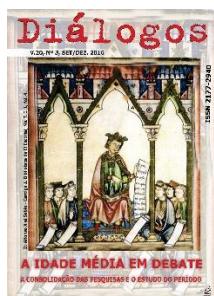


Salomão Teixeira, Igor; Mullet Pereira, Nilton

A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC
Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em
História, vol. 20, núm. 3, 2016, pp. 16-29
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305549840003>



A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC

<http://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v20i3.33538>

Igor Salomão Teixeira

Professor de História Medieval no Departamento e no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), teixeira.igor@gmail.com

Nilton Mullet Pereira

Professor da Área de Ensino de História na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), niltonmp.pearad@gmail.com

Resumo

Este artigo é sobre o papel da Idade Média nos currículos escolares. Foram consideradas duas versões da BNCC: a publicada em 2015 e a publicada em 2016. A partir da concepção que a aprendizagem histórica se dá também pela via do estranhamento, e considerando a "medievalística", "medieavidade" e "reminiscências medievais", problematiza-se o ensino de História da Idade Média no Brasil, a partir de algumas *entradas*. Entradas são oportunidades de inserções temáticas do medievo no contexto escolar: discursos midiáticos sobre o islã, diferenças entre Ocidente e Oriente e residualidades. Conclui-se que pode haver espaço para a Idade Média na Base desde que ampliada a compreensão do ensino de História para além dos "usos do passado". Considera-se o ensino de Idade Média uma etapa importante na escolarização básica que pode favorecer a crítica e a compreensão das apropriações feitas do medievo.

Abstract

The Middle Ages in schools curriculum: controversies in the discussions about BNCC

This article is about the role of the Middle Ages in the school curriculum in Brazil. We considered the two versions of the National Basis of Common Curriculum: the one published in 2015 and the other one published in 2016. Considering that the historical learning can also happen by the strangeness of the past and also considering the medieval studies, we problematize the teaching of Middle Ages history in Brazil from some entrances. Entrances mean the opportunities to insert some themes in the school context: media discourse about Islam; differences between East and West and residuality. We got the conclusion that there is place for the Middle Ages in the Base, since the understanding of the history teaching is broaden to beyond the "*usages du passé*". We consider teaching medieval history as an important step of elementary school that it can favor critics and comprehension of the appropriations done from the medieval past.

Resumen

La Edad Media en los currículos escolares: controversias en los debates sobre la BNCC

Este artículo propone discutir el rol de la Edad Media en el currículo. Se consideraron dos versiones de la Base Nacional Curricular Común (BNCC), publicadas en 2015 y en 2016. A partir de la concepción de que el aprendizaje histórico ocurre a través del extrañamiento y considerando la "medievalística", "medieavidad" y "reminiscencias medievales", se problematiza la enseñanza de la Historia de la Edad Media, proponiendo algunas *entradas*. Entradas son oportunidades de inserciones temáticas del medievo en el contexto de la escuela: discursos mediáticos sobre el Islam, diferencias entre Oriente y Occidente y residualidades. El lugar para el medievo en la Base es posible desde que se amplíe la comprensión de la enseñanza de la Historia para más allá de los "usos del pasado".

Keywords:

Middle Ages; History Teaching; Curriculum; National Basis of Common Curriculum

Palabras Clave:

Idade Média; Ensino de História; Currículo; Base Nacional Comum Curricular

Keywords:

Middle Ages; History Teaching; Curriculum; National Basis of Common Curriculum

Palabras clave:

Edad Media; Historia de la Educación; Currículo; Base Nacional Curricular Común

Introdução

O ano letivo de 2015 foi finalizado e o de 2016 foi iniciado com um importante debate no meio acadêmico brasileiro, especialmente entre os historiadores: no centro da questão estava (e está) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta pelo Ministério da Educação. Inúmeras manifestações surgiram em diferentes meios, de diferentes formas e em diferentes tons: artigos em jornais de ampla circulação, como *Folha de São Paulo* e *O Globo*; notas de Associações de especialistas, como a da *Associação Brasileira de Estudos Medievais* e do *Núcleo de Estudos Mediterrânicos* da UFPR; *posts* em grupos fechados e abertos nas redes sociais, trocas de acusações “ideológicas” entre os que apóiam e os que rechaçam o texto da Base. Em que pese a questão, o país, neste entretempo, enfrenta um processo de ruptura da ordem democrática com o afastamento temporário da presidente eleita Dilma Rousseff e a ascensão de uma equipe interina liderada pelo vice-presidente Michel Temer.

Dentre os elementos que mais causaram reações está a proposta de estruturação do ensino de História a partir de uma concepção que, além de questionar a imposição do modelo quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), adota uma perspectiva epistemológica de considerar a compreensão de processos, espaços e tempos mais próximos dos alunos como propiciadora da problematização e o estudo “dos homens no tempo”. Perspectiva esta que é tachada, pelos contrários à primeira versão do documento, de “Brasilcentrismo” e que limita o necessário estranhamento “temporal” (passado e presente) com instituições, costumes, conflitos e suas resoluções em outros tempos, sociedades e situações. Esta perspectiva, no entanto, lançou luzes necessárias a abordagens antes muito marginais no ensino de História – mesmo que em expansão nos últimos anos: a história africana e dos povos indígenas. Porém, para

operacionalizar tal inclusão, seu par inseparável – a exclusão – gerou inúmeras estranhezas ao propor uma Base para o ensino de História sem a ênfase dada até então à história européia. Especificamente, o documento preliminar enfatiza o estudo de processos da modernidade em detrimento a processos anteriores aos séculos XV e XVI. Em suma, a perspectiva de aproximar ou de se começar sempre pelo que é próximo ao aluno configurou este documento sem “conteúdos” como história da antiguidade clássica e a história medieval (para restringir a apenas duas ausências como exemplo).

Nesta primeira metade de 2016, depois de uma quantidade significativa de críticas, um novo documento foi publicado, chamado de Segunda Versão Revista. Para surpresa de todos, o novo documento realiza uma inversão do que foi feito no documento preliminar, uma vez que há um evidente retorno à história quadripartite e um privilégio à história europeia.

O objetivo deste artigo é analisar manifestações de Associações e de medievalistas publicadas no contexto do debate sobre a BNCC, bem como o lugar que a Idade Média assume nas duas versões da Base. Considera-se, ainda, neste texto, a relação e o descompasso entre as propostas e a inserção facilmente verificada dos estudos medievais nas Universidades Brasileiras: seja pelo aumento do número de doutores que compõem os quadros permanentes de IES, de laboratórios de pesquisa, de eventos e publicações; seja pelas peculiaridades que a pesquisa em história medieval realizada no Brasil pode oferecer em relação ao entendimento do mundo europeu a partir de uma visão não européia. O artigo se propõe ainda a matizar e problematizar ao menos duas possibilidades de compreensão do modo como se dá a aprendizagem histórica nas salas de aula da Escola Básica e que estão diretamente ligadas às discussões que vêm se realizando sobre a BNCC e sobre a inserção da Idade Média nos currículos escolares. Trata-se, por um lado, de compreender o papel que as

relações entre o tempo passado e o tempo presente, desde a perspectiva deste último, têm assumido na construção de conceitos históricos na escola, com vistas a levar os estudantes a construírem relações de pertencimento. Por outro lado, trata-se de pensar a aprendizagem histórica a partir da perspectiva do estranhamento, inserindo o passado estranho e distante como parte necessária à aprendizagem dos conceitos históricos, com vistas a construir a alteridade. Ao final do texto, espera-se responder à seguinte questão: o que esse período pode ajudar a pensar historicamente a partir do estranhamento/alteridade?

Os estudos medievais no Brasil: a consolidação de uma expansão institucional e a participação nos debates sobre a BNCC

A atuação de especialistas em história medieval nas Universidades brasileiras, nos anos 1990, passou por um processo inicial de expansão. Porém, essa expansão ficou limitada em número de doutores em estados das regiões sul e sudeste do país, com especial concentração em São Paulo e no Rio de Janeiro. Não por menos, departamentos de História da USP, UFRJ e UFF, por exemplo, atualmente contam em seus quadros com pelo menos cinco doutores da área. A mesma situação não se verifica em Universidades como UNICAMP e UFMG, com apenas um professor-pesquisador medievalista. Ainda neste período, a maior parte das Universidades brasileiras sequer tinha um medievalista em seus quadros. Situação que mudou quantitativa e substancialmente nos últimos dez anos: seja pela criação de novas instituições e cursos de História, seja pela reposição de aposentadorias, seja pela ampliação do número de concursos. Neste aspecto, por exemplo, na Região Sul, pode-se citar a chegada do Dr. Renato Viana Boy na Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó/SC; do Dr. Edison Cruxen na Universidade Federal do Pampa – Jaguarão/RS; e da recente posse do Dr.

Francisco de Paula Sousa Mendonça Júnior na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Três instituições que ampliaram significativamente a presença de medievalistas no Sul do Brasil para além das que já contavam com especialistas em seus quadros, como UFPR, UFSC, UFRGS e UFPEL. Certamente, o número de IES é maior considerando universidades estaduais e privadas.

Essa expansão numérica também foi acompanhada por uma explosão do número de laboratórios de pesquisa. Segundo Marcelo da Silva Murilo:

Até o ano 2000, tínhamos no Brasil apenas 6 grupos de pesquisa cadastrados no diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq. De 2001 a 2012, esse número saltou de 6 para 43 grupos, ou seja, surgiram mais 37 grupos. Há representações em todas as regiões do país, nos mais diversos estados, inclusive no Distrito Federal. (MURILO, 2013:131).

Os 37 grupos a mais, indicados pelo autor em seu texto, refletem também a diversificação das abordagens temáticas tanto em publicações quanto em congressos que, a cada ano, oferecem aos especialistas e interessados em geral importantes reflexões: em 2016, por exemplo, estão previstos eventos sobre o ensino escolar de história medieval na Universidade Federal Fluminense, sobre a relação ensino, pesquisa e extensão envolvendo todos os estados do Sul do país (a ser realizado em Porto Alegre) e cursos sobre atualizações em história medieval na Universidade Federal de Alagoas; dossiês temáticos na *Revista Brasileira de História* e na revista *Diálogos*. Toda esta movimentação indica que as manifestações específicas sobre a Idade Média no documento preliminar da BNCC são também fruto da vontade de participação e entendimento dos medievalistas nesta importante seara da formação do profissional de história, que é o ensino escolar e suas especificidades.

Em novembro de 2015 a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) disponibilizou em seu site uma carta sobre a

versão preliminar da BNCC e, dentre as críticas sobre a escolha da comissão responsável pela elaboração do documento, o calendário limitado de consulta e as limitações à própria manifestação no portal da Base, os membros da Diretoria afirmaram que a manifestação da ABREM não se trata de uma “defesa” pelo estudo da História Europeia, nem de uma “posição conservadora” sobre o ensino de História. A manifestação tinha por finalidade defender:

...o acesso a um patrimônio cultural diversificado, cujo conhecimento é fundamental em um mundo que passa por grandes transformações sociais, um mundo que tem colocado frente a frente diferenças que só a ciência do outro será capaz de fazer dialogar e acolher.¹

Ao afirmar que não defende uma posição conservadora, a ABREM manifesta-se contrária às afirmações em um artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo*, assinado por Sabine Righetti. Neste artigo, críticas ao componente curricular História da BNCC são enquadradas pela autora como manifestações de “acadêmicos mais conservadores”.² Por não se entender nesta categoria, a ABREM defende assim a permanência e pertinência do ensino escolar de história medieval:

Esta carta expressa uma forte preocupação com a formação das crianças e adolescentes que sonham com o Egito Antigo; que se reúnem para jogos ambientados na Idade Média; que leem livros que os fazem se perguntar: “quais são os limites entre História e Ficção?”; que lotam salas de cinema quando os filmes propõem histórias de cavaleiros ou abadias em que sucedem mistérios...; jovens que têm o direito de

compreender por que a língua que falam é mais próxima da língua de Camões que podem suspeitar; que na fruição da leitura de uma peça de Ariano Suassuna está a densidade do Movimento Armorial, que inclui a Idade Média (!) e que devem conhecer a formação da cultura política de seu país, não a fim de construir linhas ininterruptas entre o passado e o presente, mas para analisarem as escolhas da sociedade de que fazem parte.³

A partir desta longa citação, pode-se elencar que a defesa recai sobre: o apelo que esse passado mais distante tem ao despertar curiosidades e encantamentos (cinema, cavaleiros, abadias e mistérios); pertencimento (a língua de Camões próxima à falada pelos alunos) e de cultura política. Neste conjunto pode-se identificar o que José Rivair Macedo classificou como “medievalística” (conjunto de pesquisadores especializados em diversos aspectos objetivos da realidade histórica – história política, social, econômica e cultural...), “reminiscências medievais” (“formas de apropriação dos vestígios do que um dia pertenceu ao Medievo, alterados e/ou transformados com o passar do tempo”) e “medievalidade” (“em que a Idade Média aparece apenas como uma referência, e por vezes uma referência fúgia, estereotipada”). Este autor, com ampla trajetória ligada aos estudos medievais e que recentemente tem se dedicado para o estudo das antigas sociedades africanas, associa, principalmente as reminiscências e a medievalidade ao senso comum e que seriam “paralelos” à “pígia História da Idade Média ensinada na escola”. (MACEDO, 2009: 14-19)

Seria a Idade Média, então, um conteúdo escolar que revela, ao mesmo tempo, um

¹ Carta da ABREM sobre a BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Novembro de 2015. Disponível em: <http://www.abrem.org.br/index.php/noticias/246-carta-da-diretoria-da-abrem-sobre-a-bncc-nov-2015>. Consultado em abril de 2016.

² RIGHETTI, S. “Proposta de ministério que altera ensino de história causa reações”. Caderno Educação, *Folha de São Paulo*, 22/11/2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1709478-proposta-de-ministerio-que-altera-ensino-de-historia-causa-reacoes.shtml?cmpid=compfb>. Consultado em Abril de 2016.

³ Carta da ABREM...op. cit.

pertencimento com teor conservador, ensinado de forma insuficiente e que se justifica pelo interesse que os limites entre a história e a ficção despertam em crianças e adolescentes?

De certo que, tanto o modo como a Idade Média tem sido ensinada na Escola Básica, quanto a vontade de dar relevo aos interesses dos jovens, despertados pelos jogos, pelo cinema ou pela literatura, não se apresentam como justificativas adequadas para a defesa da necessidade de se incluir nos currículos esse período da história. De qualquer modo, o teor conservador de uma Idade Média ensinada tem sido amplamente criticado desde análises específicas sobre livros didáticos de história (PEREIRA & GIACOMONI, 2009, SOUZA, 2005, MURILO, 2015, FRAZÃO, 2005), que se propõem a pensar os estereótipos criados sobre o medievo e que ganham discurso corrente nas salas de aula. Essa crítica tem permitido uma boa dose de renovação no campo da produção didática, ao menos, permitindo que se observe, por exemplo, referências não preconceituosas ao Islã e inserção de temas medievais que não se limitam às guerras, à peste ou à violência, como o tema da formação das universidades, a filosofia e a literatura do período. Isso quer dizer que, por um lado, a Idade Média escolar já não se limita a um conjunto de noções que apresentam o período como o lado obscuro do Iluminismo. Por outro lado, ainda há, sem dúvida, certo desinteresse, no âmbito da história ensinada, pelo conhecimento histórico que vem sendo produzido por uma ampla e diversificada pesquisa no Brasil, sobre Idade Média. Tal desinteresse tem dado lugar aos estereótipos de uma Idade Média vista ou sob o prisma do “desprezo”⁴, ou sobre a influência da ficção que torna a Idade Média exótica e apartada da pesquisa historiográfica.

Entretanto, é preciso considerar que uma sala de aula de História realiza um duplo

movimento: descontrói a memória cristalizada que veicula estereótipos sobre o tempo passado e alimenta a imaginação das crianças e dos adolescentes, sobre um passado distante, com o qual é possível aprender com a experiência alheia.

Nesse sentido, propomos tomar a crítica aos textos da BNCC, considerando a importância que teve a versão preliminar, porque é significativa para o estudo dos temas medievais na sala de aula, a quebra importante levada a efeito pelo documento em relação a uma história quadripartite, que tem como referência a Revolução Francesa e, ao mesmo tempo, o tanto de medievalidade que se encontrou na segunda versão da Base. Pretendemos salientar a defesa realizada pela ABREM, que considera o estudo de um passado como a Idade Média em função do encantamento que desperta nos estudantes, pelas relações de pertencimentos que permite estabelecer entre esse passado e a realidade dos alunos ou mesmo pelos motivos da criação de uma cultura política. No entanto, pretendemos, também, ampliar essa tripla leitura que a Associação utiliza para defender a Idade Média nos currículos escolares. A proposta é pensar sobre processos de estranhamento necessários tanto à aprendizagem história dos estudantes, quanto à formação política das novas gerações.

O objetivo da ampliação dessa discussão e do debate, fértil e propositivo, com a BNCC, não se resume, portanto, a condenar um suposto “Brasilcentrismo” ou mesmo denunciar um recorte mal feito no passado, ao se privilegiar as histórias da América, da África ou a história indígena. Ao contrário, tem-se a convicção de que a ampliação do papel dessas histórias, antes marginalizadas nos currículos de história da Escola Básica, foi o que de mais importante ocorreu na proposição da versão preliminar da BNCC. Este debate cria uma dicotomia entre um Currículo que inclui ou não inclui o privilégio

⁴ Fazemos aqui alusões ao que afirmou Bernard Guenée que a “Idade média nasceu do desprezo”. Desprezo este que foi resumidamente explicado por Hilário Franco Júnior em seu livro *A Idade Média: nascimento do Ocidente*.

à história europeia. Este artigo parte do princípio que o não privilégio dado à história europeia é, justamente, o ponto alto da versão preliminar do texto da BNCC, pois tal posição reflete um longo período de disputas no campo do ensino de História que se estende desde os anos 80 (CABRINI, 1994) e que contempla uma forte crítica ao que se chamou de Eurocentrismo. No entanto, verificou-se que a segunda versão da Base desconsidera justamente esse acúmulo realizado pela versão preliminar e ocorre uma volta a um currículo quadripartite e que salienta o caráter estereotipado da Idade Média.

O que queremos é perguntar: por que Idade Média nos currículos escolares? Considerando o papel do estranhamento e do pertencimento, do passado próximo e do passado distante, como se dá a aprendizagem histórica e política das novas gerações? Se a Idade Média tem a contribuir, e é isso que o conjunto dos argumentos neste artigo quer fazer crer, então, talvez seja o caso de pensar que há lugar para o medieval na nova BNCC.

O primeiro passo para entender esta posição é que partimos do pressuposto que a “medievalística” precisa ter um lugar cada vez mais importante no conjunto da construção dos materiais didáticos e das aulas de história, na escola, uma vez que ela tem o caráter do conhecimento histórico e de ciência de referência (CAIMI, 2015)⁵. Consideramos que a aula de história pode sim se nutrir das “reminiscências medievais”, de modo a estudar as diferentes formas através das quais o passado medieval reaparece sob outras roupagens na sociedade atual. Ao mesmo tempo, a “medievalidade” se apresenta como o que é objeto da crítica, que faz parte das aulas de História, mas que é desconstruída constantemente pela crítica da medievalística.

Assim, passamos a argumentar sobre o papel da Idade Média no conjunto da cultura

escolar, como **reminiscência**, como **passado distante** e como possibilidade de relações de **pertencimento**. Isso considerando tanto o ponto de vista epistemológico, no que se refere à aprendizagem histórica, quanto do ponto de vista político, no que se refere à formação política das novas gerações. No contexto dessa argumentação propõe-se discutir as relações entre história e ficção e as relações entre o passado e o presente.

Desse modo, pode-se concluir que a Idade Média não possui um pertencimento com teor conservador, ainda que haja talvez mais da medievalidade do que da medievalística no espaço escolar. Do mesmo modo, a Idade Média na escola não pode apenas responder a um interesse dos jovens e, quem sabe dos adultos, por um medieval fantástico da ficção.

Aprendizagem histórica: o próximo e o distante

A primeira questão que se apresenta ao pensarmos na inserção ou não da Idade Média nos currículos escolares está relacionada ao imperativo, bastante comum no ensino de História desde a revisão crítica dos anos 80, da relação necessária entre o tempo passado e o tempo presente. Ou seja, na crença de que a aprendizagem histórica dos jovens se dá em função da possibilidade de aproximar o passado do presente vivido ou de tornar familiar um passado distante.

Em torno dessa “bandeira” o ensino de História tem sido debatido e não é por menos que a elaboração da versão preliminar da BNCC tenha se pautado significativamente nessa prerrogativa. O texto proposto para a disciplina aponta: “uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a

⁵ A noção de ciência de referência aparece em diversos trabalhos da autora, para dar conta do conhecimento histórico produzido no campo da pesquisa histórica. (CAIMI, 2015, p. 105-124).

construção de expectativas para o futuro” (BRASIL, 2015, p. 241). Neste aspecto, pode-se dizer que a versão preliminar da Base apresenta o ensino de História realizando um movimento que busca ver o caráter de utilidade do conhecimento histórico ensinado na escola, considerando as “representações sobre o passado” e sua “interseção com o presente”. Desse modo, o objetivo parece ser a construção de uma “consciência histórica” e de um “pensar historicamente” que consiste num uso do passado como um modo de problematizar o presente. Isso, a partir da versão preliminar da Base, permitiria, então construir interpretações que permitem regular as ações, intervenções e interações sociais dos indivíduos na atualidade, balizado por um pensamento histórico.

É assim que se argumenta na versão preliminar da BNCC que, “dentre os usos do passado, merecem atenção, na aprendizagem histórica, a dinâmica e a natureza da mídia, que também produzem representações, orientando as interpretações e a ação sobre o presente” (BRASIL, 2015,241). Compreende-se que o papel desse uso *vital* do passado, no sentido de pensar as ações e interações no presente, assume centralidade da concepção teórica de aprendizagem histórica e de pensar historicamente que se defende no texto da primeira versão da Base. Do mesmo modo, e nessa direção, a justificativa dada aos objetivos de aprendizagem salienta a ênfase na “História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica” (BRASIL, 2015,242).

A compreensão do que seja pensar historicamente, bem como, dos limites de uma aprendizagem histórica, está balizada pelo caráter útil do passado. Isso implica em considerar o que torna possível pensar o próprio presente. Além disso, impõe a necessidade que os jovens precisariam partir sempre do que lhes é próximo para acessar uma realidade distante no tempo ou no espaço. Considera-se que essa noção está bastante bem situada no texto

preliminar da BNCC e se acentua como um dos argumentos mais fortes nos tempos atuais, no que tange a construção do pensar historicamente.

O objetivo não é discordar dessa compreensão de imediato. Uma vez que este artigo considera importante que, para construir um pensamento histórico é necessário passar pelos usos do passado - sobretudo este que torna o passado útil para a compreensão do presente, para a regulação das ações no presente e para as intervenções políticas e sociais na realidade atual. Não resta dúvida que um jovem que pensa historicamente seja capaz de olhar para si mesmo e sua realidade atual, situando-a numa historicidade determinada. A historicização da realidade é parte fundamental do pensar historicamente e a Escola Básica possui um papel central nesse processo. Por isso, pensamos que a versão preliminar da BNCC vai por caminho adequado quando se manifesta desse modo.

Entretanto, pensar o passado apenas pelo seu uso como constituidor do pensar historicamente limitado pela utilidade da ação no presente ou da compreensão da historicidade da realidade na qual vivem os estudantes nos tempos atuais, deixa de lado uma porção bem importante da aprendizagem histórica que não considera o passado necessariamente útil para a compreensão do presente ou a projeção do futuro. Neste sentido, é possível concordar com a afirmação que essa concepção torna o presente “limite do passado. Tudo se passa como se o passado fosse tudo o que o presente pode dele tirar, por necessidade, por interesse, por meio da inteligência”. (PEREIRA & TORELLY, 2015, p. 92). Nesse sentido, ainda que seja importante e necessário ver e considerar que a aprendizagem histórica se dá através dos sentidos que o passado adquire para os estudantes, e que esses sentidos sejam mais facilmente construídos através de um jogo constante entre o presente e o passado, o próximo e o distante, comprehende-se que a porção de passado que escapa ao sentido

dado pelo recorte proposto pelo presente pode ser muito importante para a aprendizagem histórica.

O que se quer dizer é que não apenas há algo mais de passado que o recorte que fizemos dele desde o presente e que o acesso ao passado pode se dar também pelo residual, pela imaginação e pela inutilidade. Ou seja, o estudo da Idade Média muito tem a ver com a criação de uma cultura política, como sugere a ABREM em sua carta contra a versão preliminar da BNCC, mas muito tem igualmente, pelo estrangeiro e pelo estranhamento, de abordar as residualidades, as ficções criadas sobre o medievo e que aporta os lares no mundo todo, todos os dias.

O estudo sobre o medievo pode se dar pela via do estranhamento, sobretudo esta Idade Média tão vista, falada e propagada aos quatro cantos em nossa sociedade atual, presente e brasileira. De tão estrangeira que é, através da literatura, do cinema, da ficção em geral e mesmo na medievalidade da sala de aula, ela é tornada próxima. Desse modo, ensina-se o próprio presente, ao invés de se aprender com o mundo medieval.

Na seção seguinte são apresentadas “entradas” para o estudo da Idade Média. As premissas para tal: que a aprendizagem histórica se dá, sim, conforme se pode ler na primeira versão da BNCC, pela via importante do pertencimento e das aproximações entre presente e passado; que a aprendizagem histórica também se dá pelo estranhamento e pela crítica às apropriações que o presente faz do passado, uma vez que a aprendizagem de quem somos nós implica reconhecer o diferente e aprender com ele, seus modos de vida, sua experiência e as problemáticas criadas pelo seu tempo; que pensar historicamente também é desapropriar-se do passado, deixar que ele possa ser algo mais, um excesso, que não apenas o recorte que fazemos dele no presente. Os estudantes precisam aprender que a interpretação histórica é uma criação de sentido

que implica sempre a possibilidade de ser diferente (VEYNE, 1995).

Se a versão preliminar da BNCC permitiu uma densa discussão acerca da aprendizagem histórica e do pensar historicamente, ainda que considerasse as relações de pertencimento sobrepostas às relações de estranhamento, a segunda versão da Base, ao tentar reconstituir o caráter de uma cultura histórica e de um conhecimento das diversas experiências humanas, inclusive da Idade Média, se volta à velha fórmula que temos chamado neste artigo de *medievalidade*. A Idade Média aparece apenas no 6º ano, do Ensino Fundamental, através de objetivos que caracterizam um medievo envolto em preconceitos e desatualizações historiográficas. O objetivo EF06HI20 mantém a máxima da descentralização do poder político e o controle monolítico da Igreja Católica: “Identificar a fragmentação do poder político e a primazia cultural e política da Igreja Católica” (BRASIL, 2016, p. 468). O objetivo EF06HI21 utiliza uma imagem muito comum sobre o mundo medieval, que diz respeito a uma enunciação do Bispo Adalbérón de Laon (977 a 1030), que dividia a sociedade medieval em três ordens, tal perspectiva é tomada como verdade histórica, sem o devido aprofundamento e debate em torno do tema: “Classificar a estrutura da sociedade feudal definida a partir de três ordens, dos *oratores*, *bellatores* e *laboratores*, representadas pelas figuras do sacerdote, do cavaleiro e do camponês” (BRASIL, 2016, p. 470). O objetivo EF06HI31 parece supor como dada a divisão da história em Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, uma vez que as apresenta como diferentes formas de periodizar a história: “Conhecer diferentes formas de periodização dos processos históricos, tais como Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; Eras do descobrimento, das revoluções, atômica e espacial; Períodos Paleolítico e Neolítico; Mundos antigo e moderno; Antigo regime; Antiguidade, Modernidade, Pós-modernidade e

Contemporaneidade" (BRASIL, 2016, p. 474). A segunda versão da Base mantém os preconceitos iluministas acerca da Idade Média e, além de demonstrar desatualização em relação à pesquisa sobre o medievo no Brasil e no Mundo, revelando desse modo um conjunto de estereótipos já desconstituídos pela *medievalística*.

Por que o estudo da Idade Média permite o desenvolvimento do pensar historicamente?

Não se pode subestimar o papel desempenhado pela Idade Média no debate político contemporâneo e na fabricação das identidades – sejam elas nacionais, regionais ou europeias. Certas continuidades medievais são discursos destinados a legitimar posturas políticas contemporâneas, tanto na França da III República, quanto na Alemanha da primeira metade do século XX ou na Sérvia de Slobodan Milosevic. (CÂNDIDO DA SILVA, 2009, p. 14)

A epígrafe com a qual este item tem início está inserida num texto escrito pelo medievalista brasileiro Marcelo Cândido da Silva. O autor não está interessado em discutir questões específicas do ensino escolar de história medieval, mas fornece elementos para se pensar os usos do passado medieval em diferentes momentos, regiões e situações. Optou-se por esta referência, pois, como afirmado anteriormente, não necessariamente se discorda da proposta de se aproximar o passado do “cotidiano do aluno”.

Aliada a esta proposta há ainda a questão

do entendimento e problematização das mídias, proposta pela versão preliminar da Base, em relação ao conhecimento histórico. Como isso pode ser relacionado ao passado medieval? E é nisto que está localizada a ideia das “entradas”: a relação controversa entre o Ocidente e o Oriente (principalmente o “Oriente Médio”), o estranhamento que o conhecimento sobre o Extremo Oriente entre os séculos V e XV certamente gera quando comparado com o Ocidente no mesmo período e o tema das “residualidades”.

Primeira entrada: O Islã e a circulação de informações no mundo contemporâneo

O mundo tem presenciado, pelo menos desde os atentados na Vila Olímpica de Munique, na década de 1970, cada vez mais “ao vivo” aspectos que colocam em xeque processos históricos de longa duração: guerra do Golfo, atentados em 11 de setembro de 2001 nos EUA, invasão no Iraque em 2003, atentados em 11 de março de 2004 em Madri, 07 de julho de 2005 em Londres – caso Jean Charles –, 15 de abril de 2013 na Maratona de Boston, 07 de janeiro–Charlie Hebdo⁶ – e 13 de novembro – Bataclan, Stade de France – de 2015 em Paris e, recentemente, 22 de março de 2016 em Bruxelas. Todas essas situações colocam em xeque as relações conflituosas entre o Ocidente e o Oriente. Principalmente em tempos nos quais o Estado Islâmico se apropria de formações políticas medievais (o califado) e assume um discurso “cruzadista” de retomar os territórios na Península Ibérica.⁷

⁶ Na primeira edição do periódico após os atentados, inclusive, há uma charge na página que trata das manifestações em defesa da França e da liberdade de expressão. O slogan “Je suis Charlie”, nesta charge específica, é acompanhado de um jogo de palavras: “Je suis Charles Martel”. Uma referência explícita aos conflitos entre muçulmanos e franceses no século VIII: a Batalha de Poitiers.

⁷ A lista de textos e matérias que poderiam ser citadas é extensa, mas ficamos com 3: *O Globo*, 16 de abril de 2015, página de Religião: “Funk com trechos do Alcorão gera briga na Justiça: ‘Não quis ofender’, diz MC Dadinho”. Disponível em: http://oglobo.globo.com/sociedade/religiao/funkcomtrechosdoalcoraoegerabriganajusticanaoquisofenderdizmcdadinho_15885643. Consultado em abril de 2016. Artigos publicados em 30 de junho e 17 de julho de 2014 no site da revista *Carta Capital* assinado por João Antônio Lima e Antônio Luiz M. C. Costa, respectivamente: “Em 2014, o mundo tem um califado islâmico. Como isso foi possível?” e “No Iraque e na Síria, o califado do século XXI. *Reportagem publicada originalmente na edição 807 de *Carta Capital*,

Islã, califado, Carlos Martel e cruzadas para serem compreendidos prescindem de conhecimentos como monoteísmo(s), cristianismo, guerras (justa, santa, cruzada e o controverso e midiático conceito de *jihad* tão propagado nos meios de comunicação)⁸ e, também, o próprio fato de, no período medieval, judeus, cristãos e muçulmanos terem vivenciado momentos de coexistência e “trocas culturais”⁹. Sendo assim, a Idade Média não está necessariamente descolada de um passado usado no presente e, também por este motivo, deveria ter espaço na proposta da BNCC.

Ainda assim, a referência ao passado medieval pode reforçar a reprodução de estereótipos sobre o mundo árabe e sobre os muçulmanos (com a constante associação ao terrorismo), além de erros, conforme os indicados por Ana Souza (2005) em sua dissertação de mestrado. Segundo a autora, ao analisar livros didáticos de história publicados ou reeditados entre 1985-2004, é possível levantar, ao menos seis pontos sobre a relação entre o Islã e as publicações didáticas analisadas. Dentre esses pontos podemos destacar a inserção da temática em capítulos específicos/exclusivos, o uso de palavras transliteradas do árabe para o português sem a preocupação com o significado da palavra no original, e, por fim, cabe o destaque:

...alguns livros não verificaram nem certificaram todas as informações recolhidas

(nas fontes consultadas) antes de fazê-las constar em seus textos didáticos, por isso, foram encontrados erros crassos sobre o Islã que não são compatíveis com o livro didático de História porque, a História, ciência investigativa, preza pela exatidão dos fatos. (SOUZA, 2005, p. 98)

Nesta citação há duas questões a analisar: o erro crasso ao qual a autora faz menção está relacionado à Hégira (622d.C.).¹⁰ A saber, a autora encontrou uma inversão, em uma publicação didática: que o profeta Mohamed teria saído de Medina para Meca, quando, como se sabe, é o contrário. Ana Souza afirma, ainda que as publicações não apresentam “ideologia de ataque”, porém, argumenta que ao apresentarem erros sobre o Islã, as publicações podem reforçar estereótipos. (SOUZA, 2005, p. 98) A segunda questão a observar nesta citação e, neste caso, para apontar uma discordância, é a questão da “exatidão dos fatos”. Obviamente que se entende que erros cronológico-geográficos confundem e atrapalham a compreensão dos processos históricos estudados. Porém, não se pode afirmar que a história, por ser ciência, dá conta de fatos “exatos”.

Segunda entrada: O Extremo Oriente e o acesso das mulheres ao letramento no Japão

Em relação ao Extremo Oriente há vários aspectos que podem auxiliar no estranhamento necessário ao processo de

com o título “O califado do século XXI”. Disponíveis em: <http://www.cartacapital.com.br/internacional/em2014omundotemumcalifadoislamicocomoissopossivel5045.html> e <http://www.cartacapital.com.br/revista/807/ocalifadodoseculoxxi4677>. Consultados em abril de 2016.

⁸ Para um bom entendimento sobre a diferença entre esses termos, bem como suas nuances históricas, conferir a conclusão do livro *Guerra Santa: formação da idéia de cruzada no Ocidente cristão*, de Jean Flori (2013, p. 349-362).

⁹ Aqui fazemos alusão ao texto de Aline Dias da Silveira, “Políticas e convivência entre cristãos e muçulmanos nas *Cantigas de Santa Maria*” (2009, p. 39-59): “Por exemplo, encontramos na região mediterrânea medieval um dos maiores testemunhos de convivência e/ou coexistência entre as três religiões monoteístas. É nesta região de trânsito intenso durante a Idade Média que são especialmente constatadas situações de conflito, rechaço e perseguições, mas também de colaboração, tolerância e, em consequência disso, de trocas culturais”. Citação na p. 39.

¹⁰ Outra oportunidade de “entrada”, pois, o ano de 622 d. C. marca o início do calendário muçulmano, como ano 1 da Hégira (1H). E este calendário, diferente do adotado no nosso cotidiano, é baseado em fases da lua e tem 12 meses de 29 a 30 dias compondo um total de 354 dias/ano. Um professor frente a esse tipo de questão está diante de uma situação bastante peculiar que pode, inclusive, envolver o conhecimento dos alunos em outras áreas, como a matemática.

aprendizagem em história. Pois, além de pouco explorado (tanto nas publicações didáticas quanto na própria sugestão da versão preliminar da Base – que insere esta região do planeta, denominada como “Ásia”, apenas no 3º ano do ensino médio (CHHI3MOA045 /CHHI3MOA048 e 049) oferece uma oportunidade ímpar quando se trata da mesma região para os séculos V a XV. Os conteúdos sugeridos nas disciplinas/objetivos de aprendizagem indicados nas siglas entre parêntesis propõem um recorte cronológico para o imperialismo e as descolonizações entre os séculos XIX e XXI. Porém, no item CHHI3MOA047, lê-se: “Interpretar criticamente os contextos ideológicos e políticos que envolveram diferentes concepções religiosas presentes no Brasil e no mundo: Islamismo, Judaísmo, Cristianismo, Hinduísmo e Budismo, entre os séculos XIX e XXI.” (BRASIL, 2015, p.264)

Pergunta-se: como analisar essas diferentes concepções religiosas de forma tão abrupta? Apenas mencionando que são milenares é o suficiente para a conexão direta com o tempo presente? Caberia ainda perguntar: e as outras religiões?¹¹

O mesmo pode ser feito em relação à temática “mulheres escritoras”. (DRONKE, 1995) Tema que ganha cada vez mais abordagens para o mundo Ocidental durante a Idade Média, mas que, em perspectiva comparada, pode revelar diferenças significativas das relações entre homens e mulheres e das mulheres com o letramento entre os séculos V e XV. Se no Ocidente temos casos, como os de Marguerite Porète (†1310) e Margery Kempe (†1438?) que sofreram denúncias de heresia por conta das coisas que escreveram (e que culminou com a condenação à fogueira da primeira), para o

¹¹ Neste caso, indicamos: As religiões que o mundo esqueceu (FUNARI, 2012) e Introdução às religiões chinesas (POCESKI, 2013).

¹² Destacamos aqui uma interessante passagem da obra de Sei Shônagon: “Coisas que são iguais embora soem diferentes. A fala do religioso. A fala do homem, a fala da mulher.” (SHÔNAGON, 2013, p. 50)

Extremo Oriente temos situações, como as de Murasaki Shikibu (†ca.1026?), autora de *Segredos (ou Romance) de Genji* e de Sei Shônagon (†ca.1020/1024?), autora de *O livro do Travesseiro*.¹²

Neste breve quadro há um elemento que não necessariamente se vê na sociedade japonesa dos séculos X e XI: a misoginia. Sabe-se que os homens da Igreja, no Ocidente, tinham uma postura bastante rígida em relação ao acesso das mulheres à palavra: podia confundir e levar ao pecado, como Eva o fez em relação a Adão. (SCHMITT-PANTEL, 2003, p. 129-156) Esta temática tão amplamente trabalhada para a Europa Ocidental encontra um contraste interessante do outro lado do mundo e pode propor, em situações de sala de aula, importantes reflexões sobre as construções de gênero.

Terceira entrada: as residualidades

Meu povo peço licença
Para lhes apresentar
O primeiro personagem
Que vai aqui desfilar
Bom e nobre cavaleiro
Valoroso e altaneiro
Passa a vida a galopar

Ele é forte e delicado
Seu cavalo é todo branco
Trajado em armadura prata
Capa de bordado santo
A luz do sol se reflete
Feito dardo se arremete
Todos cegam de espanto

Agora vou lhes dizer
Este homem é tão forte
Que mesmo em fogo cruzado
Com o cavalo no pinote
Levanta a cabeça e luta
Espalha bravura arguta
O seu nome é Lancelote

XXXXXXXXXX

Agora eu lhes apresento
Um grande cangaceiro
Nascido em nosso país
Leal e bom companheiro
Para uns foi criminoso
Para outros foi justiceiro

Criado nas terras secas
Vaqueiro trabalhador
Cuidava de um ralo gado
Com coragem e com valor
Su nome era Virgulino
Mas um dia veio a dor

Ao ver seu pai baleado
Ele partiu pra vingança
À frente dos cangaceiros
Se pôs logo em liderança
Bando de cabras armados
Ao inimigo com ganância!

XXXXXXXXXX

Com este bando temido
Atirava igual canhão
Com seu rifle poderoso
Tornava a noite um clarão
Por isso todo orgulhoso
Se chamou de Lampião
(VILELA, 2006, estrofes 1 a 3; 9 a 11; e 14)

Os versos que dão início a esta terceira entrada são da obra infanto-juvenil *Lampião e Lancelote*, publicada em 2006, de autoria de Fernando Vilela.¹³ Tratam, como é possível ler, do encontro entre o tão conhecido cavaleiro medieval “Lancelote” e Virgulino Ferreira, o Lampião. O autor usa rimas e ritmo para narrar as proezas dos dois e dos conflitos que as respectivas bravuras geram em um encontro, obviamente, fictício. A ambientação da história em um terreno árido faz ampla alusão ao Nordeste Brasileiro.

¹³ A obra foi transformada em peça teatral homônima com Dramaturgia de Bráulio Tavares, direção e concepção de Debora Dubois. Cf. Programa da peça *Lancelote e Lampião* distribuída no teatro do Bourbon Country, Porto Alegre, 21 e 22 de novembro de 2014.

Essas questões, então, remetem aos chamados estudos sobre residualidades medievais no Brasil. Área, em grande medida, constituída em torno do Grupo de Estudos de Residualidade Literária e Cultural – GERLIC – registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e sediado, principalmente, na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza. Segundo estudo publicado por Roberto Pontes, um dos coordenadores do GERLIC, o objetivo é:

...demonstrar que o caminho mais adequado para estudar a Idade Média no Brasil é focar a investigação nos institutos medievais prevalentes na Península Ibérica, sobretudo Espanha e Portugal, e nos resíduos destes entre nós, já que não dispomos de fontes primárias mediélicas brasileiras. (PONTES, 2015, p. 28)

A circunscrição dos estudos de residualidade com enfoque nas relações brasileiras com a Península Ibérica é, portanto, uma característica desta produção. Porém, ao afirmar que é por não se dispor de “fontes primárias mediélicas brasileiras” Pontes indica que o estudo do período medieval deve ser realizado pela via dos “resíduos” ibéricos. Isso remete ao argumento do pertencimento.

É possível apresentar uma discordância deste ponto e, como uma definição não restrita ao mundo ibérico e seu legado no novo mundo. Em contrapartida, concorda-se com o que propõe José Rivair Macedo:

Por “residualidades medievais” ou “reminiscências medievais” devem-se entender justamente as formas de apropriação dos vestígios do que um dia pertenceu ao medievo, alterados e/ou transformados no decurso do tempo. Nesta categoria encontram-se, por exemplo, as festas, os costumes populares, as tradições orais de cunho folclórico que remontam aos séculos anteriores ao XV e que preservam

algo ainda do momento em que foram criados, mesmo tendo sofrido acréscimos, adaptações, alterações. Festas como a de Corpus Christi, as Folias de Reis e a Festa do Divino Espírito Santo, o Natal, e mesmo o Carnaval, foram um dia “medievais”, e persistem, mas não da mesma forma, nem desempenhando os mesmos papéis na Europa ou em outras partes do mundo para onde foram levadas. (MACEDO, 2011, p. 13)

A partir destas considerações, a Idade Média abre espaço para um amplo universo de acesso ao “outro”, que é o passado. Passado este que pode estar presente na ficção infanto-juvenil como “medievalidade” ou em constantes referências ao período entre os séculos V e XV, como “resíduos”, apontados em outros estudos. (MALEVAL, 2013, p.93-110).

Neste sentido, é possível responder à pergunta deste tópico: a Idade Média permite pensar historicamente não para estudar a “etnogênese” (CÂNDIDO DA SILVA, 2009 e MACEDO 2011), mas para estudar o diferente, um outro que é constantemente lembrado e que é usado de formas distintas, em contextos distintos, com finalidades distintas.

Considerações finais

Ao se propor a reflexão ora apresentada foi importante considerar que seu elemento motivador foram as manifestações publicizadas por associações de pesquisadores sobre o texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destacou-se aqui um conjunto de elementos usados nestas manifestações: a crítica realizada no texto preliminar da Base sobre o Eurocentrismo e o reforço no argumento do estudo do passado a partir de temas aproximáveis ao presente dos alunos e a própria noção de usos do passado; reações sobre as exclusões – especificamente em relação à história europeia entre os séculos V-XV; e, por fim, a contra-argumentação de que estas reações são de “conservadores”. Além disso, na carta da

Associação Brasileira de Estudos Medievais é possível ler que os argumentos pró-permanência da Idade Média nos currículos escolares. Nessa argumentação foram destacados elementos que podem ser sintetizados nos três conceitos: medievalística, medievalidade e residualidade/reminiscências.

A postura adotada na análise aqui desenvolvida é de considerar possibilidades para o entendimento e aproveitamento do texto preliminar da BNCC com implicações positivas mediante uma “ampliação” da proposta de “usos do passado” ou de “utilidade”. Ao mesmo tempo, o presente artigo assume uma postura de crítica em relação à segunda versão da Base, que abandona os avanços do primeiro e retoma uma Idade Média estereotipada. De qualquer modo, o que queremos mostrar é que a Idade Média oferece algumas “entradas” que permitem analisar discursos midiáticos, entendimento de questões conflituosas entre Ocidente e Oriente, relações de gênero e o interesse despertado, em crianças, adolescentes, jovens e adultos, pela ficção.

Referências:

BRASIL, MEC. *Versão Preliminar da Base Nacional Comum Curricular, 2015*. Pesquisado em 01 de março de 2016. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>

BRASIL, MEC. *Segunda Versão da Base Nacional Comum Curricular, 2016*. Pesquisado em 01 de maio de 2016. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

CABRINI, Conceição. *O Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAIMI, Flávia Eloisa. *O que precisa saber um professor de história?* História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CÂNDIDO DA SILVA, M. *A Alta Idade Média entre os séculos XIX e XX: da Nação à Etnogênese*. In: PEREIRA, N. M.; ALMEIDA, C. C. de e TEIXEIRA, I. S. (Orgs). *Reflexões sobre o medievo I*. São Leopoldo: Oikos, 2009, pp. 11-22.

DRONKE, P. *Las escritoras de la Edad Media*. Barcelona: Crítica, 1995.

- FLORI, J. *Guerra Santa: formação da idéia de cruzada no Ocidente cristão*. Campinas: EDUNICAMP, 2013.
- FUNARI, P. P. (Org.). *As religiões que o mundo esqueceu: como egípcios, gregos, celtas, astecas e outros povos cultuavam seus deuses*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MACEDO, J. R. *Cinema e Idade Média: Perspectivas de Abordagem*. In: IDEM e MONGELLI, L. M. (Orgs.). *A Idade Média no Cinema*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. pp. 13-48.
- MACEDO, J. R. *Sobre a Idade Média Residual no Brasil*. In: IDEM. (Org.). *A Idade Média Portuguesa e o Brasil: reminiscências, transformações, ressignificações*. Porto Alegre: Vídráguas, 2011, pp. 09-20.
- MALEVAL, Maria do Amparo Tavares. *João Cabral de Melo Neto, Gil Vicente e a tradição medieval dos autos natalinos*. In: PONTES, Roberto, MARTINS, Elizabeth Dias (org.). *A residualidade ao alcance de todos*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2015. p. 93-110.
- MURILO, M. da S. *Idade Média e seu ensino: novos horizontes/velhos problemas*. In: SILVA, M. (Org.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013. pp. 123-136.
- MURILO, M. da S. *A idade média nos livros didáticos brasileiros: A crise do século XIV, reverberações da historiografia académica da primeira metade do século XX nos esquemas explicativos escolares*. **Tese (Doutorado em História)**. São Paulo: USP, 2015. 315f.
- PEREIRA, N. M. e GIACOMONI, M. P. *Possíveis passados: representações da Idade Média no ensino de História*. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- PEREIRA, N. M. e TORELLY, G. *O Jogo e o Conceito: sobre o ato criativo na aula de História*. Revista *Opsis*. Vol. 15, n. 1, 2015. pp. 88-100. Disponível em: <http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/Opsis/article/view/134727/20037#.Vx6mGvkrLIU>. Consultado em abril de 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/o.v15i1.34727>
- POCESKI, M. *Introdução às religiões chinesas*. São Paulo: UNESP, 2013.
- PONTES, R. *A Idade Média nos estudos Residuais*. Revista *Graphos*, vol. 17, n. 2, 2015. pp. 27-32. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/27284/14637>. Consultado em abril de 2016.
- SCHMITT-PANTEL, P. *A criação da mulher: um ardil para a história das mulheres?*. In: MATOS, M. I. S. de e SOIHET, R. (Orgs.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: UNESP, 2003. pp. 129-156.
- SEI SHÔNAGON. *O livro do Travesseiro*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- SILVA, Andréa Cristina Lopes Frazão da. *Alguns Apontamentos Acerca dos Germanos nos Livros Didáticos de História no Brasil*. Mirabilia: electronic journal of antiquity and middle ages. Núm. 4 (2005).
- SILVEIRA, A. D. da. *Política e convivência entre cristãos e muçulmanos nas Cantigas de Santa Maria*. In: PEREIRA, N. M.; ALMEIDA, C. C. de e TEIXEIRA, I. S. (Orgs.). *Reflexões sobre o medievo I*. São Leopoldo: Oikos, 2009, pp. 39-59.
- SOUZA, Ana G. *O Islã nos Livros Didáticos de História de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental no período de 1985 a 2004*. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura árabe). FFLCH-USP. São Paulo, 2005. 145f.
- VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. 3 ed. Brasília: Editora da Universidade, 1995.
- VILELA, F. *Lampião & Lancelote*. São Paulo: Cosac & Naif, 2006.