del Cine: La apertura para la Historia de mañana**. Cidade do México: *Fondo de Cultura Económica*, 1985.

SOUZA, Ana Gomes de. **O Islã nos Livros Didáticos de História de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental de 1985 a 2004**. (DISSERTAÇÃO) São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2005.

SOUZA, Éder Cristiano de. “O Uso do Cinema no Ensino de História: Propostas Recorrentes, Dimensões Teóricas, e Perspectivas da Educação Histórica.” *In: Escritas*. Vol 4, 2012. Pp. 70-93.

SOUZA NETO, José Maria Gomes de. “O Infinito Banco de Imagens: Êxodo, Deuses e Reis.” *In: Outros Tempos*. Vol. 16, 2019. Pp. 162-183.

SPENCE, Jonathan D. **The Chan's Great Continent: China in Western Minds**. Nova Iorque: *W.W. Norton & Company*, 1998.

STROHMAIER, Gotthard. “Réception et tradition: la médecine dans le monde byzantin et arabe.” *In: GRMEK, Mirko D. (org.) Histoire De la Pensée Médicale em Occident: 1 Antiquité et Moyen Age*. Paris: *Éditions du Seuil*, 1995. Pp. 123-149.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVES, Brian. "The History Channel and the Challenge of Historical Programming". In: **Film & History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies**, Vol. 30, n. 2, 2000. Pp. 7-16.

TEMKIN, Owsei. **Galenism: Rise and Decline of Medical Philosophy**. Londres: Cornell University Press, 1973.

THACKRAY, Arnold; MERTON, Robert K. "On Discipline Building: The Paradox of George Sarton." In: *ISIS*. Vol. 63, n. 4. Chicago: The University of Chicago Press. 1972. Pp. 472-495.

TODOROV, Tzvetan. **O Medo dos Bárbaros: para além do choque das civilizações**. (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira). Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TOSI, Lucía. "Mulher e Ciência: a Revolução Científica, a Caça às Bruxas e a Ciência Moderna." In: *Cadernos Pagu*. Vol. 10, 1998. Pp. 369-197.

VASCONCELOS, Daniel Tiago de. "Para Além do Ensino da História Nacional: O Eurocentrismo e Suas Interpretações Teóricas". In: *Revista Ars Historica*. Vol. 21, 2021. Pp. 80-103

VISVANATHAN, Shiv. "Encontros Culturais e o Oriente: um estudo das políticas de conhecimento". In: SANTOS, Boaventura de Solva; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almeida, 2009.

WHALEY, Leigh. **Woman and the Practice of Medical Care in Earley Modern Europe, 1400-1800**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

WHITE, Hayden. **The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation**. Baltimore: John Hopkins University Press, 1987.

WHITE, Hayden. "Historiography and Historiophoty". In: *American Historical Review*. Vol. 93, n. 5, 1988. Pp. 1192-1199.

WOOD, Ellen Meiksins. *Eurocentric Anti-Eurocentrism*. In: *Against the Corrent*. Vol. 92, 2001. Pp. 29-35.

WYKE, Maria. **Projecting the Past: Ancient Roma, Cinema and History**. Nova Iorque: Routledge, 1997.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. São Paulo: Artmed, 2010.

Online:

CARDOSO, Virginia Alirida da Silva; FARIA, Flavia Helena de; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. "Cultura, Identidade e Corporalidade na Idade Média: uma análise do filme O

Físico”. In: *Revista Café com Sociologia*. Vol. 6, n. 2. 2017. (Disponível em: < encurtador.com.br/alxZ2>; acesso em: 15/03/2019).

CHAUÍ, Marilena. “O Mito Fundador do Brasil.” In: *Folha de São Paulo*. São Paulo, 26 de Março de 2000. (Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mas/fs2603200003.htm>; acesso em: 09/02/2020).

COFEN. “Análise de dados dos profissionais de enfermagem existentes nos Conselhos Regionais”. (Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/pesquisaprofissionais.pdf>; acesso em: 01/04/2020).

Folha de São Paulo. “Após entrevistas, historiadores criticam novo programa do History”. (Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/10/1929303-apos-dar-entrevistas-historiadores-criticam-novo-programa-nohistory.shtml>; acesso em 01/04/2020).

O Globo. “Historiadores acusam o canal History de incluir entrevistas em programa sem consentimento”. (Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/historiadores-acusam-canalhistory-de-incluir-entrevistas-em-programa-sem-seuconsentimento-21978346>; acesso em: 01/04/2020).

JEFFERSON, Laura. “*Woman in Medicine: historical perspectives and recente trends.*” In: *British Medical Bulletin*. 2015. (Disponível em: <https://academic.oup.com/bmb/article/114/1/5/246075>; acesso em: 10/02/2020)

KHAIRITA, Martiya Nurni. ***The representation of muslim in the physician film.*** Jakarta: *State Slamic University of Syarif Hidayatullah*, 2017. (Disponível em: < encurtador. com.br/rtFR9>; acesso em: 09/03/2019).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2017. (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>; acesso em: 10/08/2020).

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Rolie Müller de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis, 2011. (Disponível em: < https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_inguas_de_sinais_.pdf >; acesso em: 10/01/2021).

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. “Eurocentrismo”. (Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/oquee/eurocentrismo.htm>; acesso em: 28/01/2020).

RAMOS, Silvana Calargo. **Os Desafios do Escola Pública Paraense na Perspectiva do Professor**. Francisco Alves: Secretaria de Educação Governo do

Estado do Paraná, 2016. (Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_unespar-campomourao_silvanacalarga.pdf>; acesso em: 14/11/2020).

ROCHA, Laila Lilargem; BELARMINDO, Larissa; PESSANHA, Luciane. “Bruxa: Uma Construção Histórica da Mulher que Conhece o Próprio Corpo.” 4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade. 2016. (Disponível em: <http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467347026_ARQUIVO_txtbruxas.completo.peregrinacaofinal.pdf>; acesso em: 05/02/2020).

SAGREDO, Raisia. “De José do Egito ao Os Dez Mandamentos: olhando o Egito Antigo através da TV brasileira”. In.: *VI Semana Acadêmica de História - Visões de Mundo: história, representações e narrativas*. 2015. (Disponível em: <encurtador.com.br/eiyER>; acesso em: 10/05/2020).

SATIR, Mehmet Emin; OZER, Nuri Pasa. “*Reflection of Orientalist Point of View on Cinema case of The Physician Film*.” NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ, 2018. (Disponível em: <encurtador.com.br/PY016>; acesso em: 09/03/2019).

SAYLI, Aydin. “*George Sarton and the History of Science*” In: **Muslim Heritage**. 2008. Ankara. [1996] (Disponível em: <<https://muslimheritage.com/george-sarton-and-the-history-of-science/>>; acesso em 20/12/ 2019).

SCHEFFER, Mário César; CASSENOTE, Alex Jones Flores. “A Feminização da medicina no Brasil”. *Revista de Biótica*, 2013. Pp. 268-277. (Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bioet/a/XtCnKjggnr6gFR3bTRckCxs/?lang=pt&format=pdf> >; acesso em 12/06/2021).

SOUZA NETO, José Maria Gomes de. “*All that creeps, all that crawls, all that slithers*”: perspectivas históricas sobre o filme *Noé* (2014), de Darren Aronofsky”. 2016. (Disponível em: <encurtador.com.br/jmtB3>; acesso em 10/04/2019).

8. ANEXO

ANEXO I

Cartões com os fatores causais propostos na pesquisa sobre o Descobrimento da América.

CARTÃO A Formação na Espanha de um Estado nacional poderoso. Unificação territorial, política e religiosa.
CARTÃO B O conhecimento científico da Terra nessa época. Meios e instrumentos de navegação: caravela, bússola, astrolábio, etc.
CARTÃO C Necessidade de encontrar uma nova rota comercial.
CARTÃO D Lendas, mitos e relatos de viajantes sobre terras longínquas.
CARTÃO E Motivos que impulsionaram Colombo e os Reis Católicos: a) Curiosidade. b) Desejo de aventura. c) Ambição e desejo de riquezas. d) Intenção de levar o cristianismo aos habitantes de terras longínquas. e) Outros.
CARTÃO F As viagens de Portugal à África.

(CARRETERO, 1997, p. 63).

9. APÊNDICES

APÊNDICE I

Orientações: observe atentamente alguns dos seguintes aspectos no vídeo e tente responder as seguintes perguntas:

- a) Você considera que está sendo exibida uma época atrasada ou avançada? Que elementos representados fazem você entender isso?
- b) Quais personagens possuem roupas limpas ou sujas?
- c) Como é representado os tratamentos para doenças?
- d) O vídeo exhibe o como as pessoas compreendiam as doenças?
- e) Como eram os instrumentos para tratar as doenças?
- f) O vídeo compara as doenças com a sujeira das pessoas?

APÊNDICE II

Texto: A medicina nos tempos medievais.

Mesmo sendo chamado de pai da Medicina Hipócrates (séc. V e IV a.E.C) não foi o primeiro médico que já existiu, muitos dos textos que são atribuídos ao seu nome foram escritos por outras pessoas. Os romanos, os cristãos europeus, os cristãos da Ásia, os norte-africanos e os sírios herdaram os textos da época de Hipócrates sobre: Anatomia, Fisiologia, Diagnóstico, Prognóstico, Terapêutica, Cirurgia, Ginecologia, Obstetrícia, Doenças Mentais e a Ética do trabalho médico.

Os médicos medievais eram muitas vezes chamados de galenistas, principalmente na Oeste da Ásia, em referência ao médico romano Galeno (século II). Com sua influência o estudo da medicina é marcado pelo estudo de conhecimentos filosóficos e as relações os homens e o clima, os estados mentais, a alimentação e as doenças. Sem a dissecação de pessoas, a anatomia era marcada pela dissecação de animais como macacos, e as primeiras experiências de vivissecção.

A principal teoria médica explicava as doenças como desequilíbrios entre os fluídos do corpo humano, chamados de humores: o sangue do coração; a fleuma do sistema respiratório; a bÍlis amarena do fÍgado e, a bÍlis negra do baço. Alimentos, e o próprio ambiente poderiam influenciar nos humores dos organismos. Sanguessugas poderiam ser usadas para ajudar em um hematoma. Banhos, dietas vegetais, música e viagens eram outros elementos que ajudavam a equilibrar os humores das pessoas.

A crença de que o homem era uma versão em miniatura do universo fazia com que as teorias médicas e os conhecimentos populares se misturassem com conhecimentos astrológicos e a influência dos climas, estações, rios, sobre a personalidade e a saúde das pessoas.

Os árabes são famosos por copiarem e manterem muitos textos dos conhecimentos médicos da medicina de Galeno, muitos dos quais aprenderam com os cristãos sírios e os judeus. Mas eles também introduziam novos conhecimentos nos comentários de livros clássicos. E muitos médicos árabes passaram a ser as principais referências do conhecimento de suas épocas. Introduzindo instrumentos de cirurgia, anestesia, remédios de vários lugares do mundo, e conhecimentos da medicina prática ao lado das teorias filosóficas.

Mesmo sem médicos, muitas pessoas possuíam conhecimentos farmacológicos, e comerciantes farmacêuticos eram importantes para o acesso de substâncias medicinais. Pomadas, chás, produtos químicos recém-descobertos eram fundamentais e muitas vezes baseados em conhecimentos locais. Nos lugares em que os médicos eram escassos, aumentava a importância de parteiras, cirurgiões-barbeiros que atuavam como dentistas, e pessoas religiosas com conhecimentos de botânica e farmácia, como freiras, padres, e pessoas que mantinham antigos costumes locais de como encarar as doenças e as mortes.

APÊNDICE III

Texto: Mulheres extraordinárias da era de ouro da Civilização Muçulmana

Por milhares de anos, as mulheres deixaram sua marca em suas sociedades, mudando o curso da história algumas vezes e influenciando esferas significativas da vida em outras. Na civilização muçulmana, mulheres extraordinárias de diferentes credos e origens trabalharam ao lado dos homens para promover suas comunidades. Suas histórias inspiradoras, personalidades carismáticas e determinação em contribuir para o desenvolvimento de seu ambiente os tornam faróis que orientam os jovens de hoje.

As mulheres da época participavam de todos os campos da vida. Houve mulheres que defenderam esforços educacionais e culturais como Fatima al-Fihri, outras que se destacaram em matemática como Sutayta al-Mahamili, o campo médico, administração e gestão, filosofia e artes. Outras desempenharam papéis políticos importantes e governaram territórios importantes na civilização muçulmana, alguns deles incluídos Labana de Córdoba do século X (Espanha), Sitt al-Mulk do século XI (Egito), Melike Mama Hatun do século XII (Turquia), Razia (ou Raziyya) Sultana de Delhi do século XIII (Índia) e muitos mais.

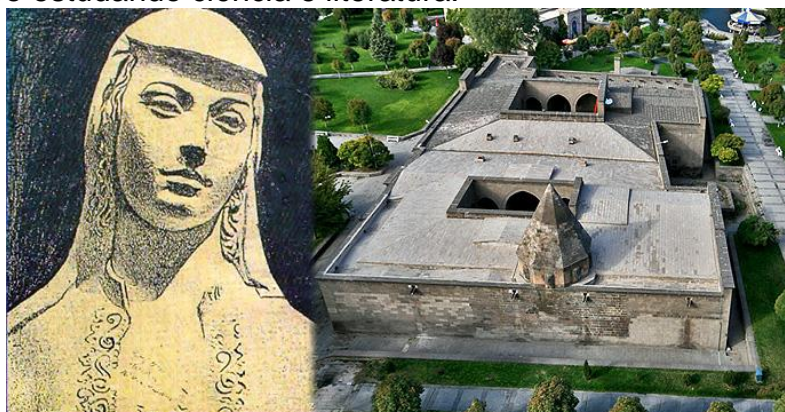
Fatima al-Fihri desempenhou um grande papel na civilização e na cultura de sua comunidade. Ela migrou com seu pai Mohamed al-Fihri de Qayrawan na Tunísia para Fez. Ela cresceu com sua irmã em uma família educada e aprendeu Fiqh (jurisprudência islâmica) e Hadith (textos que retratam aspectos da vida do Profeta e são usados como exemplos de conduta). Fátima herdou uma quantia considerável de dinheiro de seu pai, que usou para construir uma mesquita para sua comunidade. Fundada no ano de 859, a mesquita Qarawiyin tinha a mais antiga e possivelmente uma das primeiras universidades do mundo. Estudantes de todo o mundo viajaram para lá para estudar estudos islâmicos, astronomia, línguas e ciências. Os números árabes tornaram-se conhecidos e usados na Europa por meio desta universidade.

A fabricação de instrumentos complexos como astrolábios, um ramo da ciência aplicada de grande status, era praticada por muitos, incluindo uma mulher de Aleppo (na atual Síria), Mariam “Al-Astrolabiya” Al-Ijliya, que seguiu a profissão de seu pai e foi empregada na corte de Sayf al-Dawlah (333H/944E.C.-357H/967E.C), um dos poderosos governantes hamdanidas no norte da Síria que guardava a fronteira com o império bizantino no décimo século da Era Comum.

Sutayta foi ensinada e guiada por vários estudiosos, incluindo seu pai. Ela morreu no ano 377H/987E.C. Sutayta não se especializou em apenas um assunto, mas se destacou em muitos campos, como literatura árabe, hadith e jurisprudência, bem como matemática. Diz-se que ela era especialista em hisab (aritmética) e fara'idh (cálculos sucessórios), ambos ramos práticos da matemática bem desenvolvidos em sua época. Diz-se também que ela inventou soluções para equações que foram citadas por outros matemáticos, que denotam aptidão em álgebra. Embora essas equações fossem poucas, elas demonstraram que suas habilidades em matemática iam além de uma simples aptidão para realizar cálculos.

Zaynab era uma calígrafa famosa por seu trabalho em fiqh (lei islâmica) e hadiths, além de seu husn-l khatt (bela caligrafia). Ela foi altamente elogiada e posicionada, e foi nomeada professora de Yaqut, o último califa abássida. Ela também era a calígrafa no Palácio Musa. Ela era uma professora brilhante e bem estabelecida e muitas pessoas tiveram a oportunidade de estudar com ela e receber seu ijaza (reconhecimento de aprendizagem e direito de transmissão de conteúdo religioso)

dela. A fama de Zaynab estava bem estabelecida quando ela foi chamada de Siqat al-Dawla por causa de sua associação com al-Muktafibilah, o califa abássida. Ela passou o tempo estudando ciência e literatura.



Gevher Nesibe (Imagem acima) foi uma princesa do início do século XIII do Sultanato de Rum, filha de Kilij Arslan II e irmã de Kaykhusraw I, e também nomeia um magnífico complexo hospital e um madraçal adjacente (Imagem acima) dedicado principalmente aos estudos médicos, e um mesquita em Kayseri, na Turquia. O complexo que ela adotou é considerado um dos monumentos mais proeminentes da arquitetura seljúcida. O hospital foi construído entre 1204 e 1206, e o madraçal, cuja construção começou imediatamente após a morte de Gevher Nesibe em 1206, foi concluída em 1210. O complexo leva o nome da princesa. Diz-se que o túmulo dentro do madraçal pertence a Gevher Nesibe.



Durante a civilização muçulmana, várias mulheres se destacaram em vários campos da África Subsaariana. Entre eles estava a rainha Amina de Zaria (1588-1589). Ela era a filha mais velha de Bakwa Turunku, que fundou o Reino de Zazzau em 1536. Amina chegou ao poder entre 1588 e 1589. Amina é geralmente lembrada por suas violentas façanhas militares. De qualidade especial é sua brilhante estratégia militar e, em particular, habilidades de engenharia na construção de grandes acampamentos murados durante suas várias campanhas. Ela é geralmente creditada com a construção da famosa Muralha de Zaria.

Texto adaptado de 'Extraordinary Women from the Golden Age of Muslim Civilisation' (Disponível em: < <https://www.1001inventions.com/feature/womens-day/> >, Acesso em 12/06/2021).