

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**RONAN LÁZARO GONDIM**

**ABDERRAMÁN III E A PACIFICAÇÃO DE AL-ANDALUS (912-928):  
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ISLÂMICA A PARTIR DA  
PENÍNSULA IBÉRICA**

**ALFENAS/MG**

**2026**

**RONAN LÁZARO GONDIM**

**ABDERRAMÁN III E A PACIFICAÇÃO DE AL-ANDALUS (912-928):  
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ISLÂMICA A PARTIR DA  
PENÍNSULA IBÉRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Ibérica (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Alfenas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em História Ibérica.

Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica

Orientador: Prof. Dr. Adailson José Rui

**ALFENAS/MG**

**2026**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central

Gondim, Ronan Lázaro.

Abderramán III e a pacificação de al-Andalus (912-928) : contribuições para o ensino de história islâmica a partir da Península Ibérica / Ronan Lázaro Gondim. - Alfenas, MG, 2026.

113 f. : il. -

Orientador(a): Adailson José Rui.

Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2026.

Bibliografia.

1. Al-Andalus. 2. Península Ibérica - História. 3. Islamismo - História. 4. Consciência histórica. 5. Alteridade. I. Rui, Adailson José, orient. II. Título.

ABDERRAMÁN III E A PACIFICAÇÃO DE AL-ANDALUS (912-928): CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ISLÂMICA A PARTIR DA PENÍNSULA IBÉRICA

O Presidente da Banca Examinadora abaixo indicada assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Aprovado em: 26 de fevereiro de 2026.

Prof. Dr. Adáilson José Rui

Presidente da Banca Examinadora

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Roberto Radünz

Instituição: Universidade Caxias do Sul (UCS- RS)

Prof. Dr. Paulo César de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Adáilson José Rui, Professor do Magistério Superior**, em 27/02/2026, às 14:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1734756** e o código CRC **E442DD6E**.

---

À minha mãe, Maria, dedico.

Em memória e honra aos que se foram: meu pai, Riucanedo José Gondim, Vó Santa (Maria José dos Santos Gondim), e avós maternos: Dinha (Manoelina Maria Valadão) e Dinho (João Messias Valadão)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e à família que Deus me deu.

À minha esposa, Marcela, por me apoiar nos momentos de desânimo nessa jornada (que foram muitos).

Ao meu irmão, Rodrigo, por tudo que fez e faz por nossa família.

Ao meu padrinho, José Antônio, por despertar em mim o gosto pela leitura.

Ao meu orientador, prof. Dr. Adailson José Rui, por me incentivar a seguir esse caminho e acreditar em mim.

À Luciana de Paiva, secretária do PPGHI, por sempre trazer calma nos momentos de sufoco.

À minha cunhada e professora de Geografia, Érika Lígia Gonçalves Borges, por toda a ajuda na parte didática do Objeto de Aprendizagem.

Aos membros da banca de qualificação, prof. Dr. Paulo César de Oliveira e prof. Dr. Roberto Radünz, pelas contribuições precisas e fundamentais para o aperfeiçoamento do trabalho.

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

“O hoje é apenas um furo no futuro  
Por onde o passado começa a jorrar”

(Seixas; Nova, 1989)

## RESUMO

A Idade Média é um período historicamente marcado por representações parciais que privilegiam determinadas narrativas eurocêntricas resultando na marginalização de outras sociedades e culturas que coexistiram durante esse contexto. Essa abordagem contribui para o apagamento de atores históricos relevantes e cria lacunas na formação crítica dos estudantes. Diante disso, propomos com esse trabalho a análise da presença islâmica na Península Ibérica com foco no período de transição do Emirado Independente para o Califado de Córdoba, proclamado por Abderramán III em 929. Especificamente investigam-se as campanhas contra os insurgentes liderados pelo senhor rebelde Umar ibn Hafsun e seus filhos (912-928) que culminaram na queda da fortaleza de Bobastro e abriram caminho para a proclamação do Califado, em 929. A pesquisa utiliza como fonte principal o volume V do *Muqtabis*, de Ibn Hayyann. A partir desta análise, propomos a criação de uma série de vídeos como Objeto de Aprendizagem para o primeiro ano do ensino médio, abordando temas como o surgimento do Islã, estruturas sociais e de poder islâmico e a Idade Média Ibérica a partir da história de al-Andalus, acompanhados de atividades pedagógicas complementares. Com base nos conceitos de Jörn Rüsen, o material visa desenvolver a consciência histórica dos estudantes e o conceito de alteridade, contribuindo para o combate a visões estereotipadas sobre a comunidade muçulmana.

Palavras-chave: Al-Andalus; Península Ibérica – História; Islamismo – História;  
Consciência histórica; Alteridade.

## ABSTRACT

The Middle Ages is a period historically marked by partial representations that privilege certain Eurocentric narratives, resulting in the marginalization of other societies and cultures that coexisted during this time. Such an approach contributes to the erasure of significant historical actors and creates gaps in students' critical understanding. In this context, this study proposes an analysis of the Islamic presence in the Iberian Peninsula, with a focus on the transition period from the Independent Emirate to the Caliphate of Córdoba, proclaimed by 'Abd al-Rahman III in 929. Specifically, it investigates the military campaigns against insurgents led by the rebel lord Umar ibn Hafsūn and his sons (912–928), which culminated in the fall of the fortress of Bobastro and paved the way for the proclamation of the Caliphate in 929. The primary source for this research is Volume V of the *Muqtabis*, by Ibn Ḥayyān. Based on this analysis, we propose the creation of a series of educational videos as Learning Objects for first-year high school students, covering topics such as the emergence of Islam, Islamic social and power structures, and the Iberian Middle Ages through the history of al-Andalus, accompanied by complementary pedagogical activities. Grounded in Jörn Rüsen's theoretical framework, the material aims to develop students' historical consciousness and the concept of alterity, contributing to the challenge of stereotypical representations of the Muslim community.

Keywords: Al-Andalus; Iberian Peninsula – History; Islam – History; Historical consciousness; Alterity.

## RESUMEN

La Edad Media es un período históricamente marcado por representaciones parciales que privilegian determinadas narrativas eurocéntricas, lo que resulta en la marginación de otras sociedades y culturas que coexistieron en ese contexto. Esta perspectiva contribuye al borramiento de actores históricos relevantes y genera vacíos en la formación crítica de los estudiantes. Ante esta situación, este trabajo propone un análisis de la presencia islámica en la Península Ibérica, centrándose en el período de transición del Emirato Independiente al Califato de Córdoba, proclamado por ‘Abd al-Rahman III en el año 929. En concreto, se investigan las campañas militares contra los insurgentes liderados por el señor rebelde Umar ibn Hafsūn y sus hijos (912–928), que culminaron con la caída de la fortaleza de Bobastro y allanaron el camino para la proclamación del Califato en 929. La fuente principal de esta investigación es el volumen V del *Muqtabis*, de Ibn Ḥayyān. A partir de este análisis, proponemos la creación de una serie de videos como Objetos de Aprendizaje para el primer año de la educación secundaria, abordando temas como el surgimiento del islam, las estructuras sociales y de poder islámicas y la Edad Media Ibérica a partir de la historia de al-Ándalus, acompañados de actividades pedagógicas complementarias. Basado en el marco teórico de Jörn Rüsen, el material busca desarrollar la conciencia histórica de los estudiantes y el concepto de alteridad, contribuyendo así a combatir las representaciones estereotipadas de la comunidad musulmana.

Palabras clave: Al-Ándalus; Península Ibérica – Historia; Islam - Historia; Conciencia histórica; Alteridad.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Print</i> da abertura dos vídeos.....	22
Figura 2 – Caaba.....	25
Figura 3 – Gravura otomana retratando o momento da revelação pelo anjo Gabriel ao profeta Maomé.....	26
Figura 4 – Reino Visigodo até 711.....	30
Figura 5 – Ocupação islâmica da Península Ibérica a partir de 711.....	30
Figura 6 – “Civilização do Califado de Córdoba na época de Abd al Rahman III” por Dionisio Baixeras Verdaguer (1862–1943).....	34
Figura 7 – Ruínas de Bobastro, fortaleza do senhor rebelde Ibn Hafsun.....	35
Figura 8 – Dinar de ouro de Abderramán III.....	38
Figura 9 – Ruínas da cidade Califal de Medina Azahara.....	38
Figura 10 – Insurreições em al-Andalus 888-912.....	54
Figura 11 – Territórios de al-Andalus no século X com a identificação das Marcas.....	56
Figura 12 – Região de influência de Ibn Hafsun.....	63

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tipos de constituição histórica de sentido.....	91
Quadro 2 -	Vinculação dos vídeos à BNCC.....	96
Quadro 3 -	Questionário para avaliação pré e pós apresentação dos vídeos.....	99
Quadro 4 -	Atividades complementares ao vídeo 1.....	105
Quadro 5 -	Atividades complementares ao vídeo 2.....	105
Quadro 6 -	Atividades complementares ao vídeo 3.....	106
Quadro 7 -	Atividades complementares ao vídeo 4.....	107
Quadro 8 -	Atividades complementares ao vídeo 5.....	107

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>PARTE I – AL-ANDALUS: PRESENÇA ISLÂMICA NA PENÍNSULA IBÉRICA SÉRIE DE VÍDEOS.....</b>	<b>17</b>
1.1	AL-ANDALUS E ISLÃ: VÍDEOS DIDÁTICOS.....	18
<b>2</b>	<b>PARTE II ABDERRAMÁN III E A PACIFICAÇÃO DE AL-ANDALUS (912-928): CAMPANHAS CONTRA IBN HAFSUN E SUCESSORES.....</b>	<b>39</b>
2.1	INTRODUÇÃO.....	40
2.2	OBJETIVOS.....	41
<b>2.2.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>42</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>42</b>
2.3	SOBRE A FONTE E SEU AUTOR.....	42
<b>2.3.1</b>	<b>Produção das obras e datação.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Características do <i>Muqtabis</i> como fonte histórica.....</b>	<b>45</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Referenciais teóricos para a análise.....</b>	<b>45</b>
<b>2.3.4</b>	<b>Metodologia de análise da fonte.....</b>	<b>46</b>
2.4	AL-ANDALUS PRÉ ABDERRAMÁN III.....	50
<b>2.4.1</b>	<b>Inimigos íntimos.....</b>	<b>53</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Unidade em xeque.....</b>	<b>53</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Califado Fatímida: ameaça norte-africana.....</b>	<b>58</b>
2.5	ASCENSÃO DE ABDERRAMÁN III.....	59
2.6	IBN HAFSUN, SENHOR DE BOBASTRO.....	60
2.7	CAMPANHAS CONTRA REDUTOS DE IBN HAFSUN E SUCESSORES.....	64
<b>2.7.1</b>	<b>Ibn Hafsun (913-916).....</b>	<b>65</b>
<b>2.7.2</b>	<b>Yafar (918-919).....</b>	<b>71</b>
<b>2.7.3</b>	<b>Sulayman (920-927).....</b>	<b>74</b>
<b>2.7.4</b>	<b>Hafs (927-928).....</b>	<b>76</b>
<b>2.7.5</b>	<b>Após a queda de Bobastro.....</b>	<b>77</b>
2.8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78

<b>3</b>	<b>PARTE III – CONCEPÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM.</b>	<b>82</b>
3.1	OBJETOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA.....	83
3.1.1	<b>Idade Média X História Ibérica medieval.....</b>	<b>84</b>
3.1.2	<b>Al-Andalus e o conceito de alteridade.....</b>	<b>86</b>
3.1.3	<b>Ensino de História, tecnologias digitais e consciência histórica.....</b>	<b>89</b>
3.2	ELABORAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM.....	94
3.2.1	<b>Atividades.....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>

## APRESENTAÇÃO

A presença islâmica na Europa — especificamente na Península Ibérica — por quase 8 séculos a partir de 711, ainda é pouco conhecida pelo público em geral. O florescimento dessa sociedade em plena Idade Média, com a constituição de um Califado que possibilitou a elevação da cidade de Córdoba, na atual Espanha, a grande centro econômico, científico, arquitetônico e cultural do Ocidente é um assunto ainda menos conhecido. O termo utilizado pelos muçulmanos para identificar esse território, al-Andalus, embora tenha batizado uma comunidade autônoma espanhola (Andaluzia) está longe de ser uma expressão conhecida dos estudantes brasileiros.

Grande parte deste desconhecimento se deve ao fato de que a história medieval apresentada para nós pelos livros didáticos, pelo ensino escolar e pela indústria cultural ocidental, sempre foi focada em uma visão de Idade Média centrada em regiões específicas do continente europeu, principalmente França e Inglaterra. Essa abordagem eurocêntrica tende a silenciar outras realidades históricas, empobrecendo o debate acerca das complexas relações políticas, religiosas, econômicas e culturais que marcaram o período entre os séculos VIII e XV.

Diante deste contexto, e considerando questões políticas e sociais da sociedade contemporânea — notadamente o avanço da islamofobia e da xenofobia em países ocidentais — é relevante apresentar aos estudantes uma compreensão mais ampla e crítica acerca do Islã e de sua cultura, civilização e sociedade. Tal abordagem visa não apenas desconstruir estereótipos e preconceitos, mas também promover o reconhecimento da diversidade cultural como um elemento enriquecedor da experiência humana.

O presente trabalho propõe-se a contribuir de forma positiva para a ampliação do conhecimento dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio sobre o Islã e os muçulmanos, por meio da apresentação de um recorte histórico da presença islâmica na Península Ibérica em um período que precedeu a instituição do Califado de Córdoba, apogeu da civilização islâmica no continente europeu. Busca-se também promover o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, nos termos propostos por Jörn Rüsen, estimulando a interpretação crítica e contextualizada de narrativas históricas tradicionais sobre a Idade Média bem como

a aproximação da disciplina com a realidade vivenciada pelos discentes.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados sob a forma de um Objeto de Aprendizagem (OA), composto por vídeos curtos, com o objetivo de tornar o processo de aprendizagem em sala de aula mais acessível e engajador.

Dividida em três partes, a dissertação inicia-se com a caracterização do Objeto de Aprendizagem produzido a partir da pesquisa. Nessa primeira etapa, são descritos seus objetivos, as formas de organização e apresentação e a inserção de capturas de tela (*prints*) dos vídeos e imagens que foram utilizadas para sua elaboração. Inclui-se ainda a transcrição completa da narração dos cinco vídeos produzidos, acompanhada da apresentação dos objetivos temáticos de cada um. Dado o caráter específico do tema abordado, procurou-se expandir o conteúdo dos vídeos de forma a proporcionar uma compreensão mais ampla do Islã e da presença islâmica na Europa e de seu legado histórico e cultural.

A segunda parte deste trabalho apresenta o objeto de estudo que fundamenta a produção do OA: a identificação e análise das campanhas de unificação e pacificação do território de al-Andalus sob domínio muçulmano, com ênfase no governo do emir omíada<sup>1</sup> Abderramán III (912–961) e na região sob influência do rebelde *muladí* Umar ibn Hafsun (ca. 846-918) e de seus filhos, até a tomada da fortaleza de Bobastro em 928. Essa fortificação constituía o principal bastião de resistência liderado por Hafsun, figura emblemática dos movimentos rebeldes contrários ao poder omíada. A análise se baseia, entre outras fontes, no volume V da obra *Muqtabis* do cronista cordobês Ibn Hayyann, na edição espanhola publicada em 1981.

Ao assumir o trono em 912, Abderramán III herdou de seu avô e antecessor, o emir Abd Allah I (888-912), um território profundamente fragmentado e assolado por levantes em praticamente todas as *coras* (províncias) de al-Andalus. Esses movimentos contestatórios remontavam à segunda metade do século IX e, embora combatidos de forma contínua pelas forças omíadas, demonstravam grande capacidade de resistência, prolongando-se por décadas. Tal conjuntura comprometia a estabilidade do emirado e colocava em risco a própria continuidade

---

<sup>1</sup> Clã da tribo coraixita, a mesma do profeta Maomé, que deu nome à primeira dinastia califal árabe (661-750), instaurada por Muáwiya Ibn Abi Sufyán em 661, após a morte do quarto califa ortodoxo, Ali. A capital do Império Islâmico durante o governo omíada era Damasco e a dinastia foi derrotada e substituída pela dinastia abássida em 750, que mudou a capital para Bagdá. Um príncipe da dinastia, Abderramán, conseguiu escapar do massacre abássida e fundar o emirado Independente de Córdoba, em 756 (Gómez Garcia, 2009).

da dinastia omíada, que governava a região desde 756. Nesse contexto, a pacificação do território se apresentava como principal objetivo do novo emir, que não poupou esforços para alcançá-la.

Na terceira e última parte, apresenta-se a concepção do Objeto de Aprendizagem (OA), com a devida fundamentação teórica que o sustenta, bem como as possibilidades de sua aplicação pedagógica no contexto da sala de aula. Além disso, debate-se a carência de abordagens sistemáticas sobre a história ibérica anterior às grandes navegações nos currículos escolares brasileiros, destacando a relevância do tema para a compreensão ampliada do passado e do presente do Brasil e de outras nações colonizadas pelos países ibéricos. Nessa terceira parte também se discute o conceito de alteridade a partir do estudo da presença islâmica na Europa e o uso das tecnologias digitais no ensino de História, problematizando seus desafios e potencialidades.

**PARTE I**

**AL-ANDALUS: PRESENÇA ISLÂMICA NA PENÍNSULA IBÉRICA - SÉRIE DE  
VÍDEOS**

## 1.1 AL-ANDALUS E ISLÃ: VÍDEOS DIDÁTICOS

O Objeto de Aprendizagem (OA) proposto neste trabalho foi concebido a partir de diálogos com professores do ensino básico a respeito de questões enfrentadas em sala de aula e suas vivências. Um tema recorrente nessas conversas foi a dificuldade de manter a concentração dos estudantes nas aulas expositivas, em um mundo cada vez mais influenciado por tecnologias digitais e plataformas virtuais que são pensadas desde sua concepção para a completa imersão do usuário em seu conteúdo, com mecanismos de recompensa extremamente viciantes.

Neste cenário, as transformações culturais promovidas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ocorrem em um ritmo acelerado, especialmente entre as novas gerações, dificultando a avaliação pormenorizada por parte dos educadores de questões que impactam diretamente a aprendizagem. Selma Guimarães Fonseca, sobre o papel dos docentes frente as TDICs, entende que cabe aos professores:

“[...]debater, de forma permanente, os significados dessas novas tecnologias, para a vida das pessoas — velocidade, fluxos, mudanças do ritmo e rapidez na circulação das informações, relações e implicações —, destacando possibilidades de saber, limites e critérios que devemos ter ao lidar com as novas fontes” (Fonseca, 2012, p. 373).

Somam-se ao fator tecnologia questões inerentes ao ensino de história e à percepção de sua importância por parte dos estudantes, que muitas vezes veem o conteúdo histórico como algo distante e desconectado de suas experiências e necessidades. Embora esse contexto represente um desafio para o educador, usar a tecnologia que impacta tão significativamente seu ofício de forma consciente e crítica em sala de aula pode se tornar um recurso valioso para o processo educacional e o engajamento dos estudantes.

Com esse propósito, utilizamos os conceitos de tipos de consciência histórica formulados pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2001, 2015), buscando contribuir para o desenvolvimento, por parte dos estudantes, das formas crítica e genética de compreensão histórica. Tal abordagem busca superar as narrativas tradicionais sobre a Idade Média e a abordagem excludente dos muçulmanos nos

conteúdos escolares, promovendo a inserção de atores historicamente marginalizados e uma visão mais plural do período medieval.

Dessa forma, propomos como Objeto de Aprendizagem uma série de 5 vídeos curtos, com linguagem acessível e imagens atrativas, com conteúdo embasado em fontes diversas. O objetivo é captar e manter a atenção dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio por meio da apresentação de informações a respeito da temática ampliada da pesquisa contida neste trabalho, que trata das campanhas de princípios do século X para a unificação e pacificação do território sob domínio islâmico na Península Ibérica (al-Andalus), sob o governo do então emir — e a partir de 929, califa — Abderramán III (912-961).

Partindo dessa premissa, pretende-se que a utilização do OA revele aos estudantes aspectos que vão desde a diferença de abordagem entre a Idade Média consagrada no senso comum e outras realidades do período, até aspectos específicos do Islã e a herança que a presença islâmica na Península Ibérica legou às nações que nasceriam naquele território e às suas colônias. Essa proposta, de caráter lúdico e acessível, busca aproximar os alunos de um universo percebido como distante e às vezes preconceituosamente “exótico” e estereotipado na cultura brasileira: o mundo islâmico e árabe.

Os vídeos também se propõem a funcionar como material complementar às aulas e às atividades sugeridas pelos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora o tema específico da pesquisa não esteja contemplado diretamente no currículo oficial, sua abordagem está alinhada com competências previstas, como o desenvolvimento do pensamento crítico, empatia e valorização da diversidade cultural e religiosa. Para consolidar o conteúdo apresentado nos vídeos, propõem-se atividades descritas na parte III do presente trabalho.

Aproximar os estudantes desta temática visa diminuir o preconceito contra o Islã e seus seguidores, que, principalmente após os atentados de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, foi sendo escalado, muitas vezes com apoio de forças políticas. Dessa forma, o professor pode introduzir também o conceito de alteridade na sala de aula, com a ressignificação das diferenças percebidas entre nossa sociedade e as sociedades islâmicas e o reconhecimento das interdependências entre os sujeitos e a importância de se respeitar as diferentes formas de organização social, religiões, etnias.

O primeiro vídeo busca inserir a noção de diversidade de contextos

medievais, que vão muito além do que é apresentado de forma quase exclusiva pela indústria cultural e pelos livros didáticos, que é a Idade Média focada nos territórios que ao longo do tempo dariam origem à França, Inglaterra e em menor escala Itália e Alemanha e na religião cristã. O conteúdo do vídeo busca demonstrar que, muito além dessas características específicas da Idade Média europeia tradicional, e no próprio território europeu, existiam realidades totalmente distintas em diversos aspectos e que em termos de organização administrativa, social, econômica e militar podem ser consideradas mais avançadas que a Europa cristã medieval, como é o caso do nosso objeto de estudo, a Península Ibérica sob domínio islâmico. A partir dessa informação, o vídeo busca passar uma visão geral do período da presença de unidades administrativas islâmicas na Península, que se estendeu de 711 a 1492.

É relevante observar que o contraponto entre a Idade Média cristã e a islâmica tende a atender dois objetivos: evidenciar que o período medieval é mais complexo do que se apresenta no cânone e desmistificar a ideia muito apresentada em produções culturais ocidentais de que o outro, no caso o muçulmano, é o mau, o errado, o atrasado, o inimigo a ser derrotado. Ressaltar que a sociedade islâmica que se desenvolveu em terras europeias possuía características avançadas para a época tende a incutir nos estudantes a noção de que as diferenças são mais enriquecedoras que temíveis.

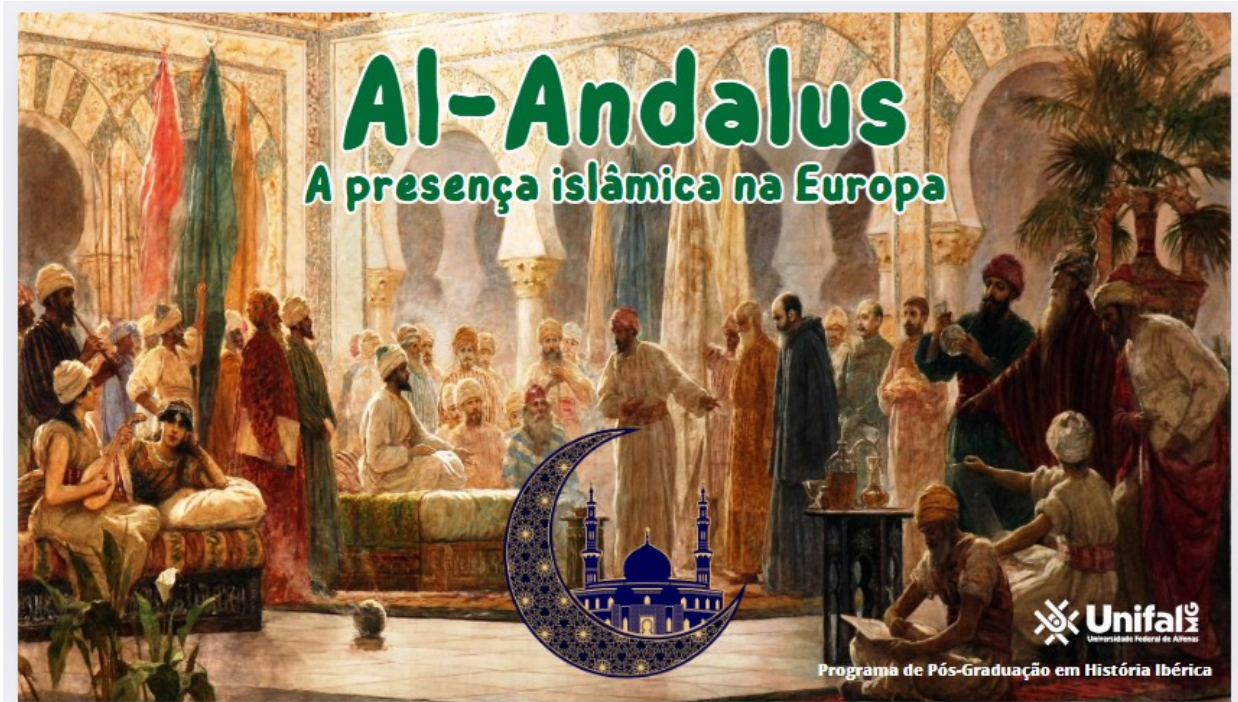
Segue abaixo o áudio transcrito do primeiro vídeo e *print* da cena de abertura. Fontes para a elaboração do texto: Macedo (2007) e Lima (2012):

### **Vídeo 1 – Outras Idades Médias**

*Olá estudantes! Nesta sequência de vídeos, empreenderemos uma jornada pelo tempo e espaço. Vamos retroceder mais de mil anos e percorrer quase 8 mil quilômetros para estudarmos o território da Península Ibérica sob domínio muçulmano. Isso mesmo! Os muçulmanos dominaram e estiveram presentes em território europeu por quase 8 séculos! Essa presença influenciou profundamente a cultura, a arquitetura, a ciência, a língua e até a alimentação ibérica, e essa influência também deixou marcas no Brasil, por meio da colonização portuguesa. A Península Ibérica fica no sudoeste da Europa e, em sua maior parte, corresponde aos territórios onde atualmente se situam Portugal e Espanha. Mas nossa história se passa no período medieval, antes da existência dos países modernos. Esse período histórico costuma ser apresentado pela história e pela indústria cultural de forma limitada, destacando apenas algumas realidades específicas e deixando de mostrar outras experiências e pontos de*

*vista que também existiam naquela época. Provavelmente quando você ouve falar de Idade Média pensa logo em cavaleiros em armaduras brilhantes, batalhas sangrentas, senhores feudais, castelos cercados por muralhas, reis poderosos, cruzadas e a igreja cristã controlando a vida das pessoas, além de se ter a visão de um período sem conhecimento, marcado pelo atraso da humanidade, conhecido como a “Idade das trevas”. Bom, alguns desses elementos realmente existiram, mas nem todos estiveram presentes ao mesmo tempo, da mesma forma ou em todos os lugares. O problema é que a Idade Média que geralmente nos é apresentada, muitas vezes de maneira fantasiosa, romantizada, cheia de mitos, acaba se restringindo a certos territórios da Europa, que hoje correspondem a países, como França, Inglaterra, Alemanha e Itália. No entanto, a Idade Média foi muito mais complexa do que isso. Durante esse mesmo período, existiram culturas e civilizações diversas, que coexistiram, trocaram saberes e, em muitos casos, entraram em conflito. Quando o foco fica apenas em contextos específicos, o entendimento desse período histórico se empobrece, pois dificulta a percepção de que havia outros atores e outras realidades ativas naquele momento. Um exemplo importante é a presença árabe-muçulmana no continente europeu, uma presença rica e significativa que deixou marcas em diversos aspectos da sociedade e da cultura da Espanha e de Portugal, e, por consequência, em suas futuras colônias da época das grandes navegações, entre elas, o Brasil. Os muçulmanos iniciam a conquista da Península Ibérica em 711, e permanecem até 1492, com diferentes estruturas administrativas e variável controle do território, que eles chamariam de al-Andalus. Os povos que dominavam o território e foram derrotados pelos muçulmanos eram conhecidos como visigodos e professavam a religião cristã, e, por sua vez, haviam tomado o poder dos romanos séculos antes. No próximo vídeo vamos entender melhor a religião Islâmica, suas bases e a expansão árabe-muçulmana, liderada pelos primeiros califados, que viria a conquistar um vasto território em uma velocidade impressionante. Até lá!*

Figura 1 – *Print* da abertura dos vídeos



Fonte: Autor (2025).

Dando sequência à série de vídeos, o segundo vídeo apresenta as origens do Islã na Península Arábica no século VII e os desdobramentos de sua consolidação e expansão. Se o primeiro vídeo introduz os alunos em questões relativas à problemática de se enxergar a Idade Média como um período exclusivamente cristão e ocorrido em determinados territórios, o vídeo seguinte busca inserir informações gerais sobre o surgimento, bases e expansão territorial e de fiéis do Islã, culminando na chamada idade de ouro islâmica.

Tendo em vista a dimensão que a expansão do império atingiu, buscou-se construir um vídeo apoiado em mapas, com o objetivo de que os estudantes possam visualizar e compreender a proporção das conquistas iniciadas pelo profeta Maomé (c.570-632).

Como no vídeo anterior, pode-se trabalhar as concepções do diferente em um aspecto que foge do estereótipo eminentemente negativo do muçulmano no senso comum ocidental, e, ao se apresentarem características da religião muçulmana e as práticas adotadas por seus fiéis no dia a dia, humanizar os seguidores do Islã. Na mesma linha, a apresentação das conquistas territoriais aproxima a civilização islâmica das civilizações ocidentais, de uma forma pretensamente positiva, de que aquele indivíduo atrasado, é capaz de conquistas grandiosas, embora seja importante salientar o quão sangrento é um processo de conquista territorial e de

guerra.

Segue a transcrição do áudio do vídeo 2 e imagens utilizadas em sua elaboração. Fontes para a elaboração do texto: Armstrong (2008) e Silva [202-?]:

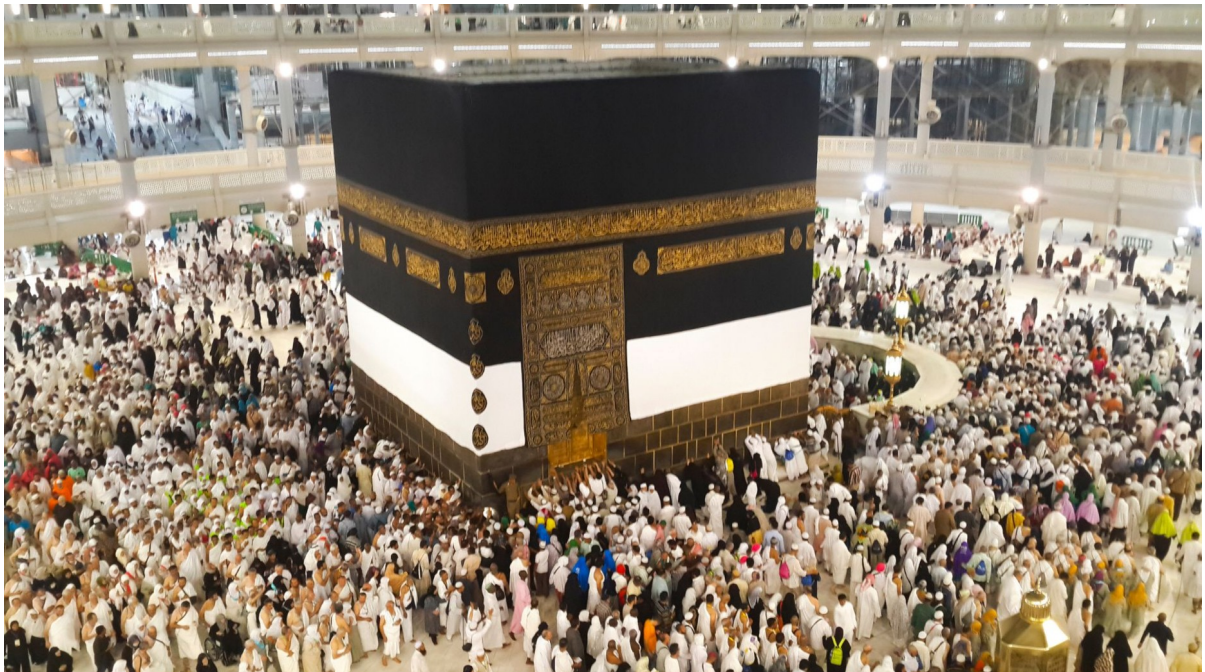
### **Vídeo 2 – Surgimento e expansão do Islã.**

*Olá estudantes. No vídeo anterior, vimos que a Idade Média consagrada nos livros didáticos, na literatura e na cultura do ocidente em geral, é basicamente uma Idade Média francesa e inglesa, e em menor parte, italiana e alemã. Outros contextos, inclusive europeus, costumam ser ignorados ou mencionados apenas de forma superficial. Conhecer as diferentes realidades históricas é fundamental, pois muitos elementos desse passado chegaram até nossos dias, influenciando a língua que falamos, os alimentos em nossa mesa e diversos outros aspectos do nosso cotidiano, que sequer nos damos conta. Neste vídeo, vamos falar sobre a religião dos conquistadores que marcaram profundamente a história da Península Ibérica, o Islã, uma religião monoteísta, com similaridades com o judaísmo e o cristianismo. Ao longo da história, porém, o Islã foi frequentemente retratado de forma bastante negativa pela cultura ocidental. Após os atentados de 11 de setembro de 2001, essa visão ganhou ainda mais força, consolidando no imaginário coletivo a associação equivocada entre muçulmanos, terrorismo e violência. No entanto, o conhecimento histórico é uma poderosa ferramenta para combater preconceitos e ampliar nossa compreensão do mundo, então, vamos tratar nesse segundo vídeo do nascimento do Islã e da expansão muçulmana nos séculos que se seguiram ao surgimento da religião. O Islã surgiu na Península arábica, atual Arábia Saudita no século VII, a partir das revelações que Muhammad – conhecido em português como Maomé – um mercador árabe da tribo dos coraixitas, teria recebido de Alá, que é a palavra em árabe para Deus, o mesmo Deus único adorado no judaísmo e no cristianismo. Essas revelações foram reunidas em um livro chamado Corão, ou Alcorão, como também é conhecido. Maomé nasceu em Meca, na atual Arábia Saudita no ano 570. Antes do surgimento do Islã, as tribos árabes eram majoritariamente politeístas e não possuíam uma religião sistematizada baseada em livros sagrados, como ocorria com o judaísmo e o cristianismo. Não havia, dessa forma, uma revelação divina para os povos árabes como havia para judeus e cristãos com seus livros sagrados. A figura de Alá como um deus criador e possivelmente superior no panteão de ídolos cultuados pelas tribos e clãs, já estava presente na Arábia pré-islâmica, embora com uma noção mais vaga. A sociedade árabe desse período era marcada por disputas constantes entre clãs e tribos, que guerreavam entre si em busca de território e melhores condições de vida para seus membros. Nesse contexto, Maomé, iniciou seu ministério aos 40 anos. Sua mensagem religiosa possuía também um forte significado político e social, ao propor a formação de uma comunidade unificada de fiéis, baseada na submissão a um único Deus. Esse projeto contribuiria para reduzir rivalidades tribais e criar*

uma identidade comum entre os povos da região. Ao iniciar sua missão profética, Maomé sofreu forte oposição da aristocracia comercial, especialmente em Meca. Isso porque as peregrinações ligadas ao culto aos diversos ídolos garantiam um lucrativo comércio nas cidades, principalmente em Meca, onde se encontra a Caaba, edifício em forma de cubo que antes do surgimento do Islã já possuía grande valor religioso para os povos da região. A pregação monoteísta de Maomé, ao exigir o abandono da idolatria, passou a ameaçar diretamente esses interesses econômicos. Diante da crescente hostilidade da elite de Meca, Maomé e seus seguidores foram obrigados a deixar a cidade. Em 622 Maomé migrou para a cidade de Iatrebe, posteriormente chamada de Medina. Esse episódio ficou conhecido como Hégira e marca o início do calendário lunar muçulmano. Em Medina, com o crescimento da comunidade muçulmana e o fortalecimento de sua autoridade, Maomé, por meio de luta armada, alianças com tribos nômades e diplomacia, foi ganhando cada vez mais adeptos e a religião foi se consolidando. Em 630, Maomé retornou a Meca a frente de um exército e conquistou a cidade, prometendo anistiar todos que se convertessem ao Islã. Até sua morte em 632, Maomé continuou a consolidar a conversão ao Islã e a unificação de grande parte da região. Seus sucessores seguiriam conquistando novas terras e novos fiéis, expandindo os territórios dominados para a África a Ásia e a Europa. O livro sagrado do Islã é o Alcorão, que reúne as revelações que Alá teria transmitido a Maomé. Essas revelações ocorreram de forma gradual, ao longo de cerca de 23 anos. Como, segundo a tradição, Maomé não sabia ler nem escrever, ele recitava em voz alta e seus seguidores memorizavam e registravam por escrito. O Islã se baseia em 5 pilares, que são deveres religiosos que todo muçulmano deve seguir: O primeiro é a Profissão de fé: acreditar e declarar que “só há um Deus e Maomé é seu profeta” que é o credo fundamental do Islamismo; o segundo pilar são as Preces rituais. Os muçulmanos devem fazer cinco orações diárias: ao amanhecer, ao meio-dia, à tarde, ao pôr do sol e antes de se deitar. As orações podem ser feitas coletivamente na mesquita ou individualmente, geralmente sobre um tapete, sempre voltados para Meca; o terceiro pilar é o das Doações. Os muçulmanos que tem condições financeiras devem oferecer anualmente uma contribuição chamada zakat; o quarto é o Jejum: durante o mês do Ramadã, nono mês do calendário islâmico, os muçulmanos saudáveis fazem jejum durante o dia; o quinto pilar é a Peregrinação a Meca, que todo muçulmano deve realizar pelo menos uma vez na vida, se tiver condições. Durante a peregrinação, os fiéis circulam sete vezes ao redor da Caaba, no pátio da Mesquita de Al-Haram, um dos locais mais sagrados do Islã. De fato, a união tribal em torno da doutrina islâmica abriu caminho para uma rápida expansão do Islã nos séculos seguintes à morte de Maomé. Por outro lado, as disputas em torno da sucessão do profeta como líder da umma, ou comunidade islâmica, estiveram na origem do grande cisma que dividiu o Islã em dois ramos principais: sunitas e xiitas. Os sunitas acreditam que a sucessão do profeta deveria ser decidida pela comunidade, enquanto os xiitas,

*defendem uma sucessão de caráter familiar, restrita aos descendentes de Maomé por meio de Ali, seu primo e genro. Essa diferença marca o Islã até os dias de hoje, sendo o ramo sunita majoritário e o xiita minoritário. Após a morte de Maomé, seus sucessores, conhecidos como califas, iniciaram uma impressionante expansão territorial e religiosa. Entre os séculos VII e VIII os muçulmanos conquistaram regiões a leste e oeste de seu local de origem, formando um vasto império que se estendia da Índia ao norte da África, em uma das mais extraordinárias expansões da história até então. Entre os territórios conquistados estava a Península Ibérica, a partir de 711, no atual território da Espanha e Portugal. É esse recorte da expansão que abordaremos no terceiro vídeo.*

Figura 2 – Caaba



Fonte: Canva (2025).

Figura 3 – Gravura otomana retratando o momento da revelação pelo anjo Gabriel ao profeta Maomé



Fonte: Wikimedia Commons (2025).

Após discorrer sobre o Islã, suas bases e expansão no vídeo 2, a sequência da série de vídeos apresenta a conquista da Península Ibérica pelos muçulmanos em 711 e um breve histórico de sua consolidação, desafios e conflitos diversos.

O vídeo 3 faz um percurso desde a conquista de Tárique (c. 670-720) em 711, aproveitando uma disputa de sucessão entre duas facções do reino Visigodo representadas por Rodrigo (710-711), pretense usurpador do trono e seu rival Ágila (711-714), que após a morte do rei Vítiza (702-710), dominaram partes diferentes do reino, até o início do século X, passando pelas diversas fases e governantes, e as rebeliões ocorridas a partir da segunda metade do século IX (*fitna* do Emirado).

Neste vídeo os estudantes terão contato com nomenclaturas dos governantes islâmicos, e poderão fazer um paralelo com as monarquias ocidentais, mais uma vez trazendo a noção de que há muitas similaridades nas diferentes culturas e sociedades, mesmo que os nomes sejam tão diferentes.

Segue a transcrição do áudio do vídeo 3 e imagens utilizadas em sua

elaboração, tendo como fontes a obra clássica do historiador e arabista holandês do século XIX, Reinhart Dozy (1820-1883) “Historia de los musulmanes de España: hasta la conquista almorávide” em edição em espanhol, de 2015 e Watt, 2013:

### **Vídeo 3 – A conquista muçulmana da Península Ibérica**

*Vimos que o islã se difundiu de leste a oeste a partir da Península Árabe, através de conquistas territoriais que se estenderam da Índia à costa atlântica do continente africano. Nesse terceiro vídeo, vamos entender como se deu a conquista da Península Ibérica pelas tropas muçulmanas, atravessando o estreito de Gibraltar e tomando o poder do rei visigodo Rodrigo. Aliás, o nome Gibraltar tem origem no árabe Jabal Ṭāriq, que significa “montanha de Tárique” — uma referência ao comandante Ṭāriq ibn Ziyad, líder berbere muçulmano da expedição inicial. Os berberes são um grupo étnico do Norte da África que após a conquista islâmica da região a partir de 639, se arabizaram e islamizaram, ou seja, adotaram costumes árabes e se converteram ao Islã. Voltando um pouco mais no tempo, a Península Ibérica já havia estado sob domínio romano e após a queda do Império Romano do Ocidente, passou a ser governada pelos visigodos, um povo germânico. Eles estavam no poder quando os muçulmanos conquistaram o território. Segundo algumas interpretações históricas, a conquista muçulmana esteve ligada a uma crise política interna do reino visigodo. Após a morte do rei Witiza, houve uma disputa pelo trono entre Rodrigo e Ágila. Partidários de Ágila teriam solicitado apoio a forças muçulmanas do norte da África para derrotar Rodrigo e assumir o poder. Mas os convidados teriam outros planos. A partir de 711, após derrotarem as tropas de Rodrigo na Batalha de Guadalete, os muçulmanos conquistaram a maior parte da Península Ibérica. Esse predomínio muçulmano durou vários séculos, com diferentes formas de governo e organizações administrativas, mas foi sendo gradualmente reduzido com o avanço dos reinos cristãos até 1492, quando Granada, o último reduto muçulmano, foi conquistada. Para os árabes, esse território passou a ser chamado al-Andalus. A sociedade visigoda era formada majoritariamente por cristãos, enquanto a minoria judaica da população sofria com perseguições e políticas restritivas já há algum tempo antes da chegada dos muçulmanos. Esse contexto ajuda a explicar por que, segundo algumas fontes históricas, a conquista muçulmana contou com o apoio de parte das comunidades judaicas, que há alguns anos eram alvo de políticas duras impostas pelos governantes cristãos visigodos. As conquistas muçulmanas tinham como característica a não conversão forçada de judeus e cristãos,*

chamados “povos do livro”, que eram considerados **dhimmis**, ou seja, não muçulmanos protegidos pelo Estado islâmico, desde que aceitassem a autoridade dos novos governantes e cumprissem determinadas obrigações, como o pagamento de tributos. Um exemplo desse tipo de relação é o Tratado de Teodomiro, assinado em abril de 713 entre Teodomiro, um nobre cristão visigodo e 'Abd al-'Aziz ibn Musá ibn Nusair, filho de Musá ibn Nusair, governador do norte da África e um dos principais líderes muçulmanos da conquista da Península Ibérica. Após a conquista da Península até 750, al-Andalus seria um Valiato ou seja, uma província subordinada ao Califado Omíada de Damasco e dependente do centro de poder muçulmano do norte da África. Seu governante recebia o nome de wali (governador). Durante essas primeiras décadas de consolidação da conquista, ocorreram diversos conflitos e tensões entre berberes e árabes, principalmente por causa da divisão desigual de terras e espólios da conquista, que favorecia os árabes. Com a queda da Dinastia omíada de Damasco em 750 e a ascensão da dinastia Abássida, que mudou a capital do império islâmico de Damasco para Bagdá, o território se transformaria em um Emirado independente em 756, com uma história digna de cinema. Ao tomarem o poder dos rivais omíadas, os abássidas praticamente dizimaram os representantes dessa família. Um dos príncipes da dinastia, Abderramán, conseguiu escapar e se instalou no norte da África, sob proteção de berberes, etnia de origem de sua mãe. Anos depois, com apoiadores, cruzou o estreito de Gibraltar e conseguiu apoio para assumir o poder em al-Andalus. Em 756 ele proclamou o Emirado de Córdoba, um estado politicamente independente do califado Abássida de Bagdá. O emirado é um regime governado por um emir, com autonomia política mas sem autoridade religiosa suprema, como o califado. Abderramán I foi responsável pela consolidação do território muçulmano na Península. Após sua morte, em 788, o poder permaneceu por mais de dois séculos com a dinastia omíada. Entre 788 e 929, sete emires omíadas governaram al-Andalus. Em 929 Abderramán III, que governava desde 912, proclamou-se califa, transformando o Emirado no Califado de Córdoba. Com o passar dos anos, os conflitos foram se transformando à medida que a população, antes majoritariamente cristã e de costumes ocidentais, passou por um processo gradual de arabização e islamização. Muitos habitantes adotaram o modo de vida dos governantes e, em diversos casos, converteram-se ao Islã. Essas conversões nem sempre ocorreram por motivos religiosos, mas também por razões econômicas e de ascensão social, já que os convertidos deixavam de pagar impostos exclusivos dos não muçulmanos e podiam ter acesso a

*cargos administrativos vantajosos na corte de Córdoba. Judeus e cristãos que permaneceram fiéis às suas religiões continuaram protegidos pelo poder islâmico, podendo praticar cultos dentro de certos limites. Ainda assim, ocupavam uma posição jurídica inferior, enfrentando restrições sociais, como a proibição de casamentos entre homens cristãos e mulheres muçulmanas. Após a morte do Emir Abderraman II em 852, teve início um período de intensas rebeliões em diferentes regiões de al-Andalus, durante o governo de seu sucessor, Muhammad I. Esse período de instabilidade ficou conhecido como a fitna, ou guerra civil do emirado. As revoltas surgiram em vários setores da sociedade, envolvendo árabes, berberes, muladíes – cristãos ibéricos convertidos ao Islã – e moçárabes, cristãos que viviam sob domínio islâmico e adotavam a língua e costumes árabes. Lideradas por chefes rebeldes carismáticos ou famílias poderosas, essas rebeliões se opunham ao poder central dos emires de Córdoba e buscavam maior autonomia, principalmente para escapar dos tributos devidos ao estado omíada. Alguns redutos rebeldes se tornaram altamente organizados e praticamente independentes, fragmentando o território e limitando a autoridade de Córdoba apenas aos arredores da capital. Esse cenário passou a representar um risco à continuidade da dinastia Omíada no poder. Entre os líderes rebeldes mais conhecidos do período, está o muladi Umar ibn Hafsun, que iniciou suas atividades rebeldes a partir de 880, e controlou por décadas um vasto território ao sul de Córdoba, na atual província espanhola de Málaga. Proveniente de uma família convertida ao Islã, Ibn Hafsun chegou a ter pretensões de substituir a dinastia omíada e se fazer senhor de al-Andalus. Segundo as fontes da época, Hafsun teria se convertido ao cristianismo em 899, passando a ser visto como um traidor pelos muçulmanos. Sua principal base era a fortaleza de Bobastro, considerada quase inexpugnável devido ao relevo montanhoso e às características defensivas da construção. Além desses conflitos internos, al-Andalus enfrentava também ameaças externas, como a criação do Califado Fatímida, de orientação xiita, no norte da África, em 909 e a pressão militar constante dos reinos cristãos nas fronteiras do norte. A superação dessa crise e a pacificação de al-Andalus durante o governo de Abderramán III, será o assunto do nosso próximo vídeo.*

Figura 4 – Reino Visigodo até 711



Fonte: Wikimedia Commons (2025).

Figura 5 – Ocupação islâmica da Península Ibérica a partir de 711



Fonte: Atlas Nacional de España (2025)

No quarto e penúltimo vídeo da série, apresentamos o tema específico da

pesquisa, que consta na parte II do trabalho. Resgatando as questões das rebeliões do emirado apresentadas no fim do vídeo 3, apresentaremos Abderramán III (891-961) que foi emir de 912 a 929 e a partir de 929, ao se proclamar califa, governou al-Andalus até sua morte em 961.

O conteúdo do vídeo procura explicitar em que condições Abderramán III recebeu o território, evidenciando as instabilidades provocadas pelas rebeliões que surgiram a partir de meados do século anterior, bem como o contexto sucessório que o levou ao poder após a morte de seu avô, Abd Allah I. Destacam-se o reduzido controle territorial exercido por Córdoba, a fragilidade financeira pela dificuldade de arrecadação de tributos em meio aos levantes e as ameaças externas, como a pressão dos reinos cristãos nas Marcas e a proclamação do Califado Fatímida no norte da África, em 909.

Expostos todos os desafios, são apresentadas as campanhas militares do emir contra os rebeldes de Bobastro, representados por Ibn Hafsun (ca. 846-918) e seus filhos e as táticas utilizadas contra esse inimigo, que por décadas desafiou a autoridade central de Córdoba.

A derrota definitiva de Bobastro, em 928, abriria caminho para a consolidação da unidade territorial e para o fortalecimento de Córdoba, possibilitando que, uma vez eliminado esse importante inimigo interno, Abderramán III proclamasse o Califado em 929, com o objetivo principal de se contrapor ao califado Fatímida.

As informações para a elaboração do roteiro do vídeo são baseadas na fonte principal do trabalho, o volume V do *Muqtabis* de Ibn Hayyan, em edição crítica espanhola de 1981 e na obra de Fierro, 2011. Segue transcrição do áudio do vídeo 4 e imagens utilizadas em sua elaboração:

***Vídeo 4 – Abderramán III e a pacificação de al-Andalus: campanhas contra Ibn Hafsun e sucessores***

*Como visto no vídeo 3, as revoltas iniciadas a partir do governo de Muhammad I passaram a ameaçar seriamente a continuidade da dinastia omíada. As instabilidades provocadas por esses levantes se manifestavam na fragmentação do território, na queda da arrecadação de tributos e na redução constante das áreas sob obediência do emir, entre outros fatores. Esses elementos enfraqueciam o poder de Córdoba e tornavam a tarefa do emir Abderramán III especialmente difícil, exigindo grandes esforços e, em muitos casos, sua participação direta em campanhas militares. Abderramán III chegou ao poder como sucessor de seu avô, Abd Allah I, algo incomum na história de al-Andalus e da dinastia omíada, já que a sucessão normalmente seguia*

a primogenitura, ou seja, o filho homem mais velho herdava o trono. No contexto do governo de Abd Allah I, marcado por incertezas políticas, constantes revoltas e pelo temor de conspirações palacianas, a escolha do neto — preparado desde jovem para sucedê-lo — parecia uma opção mais segura, em razão de sua idade e maior possibilidade de controle. Aqui vale abrir um parêntese sobre o emir Abd Allah I: segundo algumas fontes, ele teria chegado ao poder após estar envolvido na morte de seu irmão, o emir al-Mundhir I, e também teria sido responsável, de forma direta ou indireta, pela morte de pelo menos dois de seus filhos, um deles pai de Abderramán III, sob suspeita de conspiração. A escolha de Abderramán III como sucessor de Abd Allah I não se explica apenas pela possibilidade de maior controle do neto em relação aos tios mais velhos. Sua ascensão foi interpretada pela elite de Córdoba e pela própria dinastia omíada como um sinal de renascimento do poder omíada, após décadas marcadas por instabilidade e rebeliões. A partir de interpretações proféticas, simbolismos e até numerologia, Abderramán III passou a ser apresentado como uma espécie de “salvador” da dinastia, capaz de conduzir Córdoba a um novo período de glória. Esse discurso apoiava-se tanto em elementos reais quanto em construções políticas deliberadamente elaboradas para legitimar o poder, estabelecendo paralelos com figuras anteriores da dinastia. O primeiro desses paralelos era com Abderramán I, fundador do Emirado de Córdoba, que, ao fugir do massacre promovido pelos abássidas, garantiu a sobrevivência da família omíada em al-Andalus. Também se evocava a memória de Abderramán II, lembrado como um governante que fortaleceu e modernizou a administração do emirado, reforçando a ideia de continuidade e bom presságio. Com toda essa expectativa criada em torno do jovem herdeiro, e contando com o apoio explícito de seu avô, que chegou a colocá-lo no trono em cerimônias na corte e lhe entregou o anel de poder em seu leito de morte, as fontes indicam que não houve resistência significativa por parte de seus tios, que, pela tradição, seriam os sucessores naturais.

Tanta expectativa não seria frustrada pelo governo iniciado em 15 de outubro de 912. Abderramán III deu início ao seu domínio tendo como principal objetivo a pacificação e a unificação do território, fundamentais para o fortalecimento e a manutenção da dinastia omíada no poder. Já nas primeiras semanas de governo, tiveram início campanhas militares destinadas a sufocar as rebeliões que enfraqueciam o poder central de Córdoba. O próprio emir liderou muitas dessas expedições, que, em um primeiro momento concentraram-se no sul da Península Ibérica, região onde se localizava o principal reduto rebelde do período, liderado por Umar ibn Hafsun. Ativo desde a década de 880, ibn Hafsun havia desafiado sucessivos emires e chegado perigosamente próximo da capital. Assumir o papel de guerreiro também era uma forma de legitimar sua autoridade diante dos súditos, e Abderramán III empenhou-se diretamente nessa tarefa. Para derrotar os focos de resistência, não se recorreu apenas ao combate direto. Diversas estratégias foram empregadas para enfraquecer o apoio da população local aos líderes rebeldes, como a

*destruição sistemática de plantações e o saque de colheitas, gado e outros bens. Essas ações visavam comprometer a subsistência dos insurgentes e forçá-los à submissão. A resistência dos núcleos rebeldes em al-Andalus era favorecida pelas características do relevo, marcado por regiões montanhosas que dificultavam ataques e facilitavam a defesa. Além disso, os insurgentes contavam com uma ampla rede de fortificações, utilizadas tanto para proteção quanto para apoiar ações de guerrilha. Um exemplo emblemático dessa situação foi a fortaleza de Bobastro, reduto de Ibn Hafsun nas serras de Málaga, descrita pelas fontes como praticamente inexpugnável, resistindo por anos aos assédios das tropas de Córdoba. Para reduzir essa resistência e tornar os cercos mais eficazes, os exércitos do emir empregavam diversas táticas, como a derrubada de árvores ao redor de muralhas e fortalezas, facilitando a aproximação das tropas e o uso de máquinas de cerco, como catapultas, escadas e trabucos.*

*Em regiões de difícil acesso, onde as demais estratégias não surtiam efeito, ou quando se buscava acelerar uma conquista, o exército podia construir fortificações próximas às localidades sitiadas, que serviam de base de apoio às tropas. Quando uma localidade era tomada sem rendição, os moradores e, sobretudo, as lideranças rebeldes costumavam ser executados, e suas cabeças enviadas a Córdoba, onde eram exibidas às portas da capital. Essa demonstração extrema de força tinha também um objetivo estratégico: espalhar o temor e desencorajar novas resistências ou rebeliões. Além das táticas estritamente militares, Abderramán III recorreu amplamente a ações diplomáticas e de inteligência, como o incentivo a divisões internas entre os rebeldes, a negociação com aliados de outras regiões e o bloqueio de contatos entre os insurgentes e possíveis apoiadores. No caso da revolta de Ibn Hafsun, pode-se afirmar que o emir utilizou praticamente todos os recursos disponíveis para alcançar a vitória.*

*Após sucessivas campanhas contra seus redutos e aliados, Ibn Hafsun, já idoso, depôs as armas por volta de 916 e jurou obediência ao emir. Para demonstrar sua lealdade, chegou a combater seu próprio filho, Sulayman, que se levantara contra a autoridade de Córdoba após a rendição do pai. Ibn Hafsun morreu em 918, mas a rebelião não se encerrou com sua morte.*

*Seus filhos deram continuidade à resistência. Yafar liderou Bobastro entre 918 e 920, quando foi morto por aliados insatisfeitos com sua liderança. Em seguida, Sulayman assumiu o comando da fortaleza, resistindo de 920 a 926. Embora tenha se apresentado submisso ao emir em Córdoba, voltou à rebelião ao saber da morte do irmão, vindo a morrer anos depois ao sair da fortaleza durante um cerco omíada. O último líder foi Hafs, que se rendeu em 928 e passou a viver em Córdoba.*

*Após a queda definitiva de Bobastro, Abderramán III visitou a fortaleza e ordenou a violação do túmulo de Ibn Hafsun para verificar se ele havia sido sepultado segundo os costumes cristãos. Confirmado o sepultamento cristão, seus restos mortais foram levados a Córdoba e crucificados às portas da cidade, junto aos de seu filho Sulayman. Mais*

*do que uma simples difamação de um antigo rival — que, ao que tudo indica, morreu submisso ao emir —, esse gesto teve forte significado político e religioso.*

*Ao se apresentar como defensor da comunidade islâmica contra heresias e apostasias, Abderramán III reforçava sua legitimidade como líder não apenas político, mas também religioso, preparando o caminho para o passo seguinte: a proclamação do Califado de Córdoba em 929, que o tornaria a autoridade suprema de al-Andalus. A partir desse momento, diversas políticas foram adotadas para consolidar o novo regime, levando o Califado ao seu apogeu ao longo do século X. Esses desdobramentos serão vistos no quinto e último vídeo.*

Figura 6 – “Civilização do Califado de Córdoba na época de Abd al Rahman III” por Dionisio Baixeras Verdaguer (1862–1943)



Fonte: Wikimedia Commons (2025).

Figura 7 – Ruínas de Bobastro, fortaleza do senhor rebelde Ibn Hafsun



Fonte: Canva (2025).

O quinto e último vídeo apresenta um breve relato do período de apogeu da dinastia omíada em al-Andalus, com a construção da cidade califal de Medina Azahara por Abderramán III, demonstrando a força do califado, a imposição sobre os reinos cristãos e o apogeu cultural sob o califa Al Hakam II (961-976), bibliófilo e grande apoiador de artistas e intelectuais.

Também percorre o frágil governo de Hisham II (976-1010), quando o poder foi efetivamente exercido por Almanzor (939-1002) e o início do declínio do califado e a guerra civil (*fitna*) que assolou o território no século XI e culminaria com o fim do Califado em 1031 e a divisão de al-Andalus em vários pequenos reinos, as *taifas*.

Segue transcrição do áudio do vídeo 5 imagens utilizadas em sua elaboração, tendo como fontes Collins, 2013 e Watt, 2013:

#### **Vídeo 5: Califado de Córdoba auge, queda e legado**

*Vimos no vídeo anterior que, para ter sucesso em seu governo, Abderramán III teria que lutar para reunificar o território de al-Andalus, que era assolado por rebeliões diversas que minavam o poder dos omíadas. Se não foi possível a pacificação completa do território antes da proclamação do Califado, os focos mais próximos a Córdoba foram debelados e a queda de Bobastro foi tida como um símbolo do poder e legitimidade para o então emir. Ao se autoproclamar Califa, Abderramán III de certa forma restituía aos omíadas a dignidade*

*perdida com o massacre abássida em 750 e proclamava para si, além da função de chefe de Estado que o título de emir carregava, a função de chefe religioso, sucessor do profeta Maomé na condução da Umma, a comunidade muçulmana no território sob seu governo. A partir de então, o mundo contaria com 3 califados simultâneos, o Abássida, com sede em Bagdá no atual Iraque, de orientação sunita, o califado Fatímida do norte da África, xiita com capital em Mádria, na atual Tunísia e o Califado de Córdoba. Como Califa, Abderramán III continuou as campanhas militares para controlar os focos rebeldes de al-Andalus. No entanto, agora voltava sua atenção para territórios hostis ao norte de seus domínios, como a região de Toledo, antiga capital dos visigodos e que sempre foi uma localidade resistente à submissão ao poder de Córdoba. Além disso, promoveu campanhas contra os reinos cristãos e contra os fatímidas no norte da África. Nas marcas, regiões fronteiriças com o norte cristão, que tinham autonomia consolidada e eram difíceis de controlar, o califa costumava propor acordos mais benevolentes para os governantes locais. Esses líderes se submetiam ao poder central mas mantinham boa parte de sua autonomia. Por exemplo, continuavam no governo de suas regiões sem necessidade de nomeação por parte de Córdoba, desde que cumprissem certas condições, como o repasse dos tributos devidos ao Califa, não oferecer refúgio a inimigos do Califado e não se aliar aos reinos cristãos. Ao longo de seu governo, Abderramán III conseguiu consolidar o controle sobre todo o território de al-Andalus. Nos últimos dez anos de seu governo, até os reinos cristãos de Leão, Navarra e Castela e o Condado de Barcelona pagavam tributos a Córdoba, reconhecendo seu poder. A carreira militar de Abderramán III terminou no ano de 939, após a derrota na batalha de Simancas/Alhândega contra as tropas do rei de Leão, Ramiro II. Embora essa derrota quase lhe tenha custado a vida, não teve nenhuma repercussão maior em relação ao poder do Califado frente aos reinos cristãos. Receoso com possíveis traições nos campos de batalha, o monarca passou a se dedicar à construção de diversas obras para o engrandecimento do Califado e seu esplendor, incluindo a cidade palatina de Medina Azahara, descrita como uma joia da arquitetura islâmica e que deslumbrou viajantes e comitivas diplomáticas durante sua existência. Durante este período, com a relativa paz alcançada por anos de intensas campanhas militares, a prosperidade econômica, o fluxo constante de tributos a enriquecer os cofres da corte e a necessidade de se transformar Córdoba em um grande centro cultural para rivalizar com Bagdá, o califado floresceu em diversos aspectos. A arte e a cultura foram apoiadas, criando um ambiente de efervescência cultural, transformando Córdoba em um dos principais centros de artes e ciências do período. Ao morrer, em 961, Abderramán deixaria um grande legado a seu filho e sucessor, Al Hakam II, que deu sequência ao trabalho do pai e aproveitou a prosperidade do país para privilegiar ainda mais o apoio à arte e ao conhecimento no território, sendo o próprio um grande amante dos livros e da ciência, sendo célebre a sua biblioteca. Embora resplandecente, o brilho do Califado estaria fadado a se apagar lentamente a partir de fins do século X. Al-Hakam II, tendo*

sido criado de maneira reclusa pelo pai, impedido de se casar até uma idade mais avançada e conseqüentemente sendo pai poucos anos antes de falecer, não deixou filho em idade apta a assumir o califado de maneira legal. Seu filho, Hisham II, que seria o 3º califa de al-Andalus, tinha 10 anos à época. Almanzor, que durante o reinado de Al Hakam II ocupou diversos cargos importantes na administração omíada, ascendeu a hájibe do califado, uma espécie de primeiro-ministro, superior aos demais ministros e exerceu grande influência na corte, dominando o débil sucessor por intermédio de sua mãe e se tornando o governante de fato. Com diversas campanhas militares que assolaram os reinos cristãos, Almanzor levou o califado à sua maior extensão territorial. Seu filho Almuzáfar, assumiu o governo de fato após a morte de seu pai em 1002, falecendo em 1008. A partir de 1009 teve início a fitna de al-Andalus, desencadeada pela deposição do califa Hisham II por seu primo Muhammad. Córdoba passou a viver um período de grande convulsão marcado por violência, saques, destruição da Medina Azahara e constantes mudanças de califas no poder. O Califado se extinguiu oficialmente em 1031, sendo substituído por reinos independentes com sedes em cidades de diversas províncias, as taifas. Chegava ao fim o período áureo do Islã na Península Ibérica, pois a partir da fragmentação do Califado, os reinos cristãos iniciaram um processo contínuo de avanço sobre os territórios dos muçulmanos, que culminaria com a tomada de Granada, em 1492, último reduto sob administração islâmica. A presença islâmica na Península Ibérica deixou marcas profundas e duradouras na cultura, na sociedade e na paisagem dos povos ibéricos. Durante quase oito séculos, al-Andalus foi um espaço de intensas trocas culturais, técnicas e intelectuais, cujos efeitos ultrapassaram amplamente o período da dominação muçulmana. Na agricultura, os muçulmanos introduziram novas técnicas de irrigação, como noras, canais e sistemas de açudes, que transformaram profundamente a produção agrícola. Diversos cultivos foram difundidos ou ampliados nesse período, como a laranja, o limão, a romã, o figo, a cana-de-açúcar, o arroz e o algodão, muitos dos quais se tornaram característicos da Península Ibérica.

Na arquitetura, o legado islâmico permanece visível até os dias de hoje. O uso de arcos em ferradura, pátios internos, jardins, azulejos e complexos sistemas decorativos marcou cidades como Córdoba, Sevilha, Toledo e Granada. Monumentos como a Mesquita de Córdoba e, posteriormente, a Alhambra de Granada, são testemunhos do alto nível técnico e artístico alcançado em al-Andalus.

No campo intelectual, o califado omíada de Córdoba transformou a cidade em um dos principais centros culturais do mundo medieval. Filósofos, médicos, matemáticos e astrônomos floresceram sob o patrocínio dos governantes, e o intenso trabalho de tradução e preservação de obras clássicas greco-romanas teve papel fundamental na transmissão do conhecimento antigo para a Europa cristã medieval. Mesmo após o fim do Califado e o avanço dos reinos cristãos, esse legado não desapareceu. Ele foi assimilado, adaptado e incorporado à cultura ibérica, influenciando a língua, os costumes, a ciência e a organização do espaço urbano. Dessa forma, o Islã na Península

*Ibérica não deve ser compreendido apenas como um período de dominação política, mas como um dos elementos centrais na formação histórica e cultural do mundo ibérico.*

Figura 8 – Dinar de ouro de Abderramán III



Fonte: [www.artres.com](http://www.artres.com) (2025).

Figura 9 – Ruínas da cidade Califal de Medina Azahara



Fonte: Canva (2025).

## **PARTE II**

### **ABDERRAMÁN III E A PACIFICAÇÃO DE AL-ANDALUS (912-928): CAMPANHAS CONTRA IBN HAFSUN E SUCESSORES**

## 2.1 INTRODUÇÃO

Ao assumir como oitavo emir de Córdoba em 15 de outubro de 912, aos 21 anos, após a morte de seu avô Abd Allah I (888-912), Abderramán III (912-961) teria um enorme desafio pela frente. Em meio a disputas de poder entre diversos grupos na Corte, revoltas e sublevações por todo o território sob domínio muçulmano, a ameaça representada pelo recém-proclamado Califado<sup>2</sup> Fatímida no Norte da África, de orientação xiita e a tensão nas fronteiras com os reinos cristãos, o soberano muçulmano da Península Ibérica tinha o domínio efetivo somente da capital Córdoba e de seus arredores próximos. Pacificar e unificar esse território, denominado al-Andalus, seria obrigatoriamente a primeira ação de seu governo e uma questão de sobrevivência para a dinastia Omíada, que estava no poder na região desde o século VIII.

Para alcançar esse objetivo, Abderramán III, se colocaria à frente de seus exércitos em diversas campanhas ao longo de seu governo. Essa atitude guerreira, além da necessidade premente de pacificação do território, pode ser interpretada como uma forma de legitimação de seu poder, já que, por ser neto e não filho do emir anterior, rompeu-se a lógica tradicional de sucessão. Firmar-se como um governante forte e capaz seria vital para atender às expectativas criadas pela corte cordobesa ao escolhê-lo como sucessor. Para isso, o jovem emir teria que enfrentar um velho conhecido de seus antecessores: Ibn Hafsun (ca. 846-918).

Dentre todos os rebeldes, seria o *muladí*<sup>3</sup> (hispano convertido ao Islã) Ibn Hafsun, pela proximidade dos territórios sob seu domínio da capital Córdoba e pela resistência apresentada à autoridade emiral desde fins do século IX o que mais traria perigo aos omíadas e por isso o que necessitava de controle mais imediato. Abderramán III faria diversas campanhas contra redutos *hafsunis* e de seus

<sup>2</sup> O Califado foi instituído após a morte de Maomé, profeta e fundador do Islã, como a forma de governo da comunidade islâmica (*umma*), sendo o califa o sucessor de Maomé no campo administrativo (Rui, 2020, p.54)

<sup>3</sup> Conforme Coope (2017) os cronistas muçulmanos e historiadores identificam cinco grupos sociais principais na sociedade de al-Andalus sob governo omíada: **muçulmanos árabes**, no topo da sociedade, dos quais faziam parte os omíadas, seus aliados árabes e seus clientes (*mawali*); **muçulmanos de origem ibérica ou berbère** que através do estudo ascendiam à elite árabe; **muladis**, muçulmanos descendentes de convertidos ibéricos não elevados a elite árabe por clientelismo ou conhecimento; **muçulmanos de origem berbère**, geralmente norte-africanos de famílias que vieram para al-Andalus no século VIII e não chegavam ao status de elite, e **dhimmis**, cristãos e judeus que viviam sob governo islâmico e formavam junto com os muladis e os berbères o povo comum. Ao final do período omíada, tropas de escravos (*saqalibah*), originários da Europa Oriental em sua maioria, tornaram-se uma força política na sociedade andaluza.

descendentes até a capitulação final.

As campanhas contra os rebeldes de Bobastro evidenciam grande parte das estratégias utilizadas pelos omíadas em suas guerras e na imposição de seu poder. Ao longo de seu governo, Abderramán III manteve uma combinação de táticas de punição severa e recompensa, orientada pelos interesses de Córdoba e pela análise constante do cenário da disputa:

Se Abderramán III no se arredabra ante el empleo de la violencia, sabía también combinar el palo con la zanahoria [...] Abderramán III siguió vários caminos con los señores rebeldes: a algunos los combatió hasta acabar físicamente con ellos; otros se rindieron y fueron llevados a Córdoba, donde — a menudo — entraron a formar parte del Ejército; con otros firmó pactos mediante los cuales estos reconocían su autoridad a cambio de que se les permitiese seguir gobernando en sus territorios. Esta política de palo y zanahoria, en la que el palo podía golpear más o menos fuerte y la zanahoria ser más o menos sabrosa, fue extremadamente eficaz, pues, Abderramán III la aplicó, em general, en la medida que requería cada circunstancia (Fierro, 2011, p. 185).

Mesmo com todos os esforços empenhados na derrota da insurgência, Bobastro só foi definitivamente conquistada em 928, após quase uma década e meia do governo de Abderramán III, o que demonstra a tenacidade das rebeliões em al-Andalus e a dificuldade de se dominar completamente um território com relevo tão acidentado e com grande número de fortificações.

Tal conquista abriria caminho para a proclamação do Califado por parte de Abderramán III no ano seguinte, restaurando a dignidade califal da dinastia Omíada, quase aniquilada pelos Abássidas em 750. Utilizaremos como fonte o volume V do *Muqtabis*, obra do cronista cordobês Ibn Hayyan, que nasceu em Córdoba em 987/988 e morreu em 1076 (Martínez Enamorado, 2008), décadas após a dissolução do califado pela *fitna* do século XI<sup>4</sup>.

## 2.2 OBJETIVOS

Nos tópicos seguintes os objetivos geral e específicos serão apresentados de forma breve.

---

<sup>4</sup> A partir de 1009, disputas pelo poder no Califado de Córdoba culminariam em uma guerra civil que duraria até 1031, quando o Califado é abolido e se inicia o período conhecido como reino de *taifas*, pequenos estados independentes e muitas vezes rivais entre si.

### 2.2.1 Objetivo geral

Identificar as diferentes campanhas e as táticas e estratégias de combate contra os rebeldes de Ibn Hafsun e de seus sucessores utilizadas por Abderramán III e apresentar determinados aspectos desse processo em forma de Objeto de Aprendizagem, tendo como fonte o volume V do *Muqtabis* de Ibn Hayyann, é o objetivo geral da pesquisa, com vistas a entender como se deu o processo de pacificação territorial, legitimação e centralização do poder do emir, que levaria o posterior Califado proclamado por Abderramán III ao auge político, econômico e cultural ao longo do século X.

### 2.2.2 Objetivos específicos

Levar aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio o conhecimento sobre o período de dominação muçulmana da Península Ibérica, por meio do Objeto de Aprendizagem proposto, tendo em vista o escasso conhecimento sobre o período da presença islâmica na Europa, em face de uma história medieval predominantemente cristã nos livros didáticos, no ensino e na indústria cultural.

Auxiliar no ensino de História, contribuindo para o enriquecimento de trabalhos em língua portuguesa alinhados às temáticas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em História Ibérica.

Contribuir para a compreensão e respeito das diferenças entre os povos, visando a derrubada de preconceitos contra o diferente.

Desenvolver a consciência histórica dos estudantes conforme as concepções teóricas de Jörn Rüsen, estimulando principalmente a formação das perspectivas crítica e genética.

## 2.3 SOBRE A FONTE E SEU AUTOR

Abū Marwān Ḥayyān ibn Khalaf ibn Ḥusayn ibn Ḥayyān nasceu em Córdoba em 987-988. Seu pai, Jalaf, foi secretário durante a administração do vizir Almanzor (939-1002) (Martínez Enamorado, 2008) e de seu filho al-Muzaffar, sendo educado em um ambiente culto e próximo ao poder político, o que se refletiu em seu estilo de

escrita (Martos Quesada, 2022). Entre seus escritos constam a obra *Matin*, sobre a *fitna* de al-Andalus e o início dos reinos de *taifas* e os volumes do *Muqtabis*, que contam a história da presença muçulmana na Península Ibérica desde 711:

La pretensión de Ibn Ḥayyān fue redactar una gran historia de al-Andalus (al-Tar'rīj al-kabīr fī ajbār ahl al-Andalus), que compilaría e interpretaría lo hecho por historiadores anteriores bajo un nuevo punto de vista historiográfico y que tendría unos sesenta volúmenes; este proyecto tendría dos partes: El *Muqtabis fī ta'rīj ri'yāl al-Andalus*, [...] de unos diez volúmenes, y al-*Matīn* (lo Sólido) de unos cincuenta volúmenes; pues bien, hasta nosotros solo nos ha llegado parte del *Muqtabis* y algunos fragmentos del *Matīn*, pero incluidos y recogidos en las obras de otros autores (Martos Quesada, 2022, p. 177-178).

Do *Muqtabis* chegaram até nós fragmentos de 4 de seus volumes: II, III, V e VII (Molina, 2006), todos eles manuscritos únicos, sendo o relativo ao volume V encontrado na Biblioteca Real de Rabat (Marín, 1999).

É considerado um dos mais importantes cronistas e historiadores de al-Andalus e sua obra, em que pese a indisponibilidade de sua íntegra, é responsável por grande parte das informações utilizadas por historiadores para o estudo do período de domínio muçulmano na Península Ibérica:

Con el *Muqtabis* realizó Ibn Hayyán la proeza historiográfica de reunir y contrastar la labor cronística de todos sus antecesores; en él confluyen, por tanto, leyendas, relatos personales, documentos de archivo, anales, cartas cancillerescas, poemas áulicos, crónicas soberanas... en fin, todo el material escrito que retrataba el poder del emirato y el califato omeyas, la época por excelencia del 'esplendor' de al-Andalus; también, la época en la que se construye y define la sociedad andalusí como una sociedad islámica en el Mediterráneo occidental. De todo ese inmenso trabajo de recopilación y de desecho, de selección de textos, en una palabra, llevado a cabo por Ibn Hayyán, sólo se han preservado fragmentos; la historia de al-Ándalus ha cambiado cada vez que uno de ellos ha visto la luz (Marín, 1999).

O reconhecimento de sua obra e as frequentes citações ao longo do tempo contribuíram para a preservação de parte de seus escritos, que, de outra forma, teriam se perdido nos séculos seguintes. Soravia (1999) em artigo que analisa a parte da obra *Dahira* — do cronista e historiador Ibn Bassam, principal fonte para reconstrução do *Matin* — que trata de Ibn Hayyan, revela traços interessantes sobre o historiador, como sua relação com chefes de diferentes *taifas*, um criticado partidário pró omíada e uma alegação de atitudes ingratas contra os governantes que, cientes do valor de seu trabalho, lhe ofereciam apoio financeiro. Trechos de correspondências de Ibn Hayyan — em especial uma carta enviada ao rei de Toledo

— contidos no trabalho analisado pela autora, mostram o percurso do autor como historiador, paralisado pelos eventos desencadeados pela *fitna* e retomado anos depois, bem como de autores que influenciaram sua escrita, em uma espécie de reconstrução de sua obra e críticas aos historiadores de al-Andalus (Soravia, 1999).

Ibn Hayyan morreu em idade avançada em 1076 (Manzano Moreno, 2004), tendo vivido durante o ocaso do Califado de Córdoba e toda a reviravolta política ocasionada pela *fitna*<sup>5</sup> que levaria ao fim da dinastia Omíada e a divisão de al-Andalus em reinos independentes, as *taifas*.

### 2.3.1 Produção das obras e datação

A datação do período de produção de suas obras *Matin* e *Muqtabis* é objeto de debate historiográfico, havendo hipóteses divergentes entre interpretações formuladas no âmbito da historiografia espanhola e hispanista do final do século XIX e início do século XX, como as de Dozy, Moreno Nieto, Pons e Antuña, bem como de Sánchez-Albornoz, cujas análises, embora posteriores, dialogam com essa tradição interpretativa, e investigações mais recentes. Esses autores, sustentavam que o *Muqtabis* teria sido texto da juventude do autor e o *Matin* de uma fase mais madura. A tendência das investigações das últimas décadas, de historiadores como Makki, Pamal, al-Din é considerar que as duas obras foram escritas simultaneamente, sendo o *Muqtabis* finalizado após o *Matin*. (Ávila, 1984, passim).

Maria Luisa Ávila (1984) propõe, através da análise das datas das obras citadas no *Muqtabis*, que a redação da obra teria sido iniciada no começo do século X da era cristã, correspondente ao final do século IV do calendário islâmico. Nesta primeira fase, o autor teria se dedicado a relatar os eventos relativos aos governos de al-Hakam II e de seu filho e sucessor, Hisham II e o princípio da guerra civil (*fitna*), período por ele vivenciado. Posteriormente, o autor decide relatar a história islâmica desde a chegada dos muçulmanos à Península Ibérica, incorporando a esse projeto a primeira parte de sua obra e conferindo, assim, a forma final ao *Muqtabis*.

---

<sup>5</sup> Comumente traduzida como guerra civil em textos ocidentais, a *fitna* tem um significado mais amplo e simbólico para os muçulmanos, sendo entendida como uma prova de Deus enviada para testar a fé dos crentes, causando riscos para a ordem interna da *umma* (Gómez García, 2009).

### 2.3.2 Características do *Muqtabis* como fonte histórica

O *Muqtabis* constitui um compilado histórico de al-Andalus desde a conquista, tendo Ibn Hayyan utilizado obras de diversos autores precedentes, de forma que ele “Copió sus textos, resalto sus partes más significativas, o recogió dos o más versiones de un mismo suceso cuando encontraba que aportaban datos complementários o incurrián en contradicciones” (Manzano Moreno, 2011, p. 474). Além de autores anteriores a seu período, como Ahmad al-Razi, Ibn Hayyan também apresenta citações de diversos autores contemporâneos, como al Qubbasi, Ibn Hazm e b. Maslama.

O foco deste trabalho é o volume V, que trata dos 30 primeiros anos de governo de Abderramán III. Foi utilizada a edição em espanhol a cargo de María Jesús Viguera e Federico Corriente, intitulada “*Cronica del Califa ‘Abdarrahmán III an-Nasir entre los años 912 y 942 (al-Muqtabis V)*”. Assim como os demais fragmentos da obra, centra-se em questões políticas e burocráticas da corte cordobesa, apresentando os principais acontecimentos em ordem cronológica, com diversas informações de nomeações do Estado omíada, campanhas militares, visitas diplomáticas, passando por dados biográficos do emir, traços físicos e de sua personalidade.

### 2.3.3 Referenciais teóricos para a análise

A análise metodológica para a avaliação do texto nesta pesquisa, busca articular diferentes perspectivas teóricas: de Marc Bloch, os fundamentos da crítica das fontes, permitindo compreender o *Muqtabis* como produto de sua época e das condições sociais e políticas específicas do período em que foi redigido. (Bloch, 2001); Reinhart Koselleck, oferece ferramentas para interpretação da fonte nos termos de experiência e expectativa, sendo a obra historiográfica de ibn Hayyan uma forma de memória normativa de poder para os governantes e para a própria comunidade muçulmana (Koselleck, 2006); Jörn Rüsen, através da hermenêutica da narrativa histórica, destaca que a construção do sentido histórico vai além da coleta de fatos, envolvendo também a organização e interpretação, que vão moldar a consciência histórica dos leitores (Rüsen, 2007a, 2007b).

Dessa forma, a análise do *Muqtabis* combina a crítica historiográfica com a

leitura hermenêutica, reconhecendo que o que é omitido na obra é tão significativo quanto o que é exposto, revelando nas entrelinhas possíveis escolhas discursivas que se mostravam legitimadoras de um poder central forte como o da dinastia omíada, que no momento da escrita já não existia mais, mas que devia ser o modelo a ser seguido pelos muçulmanos em al-Andalus.

### 2.3.4 Metodologia de análise da fonte

A partir das considerações teóricas levantadas anteriormente, é possível delinear uma metodologia de análise da fonte que reconhece os limites estruturais do *Muqtabis* e seu potencial como testemunho histórico.

A natureza da obra de Ibn Hayyann e a sua proximidade e de sua família com o poder constituído nos apresenta algumas reflexões, bem como características próprias das crônicas do período, que dificultam uma análise mais aprofundada do texto:

El tratamiento que los cronistas andalusíes dan al material documental que utilizan para historiar épocas pretéritas, es decir, sus fuentes, se caracteriza frente a los métodos empleados en otros ámbitos culturales por dos rasgos distintivos muy marcados: la literalidad textual y la objetividad formal. El cronista se limita a reproducir citas, a veces muy extensas, de autores anteriores, sin modificar ni añadir nada, manteniéndose aparentemente al margen del relato, pues ni incluye habitualmente pasajes de su propia pluma ni expresa claramente su opinión en los que transcribe versiones contradictorias sobre un acontecimiento; en esas ocasiones lo más frecuente es que soslaye la cuestión remitiéndose a la omnisciencia divina, “Dios sabrá la verdad”, o, más raramente, tome partido por una de las versiones con un tibio “parece ser preferible” o con un categórico, pero nunca argumentado, “y éste el parecer correcto”. Ni que decir tiene que, aunque estamos hablando de cronistas andalusíes, el método es propio de la historiografía árabe en su conjunto, de forma que, para el tema que nos ocupa, los autores norteafricanos u orientales que escribieron sobre al-Andalus nos son tan aprovechables como sus homólogos andalusíes, con los que comparten tanto el material documental empleado como la forma de utilizarlo. Una última precisión respecto a esta forma de elaborar las crónicas: cuando el autor se ve en la necesidad de resumir el texto que está reproduciendo no lo hace redactándolo de nuevo en forma abreviada, sino que recurre a la poda: selecciona y conserva sin alteración alguna de las frases y pasajes que le parecen más importantes y omite los demás (Molina, 2006, p. 58).

Essas características são muito presentes na obra de Ibn Hayyan que analisamos, pois apresenta os acontecimentos em ordem cronológica e cita versões conflitantes sem oferecer seu ponto de vista, na maioria das vezes. Porém, o

historiador cordobês também apresenta características próprias e imprime sua marca nas compilações do *Muqtabis*, ao demonstrar uma tendência a omitir passagens dos textos utilizados, adicionar dados e pontuações, alterar a ordem das frases e substituir palavras, sendo de certa forma não muito fiel aos autores citados, embora, na maioria das vezes, essas alterações não deturpem o sentido original (Molina, 2006).

Esses vestígios de autoria própria de Ibn Hayyan nos volumes remanescentes do *Muqtabis* deixam transparecer informações importantes para a análise de sua obra, assim como seus silêncios. Em uma das partes remanescentes do volume II do *Muqtabis*, que trata dos governos de Abderramán II e de Muhammad I, período que engloba o movimento dos mártires de Córdoba, não há menção a esse acontecimento (Ramírez del Río, 2015). Essa omissão pode ser interpretada como uma escolha narrativa deliberada, tendo o autor optado por silenciar certos episódios que poderiam comprometer a imagem de equilíbrio e legitimidade do califado, evidenciando que o silêncio é, ele próprio, elemento do discurso histórico.

Ao analisar a obra, verifica-se certo tom pró omíada do autor, que quase sempre se refere aos opositores do emir em tons críticos e ao entorno do emir e aos omíadas em geral de forma muito positiva, inclusive recolhendo poemas que enaltecem seus feitos. Em que pese essas ponderações, Ibn Hayyan relata traços de crueldade de Abderramán III ao longo de sua obra, muitas vezes em casos banais, como quando ordenou a decapitação de uma mulher sem motivo aparente ou quando mandou que queimassem o rosto de uma de suas escravas favoritas por lhe desagradar, entre outros “feos defectos” (Ibn Hayyan, 1981, p. 41). Uma crítica direta como essa, rara nas crônicas cortesãs utilizadas pelo cronista para sua compilação, se mostra mais cômoda de se fazer após a queda definitiva da dinastia.

Por ser uma historiografia compilada em grande parte de crônicas “palacianas” dos tempos do califado (século X) tem seu conteúdo centrado nos governantes omíadas, que são os protagonistas da história, junto a personagens destacados do entorno da família e do aparato estatal, religioso e cultural, sem, no entanto, se empenhar, mesmo que circunstancialmente, a descrever a sociedade de al-Andalus (Manzano Moreno, 2011). A narrativa do *Muqtabis*, privilegia, assim, a história política e busca destacar a autoridade e a estabilidade do califado, em um momento que a *umma* havia perdido sua unidade em al-Andalus após uma guerra fratricida entre os muçulmanos. Dessa forma, é muito difícil extrair características

das pessoas comuns da sociedade através do documento em questão.

Extraímos alguns trechos da obra para analisarmos à luz das propostas dos recortes teóricos escolhidos. Na passagem em que o cronista, citando o historiador al-Razi (888-955), nos informa sobre a morte de Ibn Hafsun, notamos características que situam a narrativa dentro da lógica própria de seu tempo e sociedade:

Dice ar-Razi: En este año hizo Dios morir al malvado 'Umar b. Hafsun, germen de hipocresía, imán de perdición, refugio de disensión, foco de sedición y refugio de rebeldes, en su capital Bobastro, de muerte natural producida por una larga enfermedad (Ibn Hayyan, 1981, p. 113).

Essa passagem ilustra certas características marcantes do tempo em que viveu Ibn Hayyan e os cronistas que serviram de fonte para a redação do seu *Muqtabis*. Em uma sociedade muçulmana, logo, estritamente orientada pela religião, o autor se baseia em desígnios divinos para a eliminação dos indivíduos indesejados e que, a seu ver, levavam a comunidade muçulmana à desagregação. As imprecações características desse tipo de fonte, deixam claro que, mesmo tendo morrido submisso ao emir era necessário reforçar sua imagem como inimigo da ordem legítima. Conforme Marc Bloch postula, “[...] nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento” (Bloch, 2001, p. 60), dessa forma entende-se que Ibn Hayyan escrevia como muçulmano, para leitores muçulmanos, muito provavelmente oriundos de um estrato superior da sociedade andaluza do século XI, que teriam acesso a seus escritos. Logo, a função do cronista não era apenas relatar os fatos, mas reforçar a coesão da comunidade islâmica sob a autoridade legítima do emir.

A forma como Ibn Hayyan interpreta a queda de Bobastro novamente remonta ao caráter sobrenatural, deixando transparecer que Alá estava ao lado do governante que conduzia a *umma* em al-Andalus e ao mesmo tempo reforçando a imagem, para o seu público-alvo, de que a divisão era um mal terrível para os muçulmanos: “Así hizo desaparecer Dios el reino de perdición de la familia de Hafsun, cortando con su derrota la sedición y haciendo gran merced a los musulmanes” (Ibn Hayyan, 1981, p. 164). Essa perspectiva pode ser vinculada à narrativa exemplar descrita por Jörn Rüsen, que busca obter das experiências do passado regras para o agir humano no presente (Rüsen, 2007a). Ao apresentar a revolta de Bobastro como reino de perdição, Ibn Hayyan constrói um modelo negativo a ser evitado — a divisão da *umma* — e em contraposição, apresenta a

obediência a um governante tido como legítimo como exemplo positivo a ser seguido. Essa perspectiva também pode ser lida sob a ideia de representação histórica de continuidade proposta por Rüsen, que garante sentido e influencia ações humanas no presente. Dessa forma, a experiência histórica percebe sentidos no presente que já se moldaram a partir do passado e esse passado é apresentado por meio de marcas preservadas no presente — as fontes — interpretadas pelo historiador (Rüsen, 2007b). No caso de Ibn Hayyan, a interpretação das fontes às quais recorreu estrutura o passado de forma a dar sentido ao presente que vivenciava, moldando a memória coletiva de sua comunidade.

Em um trecho onde aparentemente comenta a circular que Abderramán III enviou aos governadores sobre a tomada de Bobastro, Ibn Hayyan destaca uma passagem significativa: “[...] para que la gente fuera una sola nación, obediente, tranquila, sometida y no soberana, gobernada y no gobernante” (Ibn Hayyan, 1981, p. 169). Podemos entender esse excerto como uma forma de alerta dirigido aos governantes do tempo de Ibn Hayyan, no sentido de que a unidade e submissão da sociedade andaluza a um governo central era um fator essencial para sua continuidade. Recorrendo às categorias de experiência e expectativa propostas por Koselleck (2006), essa narrativa mobiliza uma experiência passada de sucesso político e militar e início da pacificação de al-Andalus no século X — a vitória contra os rebeldes e tomada de Bobastro — para fundamentar uma expectativa de futuro: um governo estável e centralizado que poderia voltar a ser realidade, no contexto de fragmentação do território muçulmano no século XI.

A forma como Ibn Hayyān relata as campanhas de pacificação revela não apenas os eventos em si, mas um esforço discursivo para consolidar uma memória positiva do califado omíada. Como indica Rüsen (2007a), o sentido histórico aqui construído prioriza a figura do califa como restaurador da ordem, legitimado por seus feitos militares. O silêncio diante de ações impopulares e o destaque de episódios de clemência seletiva colaboram para esse enquadramento narrativo. Com isso, a crônica não apenas informa, mas educa seus leitores a verem o poder omíada como necessário e natural — um discurso que responde às incertezas deixadas pela *fitna* e pela fragmentação política de al-Andalus.

Assim, a análise do *Muqtabis* exige cautela metodológica diante das lacunas, omissões e do viés político pró omíada presentes no texto, mas também revela importantes indícios sobre o funcionamento da corte de Abderramán III e a

construção discursiva da autoridade no período. Vale destacar, levando em consideração a datação da redação do *Muqtabis* proposta por Maria Luiza Ávila (1984), que Ibn Hayyan escrevia após o colapso do Califado de Córdoba, em um contexto de instabilidade política resultante da *fitna*, o que torna sua narrativa um esforço de resgatar e legitimar uma ordem perdida, como forma exemplar de governo da comunidade muçulmana. A obra, assim, não apenas transmite notícias do governante e seu entorno, mas propõe um modelo de legitimidade e memória histórica que serve aos propósitos de sua época. Reconhecer os limites e possibilidades do *Muqtabis* permite compreender a obra não como espelho direto do passado, mas como um produto da cultura política andaluza daquele tempo.

#### 2.4 AL-ANDALUS PRÉ ABDERRAMÁN III

Com as invasões germânicas e o declínio do Império Romano, a Península Ibérica, que até então era dominada pelos romanos, passaria ao controle visigodo a partir do século V. E seriam os visigodos que perderiam seus domínios para os muçulmanos a partir da entrada de tropas berberes muçulmanas lideradas por Tariq em 711, via estreito de Gibraltar, que receberia esse nome em alusão ao conquistador: o termo Gibraltar deriva do árabe *jabal al-Tariq*, montanha de Tariq.

Durante disputas pelo trono visigodo após a morte do rei Witiza, uma das facções teria solicitado ajuda aos muçulmanos do norte da África para derrubar o rei Rodrigo. Garcia Moreno (2014), em sua obra *España 702-719*, reconhece 3 postulantes ao trono vago que seriam responsáveis por domínios de diferentes regiões do império: Rodrigo, o conde que se firmou na historiografia como o último rei godo, teria o controle do Sul da península e da região ocidental, centralizando seu poder em Córdoba; Suniefredo teria o controle de Toledo, capital visigoda, o que em tese o colocaria como único que poderia ter sido ungido legalmente rei, dada a tradição da nomeação do soberano ser efetivada somente em Toledo e que provavelmente foi derrotado por Rodrigo, e Ágila, que foi o governante da parte nordeste da península e cujo governo sobreviveria por um breve período após a capitulação frente aos invasores islâmicos. Essas informações são baseadas em moedas cunhadas em diferentes casas da moeda, sendo as de Rodrigo cunhadas em Idanha-a-Velha, de Suniefredo em Toledo e de Ágila em Narbona, Tarragona, Girona e Saragoça. (Garcia Moreno, 2014)

Após derrotar Rodrigo na batalha de Guadalete em julho de 711, as tropas muçulmanas continuaram sua marcha e conquistaram cidades ao longo do território, muito provavelmente com auxílio da população local, principalmente de judeus, que sofriam com perseguições por parte do governo visigodo, e de parte da nobreza que se opunha ao rei Rodrigo (Dozy, 2015). As classes menos favorecidas receberiam os invasores como libertadores, considerando as duras condições em que viviam sob o governo visigodo e as discriminações sofridas diante das classes privilegiadas (Watt, 2013). Musa ibn Nusayr, governante do território muçulmano norte-africano, se empenha em uma segunda incursão à Península no ano de 712 (Watt, 2013), que se seguiria a outras na busca de consolidar o domínio territorial.

Durante certo tempo, alguns grupos da aristocracia visigoda resistiriam à dominação islâmica com êxito e houve reclamação à legitimidade ao trono visigodo por Ágila II, informação respaldada por moedas cunhadas em seu nome, e relatos de um possível rei Ardo, que teria exercido poder em áreas não dominadas pelas forças invasoras até 720 (Manzano Moreno, 2014). Dessa forma, disputas sucessórias pelo trono visigodo abriram caminho para a invasão e conquista islâmica, marcando o fim do reino visigodo, cristão, e início do domínio islâmico da Península Ibérica.

Nas primeiras décadas após a conquista, a região foi dependente dos Califas de Damasco, da dinastia Omíada, e subordinada ao governador norte-africano em Qayrawan, atual Tunísia (Watt, 2013). Em 750 essa dinastia foi derrubada do poder pelos abássidas e seus membros dizimados em quase sua totalidade, transferindo a sede do império islâmico para Bagdá. Em 756, Abderramán I, neto do décimo Califa omíada, um dos poucos remanescentes da família que conseguiu fugir do massacre abássida, após passar algum tempo no norte da África com a tribo berbere de origem de sua mãe, conseguiu estabelecer-se na Península Ibérica. Com o apoio de antigos aliados de sua família, destituiu o governador de al-Andalus, e fundou o Emirado de Córdoba (Watt, 2013). Entre 756 e 929, governariam a região oito emires: Abderramán I (756–788), Hisham I (788–796), al-Hakam I (796–822), Abderramán II (822–852), Muhammad I (852–886), al-Mundhir I (886–888), Abd Allah I (888–912) e Abderramán III (912-929) (Fierro, 2012), que se tornaria o primeiro califa de Córdoba (929-961).

Apesar do amplo desconhecimento do período da presença muçulmana na Europa, ao se ter contato com o tema, pode-se ter a impressão de que havia uma

solidez e unidade do governo central omíada, com domínio completo da autoridade emiral sobre os mais longínquos rincões ibéricos e coesão dos diversos estratos da sociedade andaluza. Se ao longo dos séculos de presença de entidades administrativas muçulmanas na península essa coesão nunca tenha sido completa, o período que compreende a segunda metade do século IX, a partir do emirado de Muhammad I, até a ascensão ao trono de Abderramán III, mostra-se excepcionalmente conturbado, com rebeliões espalhadas por grande parte do território, temor constante de traições entre os governantes omíadas, tensões entre as diferentes classes que compunham a população de al-Andalus (berberes, árabes, muladis, moçárabes) e ascensão do Califado Fatímida do Norte da África, de orientação xiita, que contestaria a legitimidade do emirado sunita dos Omíadas de Córdoba.

Toda essa instabilidade punha em risco a dinastia Omíada nas últimas décadas do século IX e princípios do século X. Esse período conturbado é conhecido como a *fitna* do emirado (Manzano Moreno, 2011) e foi marcado pela resistência ao poder central dos emires por parte de revoltosos em diversas províncias (*coras*) do território. Entre os rebeldes mais proeminente — notáveis pelo poder efetivo que chegaram a exercer — encontram-se o muladi Ibn Hafsun, cujo controle sobre vasta área ao sul de Córdoba, nas montanhas de Málaga, chegou a constituir uma ameaça concreta à própria capital; Ibn Marwan, que constituiu um núcleo de poder na região de Badajoz; e os Banu Qasi, na Marca Superior.

A instabilidade política causada por esses levantes e afrontas ao poder central, além da óbvia descrédibilização dos emires perante a população, gerava um problema prático significativo para uma administração em constantes campanhas militares. Nesses enclaves rebeldes, para que o tributo fosse pago, o emir instituíra campanhas militares, ampliando gastos e o descontentamento da população, que acabava pagando tributos a Córdoba e aos líderes insubmissos. Nas províncias sob governo de um administrador nomeado pelo emir, a arrecadação de tributos ficava a cargo desse governador, que enviava os tributos para Córdoba.

Um indício contundente das dificuldades econômicas enfrentadas pelo Emirado em decorrência das insurreições é a quase completa paralisação da cunhagem de moedas durante o governo do emir Abd Allah I (Delgado y Hernández, 2001).

### 2.4.1 Inimigos íntimos

Embora tenha sobrevivido ao longo de mais de dois séculos sem questões sucessórias que chegaram a abalar seus alicerces, a dinastia omíada sempre conviveu com problemas relativos à escolha de herdeiros. As suspeitas de complôs familiares tornaram-se corriqueiras em uma sociedade polígama, na qual os soberanos geravam inúmeros herdeiros. É ilustrativo neste sentido a situação da escolha do sucessor de Abd Allah I, que além de ser suspeito de matar o irmão, o então emir al-Mundhir I (886-888) para assumir o trono, também seria o responsável pela morte de alguns de seus filhos, entre eles o pai de Abderramán III, Muhammad (864-891), encarcerado justamente por suspeitas de conivência com Ibn Hafsun e que seria assassinado pelo irmão Mutarrif (?-895) sob consentimento do pai. O próprio Mutarrif seria executado anos depois, também sob acusação de conspiração (Manzano Moreno, 2011). As suspeitas direcionadas aos sucessores diretos foram um dos fatores que levariam Abd Allah I a escolher o neto, Abderramán III, como sucessor. Com isso, rompeu-se a ordem tradicional de sucessão, de pai para filho, e essa escolha exigiu um amplo esforço de legitimação, que recorreu a crenças messiânicas, numerologia e profecias diversas (Fierro, 2005)

O clima de desconfiança que predominava sobre a corte omíada, seria responsável por ações práticas para minimizar os riscos de complôs. Os filhos dos emires assim que atingiam a puberdade saíam do palácio para viver em residências próprias, tendo propriedades e rendas garantidas para viverem confortavelmente (Fierro, 2011) e um distanciamento seguro para o governante, no intuito de evitar conspirações palacianas.

Essas ações, porém, prejudicariam o futuro da dinastia, dado o controle com a vida pessoal de seu filho e sucessor al-Hakam (961-976) por parte de Abderramán III. O futuro emir teria sido impedido de se casar até idade avançada, por possíveis temores de que, se tornando pai, o filho se visse tentado a adiantar a sucessão (Fierro, 2011). Al-Hakam só geraria herdeiro após assumir o trono, o que levou a problemas na sua sucessão, pois seu filho e sucessor Hisham II (976-1009) tinha apenas 10 anos quando o pai morreu, em 976, se tornando presa fácil para as manipulações do vizir Almanzor, que se tornaria o governante de fato do Califado.

### 2.4.2 Unidade em xeque

Desde meados do século IX, durante o governo do emir Muhammad I, o governo de Córdoba era assolado por diversas insurreições que eclodiam pelas províncias (*coras*) ao longo do território sob domínio muçulmano (Figura 10). Diversos fatores contribuía para a instabilidade: conflitos entre grupos étnicos e sociais que buscavam maiores benefícios junto à Corte; dissensões internas entre os próprios omíadas; alianças entre senhores locais e os cristãos do norte; a reativação de vínculos identitários com a antiga nobreza visigoda, destituída com a invasão muçulmana; além das disputas por legitimidade ao trono. Diante desse cenário, a dinastia omíada se via profundamente ameaçada.

Figura 10 – Insurreições em al-Andalus 888-912



Fonte: Monsalvo Antón (2010). Traduzido pelo autor.

O descontentamento dos berberes — muçulmanos oriundos do norte da África e responsáveis diretos pelo início da conquista do território peninsular no século VIII — com o status de inferioridade em relação aos muçulmanos árabes e aos seus clientes (*mawla*) era fator de constante tensão, bem como as pretensões dos muçulmanos recém-convertidos, os *muladis*, que também buscavam melhores condições de vida na sociedade andaluza.

Em paralelo às tensões sociais e políticas, os conflitos religiosos também estavam presentes neste período conturbado. Os cristãos, preocupados com as crescentes conversões ao Islã e com o avanço da arabização da sociedade de al-Andalus, tornaram-se protagonistas de querelas religiosas que culminariam nos mártires voluntários de Córdoba. O movimento, encorajado e legitimado ideologicamente pelo teólogo Álvaro de Córdoba (c.800-c.861) e pelo clérigo Eulógio (Santo Eulógio de Córdoba) (m. 859), consistia em incitar os cristãos a blasfemarem frente aos juízes cordobeses, o que obrigava a autoridade a condená-los (na maioria das vezes) à morte, seguindo a legislação islâmica vigente e assim se martirizando pela igreja de Cristo, como ocorreu com os fiéis nas primícias do Cristianismo (Manzano Moreno, 2011).

Na obra de Eulógio, os cristãos martirizados são exaltados como testemunhos legítimos da fé, os fiéis que defendiam posturas moderadas frente ao domínio muçulmano são duramente criticados e o profeta Maomé é apresentado de maneira abertamente negativa, como se observa no seguinte trecho: “Dicho abominable profeta Mahoma ocupó el poder diez años, a cuyo término murió y fue sepultado en el infierno” (Eulógio, 2005, p. 203).

Dentre todos os chefes insubmissos, destaca-se nas crônicas Ibn Hafsun (ca. 846-918), que dedicaria a maior parte de sua vida a combater o governo central de Córdoba, e depor as armas em definitivo somente sob o governo de Abderramán III, já em idade avançada. Ibn Hafsun é colocado como principal inimigo dos omíadas no contexto das revoltas do século IX, e princípios do século X; e seu reduto, a fortaleza de Bobastro, só cairia definitivamente em 928, queda que abriria caminho para a proclamação do Califado no ano seguinte.

Ao norte da península, território ocupado por cristãos e que ao passar do tempo daria origem a diversos reinos, não havia uma fronteira da forma como conhecemos hoje. Essas áreas entre os domínios efetivos dos muçulmanos e os redutos cristãos mais ao norte, eram denominadas “marcas”: Superior, Média e



dos nascentes reinos cristãos (Watt, 2013, p. 56). Os governantes rebeldes das marcas teriam maior poder de negociação durante as campanhas de Abderramán III em prol da pacificação do emirado, por fatores estratégicos, políticos e mesmo pelo fato da submissão incondicional desses senhores ser de difícil realização prática.

Marín-Guzmán nos passa um panorama do início do período das rebeliões em al-Andalus e a intrínseca relação entre população descontente e as promessas de líderes rebeldes carismáticos:

En tiempos de Muhammad I, la gente se rebelaba por varias razones: las duras e injustas condiciones económicas, consideradas, en buena medida, resultado del sistema de impuestos y de las contribuciones especiales que las autoridades centrales requerían de los habitantes; así como a desigualdades en la distribución de la tierra. Todo ello hacía que la población se opusiera a la autoridad central y siguiera a un caudillo - siempre una figura central en los levantamientos y a menudo una persona carismática - que prometía dar fin a semejante sistema de impuestos y que probablemente atraía a la gente mediante la promesa de una distribución más igualitaria de la riqueza (Marín-Guzmán, 1998, p. 237).

O mesmo autor traça o ciclo repetitivo dos levantes, e a ineficácia das estratégias adotadas por Córdoba durante o governo do emir Muhammad I:

En los tiempos del emir Muhammad I el patrón de los levantamientos puede observarse como sigue: los rebeldes se oponían a la autoridad central, reclamaban la autonomía por ciertos motivos, principalmente el control político y la administración de una fortaleza, ciudad o región, y la recaudación de impuestos en beneficio propio. Los ejércitos reales los atacaban sin descanso. En ciertas ocasiones la autoridad real era restablecida y los rebeldes sometidos. Sin embargo, tan pronto como se les presentaba otra oportunidad, se alzaban de nuevo. Una vez más los ejércitos reales los atacaban para restablecer el control umayyad en las áreas insurrectas, usualmente mediante tenaces sitios de las fortalezas. Si los ejércitos reales lograban su propósito y los rebeldes eran sometidos otra vez, se les concedía el amán (aman). El emir incluso podía designar al rebelde derrotado walí (wali) de una región, ciudad o fortaleza. Esto funcionaba recíprocamente: el emir mantenía al ex rebelde bajo estricto control y supervisión gubernamental, y el rebelde sometido disfrutaba de algunas libertades e incluso autonomía en su fortaleza o región mediante el título de tasjil. Esta clase de clientelismo era tan común que puede inducir a la creencia de que era una práctica obligada de gobierno. El tasjil se otorgaba principalmente como una garantía de paz y tregua en ciertas regiones, pese a los altos costos para el gobierno por consecuencia de la concesión de estos privilegios. Tras asegurar las áreas en conflicto mediante este sistema de clientelismo, los ejércitos reales se desplazaban a otras áreas que sufrían desórdenes. Sin embargo, la gente de un lugar se volvía a rebelar tan pronto como la situación era propicia y los ejércitos del gobierno se encontraban dispersos otra vez. En cuanto a esto, uno se puede preguntar, de hecho, cuáles eran las razones de estos sucesos, que se repetían una y otra vez en diferentes lugares de al-Andalus (Marín-Guzmán, 1998, p. 237-238).

As informações trazidas por Marín-Guzmán demonstram que as insurreições ocorridas no emirado nas últimas décadas do século IX e no início do século X não foram eventos isolados, mas sim parte de um cenário estrutural complexo e que as estratégias utilizadas para combater as recorrentes revoltas não eram efetivas. A política de concessões estratégicas oferecia uma solução temporária e ao mesmo tempo aumentava a fragilidade do governo central omíada, demonstrando seus limites e vulnerabilidades.

### **2.4.3 Califado Fatímida: ameaça norte-africana**

A todas as questões políticas internas, se somaria um fator externo que envolvia o aspecto político e o religioso: em 909 foi proclamado o Califado Fatímida no norte da África, xiita, em oposição ao Califado Abássida de Bagdá e ao emirado independente de Córdoba, ambos sunitas. Esse fato seria preponderante para a futura autopromoção de Abderramán III como Califa de Córdoba, duas décadas depois.

Do ponto de vista de Córdoba, essa situação poderia causar sérios danos à continuação da dinastia no governo da península, caso o novo Califado buscasse influenciar a comunidade islâmica de al-Andalus, seja difundindo o xiismo como a corrente verdadeira do Islã para a população local, seja munindo adversários dos omíadas de forças para se rebelarem contra a administração emiral e até mesmo a ameaça militar, de invasão por parte de tropas fatímidas. Rotas comerciais importantes para os omíadas também seriam prejudicadas com a ascensão dos fatímidas. Essa ameaça se tornaria constante, com presença de pregadores messiânicos apoiados por rebeldes em território andaluz que conclamavam a população a se converter às doutrinas xiitas e se levantarem contra Córdoba.

Sendo o Califa o sucessor único do profeta na condução religiosa da *umma*, a proclamação de um califado durante a vigência de outro significava que o novo califado não reconhecia o antigo como legítimo, tomando para si essa pretensa legitimidade. Dessa forma, a partir de 929, com a autopromoção de Abderramán III como Califa, o mundo muçulmano contaria com 3 califados, cada um deles alegando sua própria legitimidade e a consequente ilegitimidade dos demais.

## 2.5 ASCENSÃO DE ABDERRAMÁN III

Objeto de estudos dos arabistas e pesquisadores de al-Andalus, a escolha de Abderraman III — neto e não filho do emir Abd Allah I —, teria como ponto principal questões referentes às inseguranças do emir em relação aos seus familiares próximos, no sentido de lhe tirarem do poder por meio de conspiração ou mesmo assassinato. Dessa forma, Abd Allah I preparou o neto desde a infância para ocupar seu lugar, de forma que, sob sua estrita vigilância, e sendo menor, o risco de se levantar contra o avô seria diminuído (Fierro, 2011). Outros indícios sugerem que o emir tenha escolhido em vida o seu sucessor: além de permitir que o neto ocupasse o trono em recepções no palácio e em suas ausências, também lhe entregou seu anel no leito de morte, simbolizando a sucessão (Arjona Castro, 2010).

Ainda que sua formação tenha sido considerada excelente e seu desempenho precoce demonstrasse aptidão para a liderança, a legitimidade de sua sucessão poderia ser alvo de questionamentos. Como demonstrado nos tópicos anteriores, Córdoba vivia um período de grave crise e de grande instabilidade política, a elite árabe e seus clientes temiam que a queda dos omíadas representasse o fim do emirado e por consequência o fim de suas vantagens na corte. Dessa forma, houve um esforço em diversas frentes para que se legitimasse a escolha de Abderramán III como sucessor de seu avô.

Reproduzo abaixo um trecho da obra *Año 929*, de Gonzalez Zymla, que ilustra as estratégias de legitimação da sucessão de Abd Allah I, particularmente por meio do nome e da cúnia de seu neto Abderramán III:

Abd Al Rahman III nació em Córdoba el jueves 7 de enero de 891, cuando quedaban ocho días para la finalización del mes de Ramadán. Era hijo del infante Muhammad y de una mujer cristiana llamada Muzna o Muzayna, que significa "lluvia". A los siete días de haber nacido, se celebró la *aqiqa*, una fiesta religiosa en la que el niño es presentado em sociedad ante sus parientes, se le da un nombre y un sobrenome (la alcurnia), se le corta el pelo por primera vez y se sacrifica un animal (generalmente un carnero), con cuya carne se hace un banquete, parte del cual debe ser repartido entre los pobres. En esta fiesta, de gran transcendencia por ser en la que el padre reconoce públicamente a su hijo como legítimo, el jóven bebé recibió el nombre de Abd al Rahman y la alcurnia de Abulmutarrif, coincidentes ambos con el nombre y alcurnia que habían recibido Abd al Rahman I e Abd al Rahman II. Nombre y alcurnia tienen siempre un valor simbólico y parlante, porque se eligen como buen presagio para el futuro del recién nacido. Suelen ser expresivos de una cualidad moral o virtud que se desea adorne al príncipe durante toda su vida. Ocasionalmente es una cualidad del padre que se quiere sea heredada por el hijo. En tal caso se usa la fórmula *abu*,

que significa “padre de”, y en las mujeres la fórmula *umm*, que quiere decir “madre de”. Abd al Rahman significa “siervo de Dios, el Misericordioso” y Abul Mutarrif “hijo del que combate heroicamente a los enemigos y los rechaza”. Leído en su conjunto era algo así como “campeón en el servicio de Dios misericordioso”, aunque también podría leerse como “aquel del que se espera que sea un campeón, un caballero en las lides de la guerra, como servidor de Dios” (Gonzalez Zymla, 2011, p.11-12).

Maribel Fierro (2005) aponta como principal motivo para a escolha de Abderramán III as similaridades entre ele e Abderramán I, fundador da dinastia omíada na Península Ibérica e Abderramán II, que reformou a administração do emirado, buscando elementos da administração abássida, com ênfase no primeiro. Muitas dessas semelhanças foram enfatizadas deliberadamente pelo entorno do emir de forma a atender expectativas proféticas e simbólicas que pairavam sobre a corte de Córdoba, que como visto anteriormente, passava por dificuldades internas e externas. Os Abderramáns anteriores além de dividirem o mesmo nome, tinham a mesma cúnia (al-Mutarrif) do sucessor de Abd Allah I. O primogênito de Abderramán I assim como de Abderramán III se chamava Hisham.

Como sustentação simbólica relativa à numerologia, enfatizava-se que o futuro emir seria o 8º emir após um ciclo de 7 emires, sendo o número 7 carregado de simbologia para os muçulmanos (durante a peregrinação do *Hajj*, os fiéis circulam por 7 vezes a Caaba, por exemplo). O ano de ascensão ao trono de Abderramán III coincidia também com a virada de século no calendário muçulmano, passando de 299 para 300, outro forte indício de que um novo Abderramán surgia para trazer um novo ciclo de poder e prosperidade para a família omíada e para toda a aristocracia e alta administração do emirado. Além disso, esses sinais proféticos e simbólicos buscavam contrapor-se às narrativas messiânicas do Califado Fatímida (Fierro, 2005).

Por mais que sua ascensão tenha sido cuidadosamente legitimada em bases políticas e simbólicas, Abderramán III teria que se provar um governante a altura das expectativas, e para isso teria que enfrentar grandes desafios políticos e militares à sua autoridade. Entre os mais significativos estava Ibn Hafsun, figura central das rebeliões que desafiavam o poder omíada desde o século anterior.

## 2.6 IBN HAFSUN SENHOR DE BOBASTRO

Ibn Hafsun era oriundo de uma família hispânica proprietária de terras na

província de Málaga, convertida ao Islã nos tempos de seu bisavô. Seu pai, Hafs, possuía boas condições econômicas e era respeitado pelos vizinhos, sendo por eles chamado Hafsun, designação cuja terminação indicava possível origem nobre. O comportamento impulsivo de Hafsun preocupava seu pai, preocupação essa que se agravou tragicamente quando o jovem muladi matou um vizinho durante uma briga. O incidente forçou a família a abandonar suas terras e buscar refúgio nas montanhas próximas à região de Ronda, ainda na província de Málaga. Na nova localidade, o jovem passou a praticar roubos, sendo detido pelas autoridades e submetido a açoitamentos. Após esse episódio, seu pai recusou-se a aceitá-lo de volta. Sem rumo, Hafsun atravessou o estreito de Gibraltar para tentar a vida no norte da África, onde passou a trabalhar como aprendiz de alfaiate. Um ancião andaluz — cliente da alfaiataria — conversou com o jovem e previu que o destino dele seria libertar sua terra do jugo omíada (Dozy, 2015).

Maribel Fierro entende que certas histórias biográficas de Hafsun, como a previsão de que seria um grande líder em al-Andalus, embora envoltas em tons de lenda, se encaixam na atmosfera messiânica e escatológica que pairava na segunda metade do século IX na região, o que explica a tentativa de atribuição de características especiais ao rebelde, pelo menos em algum momento de sua trajetória (Fierro, 1995).

De volta à Península Ibérica, em 880 lidera uma revolta em oposição ao emir Muhammad I (852–886) em Bobastro, seu centro de poder na região montanhosa da província de Málaga (Collins, 2013). Ao ser derrotado pelas tropas do emir em 883, foi enviado a Córdoba, procedimento padrão utilizado para rebeldes com significativa base de apoio popular. Na capital, foi incorporado às forças irregulares do exército (*hasham*) por não ser de origem árabe nem possuir o status de *mawla* (cliente). No entanto, após sofrer maus-tratos por parte de Muhammad ibn al-Walid ibn Ganim, cliente omíada, desertou e retomou suas ações contra o emirado em 884. Ele percebia que, estando ao lado do emir, sua origem muladi limitaria seus benefícios, e sua atuação rebelde seria mais lucrativa (Fierro, 2011).

Em 891, em um momento de extrema debilidade do emir Abd Allah I, Hafsun sofre um revés e perde a fortaleza de Polei, próxima a Córdoba, para as tropas do emir, mesmo com superioridade numérica na batalha (Dozy, 2015).

Em 899, Ibn Hafsun foi acusado por Córdoba de conversão ao cristianismo com o objetivo de obter apoio dos cristãos para sua causa, e também teria recebido

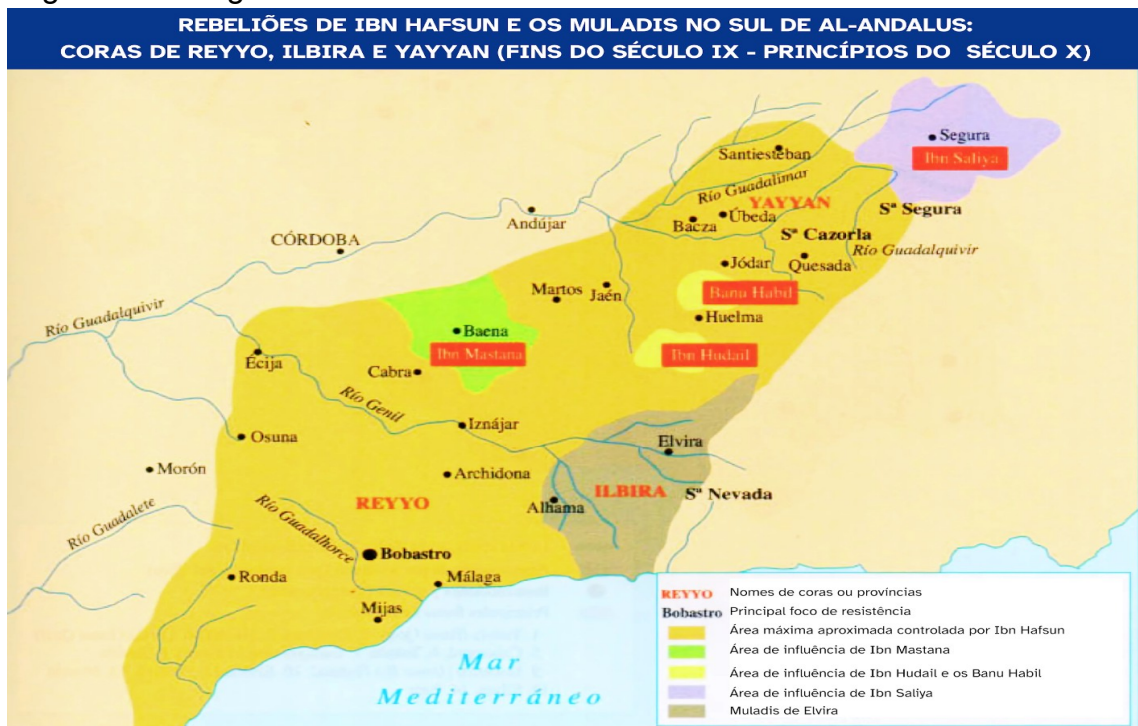
apoio dos fatímidas, mandando pronunciar o sermão das sextas-feiras, nas mesquitas sob seu domínio, em nome do califa xiita, o qual haveria reconhecido em 913 (Fierro, 2011). Essas informações a respeito da biografia de Hafsun presentes nas crônicas, são motivos de questionamento por pesquisadores modernos. É possível que muitos dos fatos sejam em parte estratégias políticas de difamação de Córdoba para enfraquecer o apoio da comunidade islâmica ao senhor rebelde e ao mesmo tempo uma tentativa por parte do caudilho de legitimar-se como herdeiro da aristocracia visigoda, através de uma genealogia inventada (Fierro, 2011; Collins, 2013).

Maribel Fierro analisa como a figura de Ibn Hafsun foi interpretada por diferentes historiadores ao longo do tempo, destacando como o contexto histórico e ideológico de cada autor influenciou suas leituras sobre o personagem. Conforme a autora, no século XIX, F. J. Simonet o descreveu como um bandoleiro transformado em herói cristão, defensor de uma suposta nacionalidade espanhola oprimida pelos muçulmanos, atribuindo-lhe qualidades morais consideradas tipicamente cristãs. Essa perspectiva também foi compartilhada por É. Lévi-Provençal, que, já no século XX, ainda recorria à imagem de Ibn Hafsun como “herói da independência espanhola” embora em tons mais moderados. R. Dozy, por sua vez, via com entusiasmo a definição de Ibn Hafsun como bandoleiro, reforçando essa leitura romantizada. A partir dos anos 60, com os estudos de Joaquín Vallvé, e principalmente na década de 80, com as contribuições de Pedro Chalmeta, a análise do personagem tornou-se mais crítica e fundamentada em fontes árabes, como o volume V do *Muqtabis*, do qual foi um dos editores. Chalmeta questionou a ideia de que Ibn Hafsún tenha sido essencialmente cristão, sugerindo que, embora tenha apostatado do islamismo em determinado momento, não há evidência conclusiva de que tenha morrido fora da fé islâmica. A leitura mais influente atualmente é a de Manuel Ación Almansa, que interpreta a rebelião hafsunita como expressão de uma resistência dos antigos senhores visigodos — os chamados senhores de renda — à imposição da nova ordem islâmica. Essa abordagem, que combina análise literária e arqueológica é amplamente referenciada por autores como Eduardo Manzano Moreno e Chris Wickham. Já Virgílio Martínez Enamorado tem se dedicado aos aspectos mais controversos da biografia de Hafsun, como sua genealogia, sua fuga para Tahert, suas conexões com os fatímidas e sua conversão, destacando as fragilidades de um projeto político que carecia de legitimidade sólida e base social

ampla. (Fierro, 2014)

Ibn Hafsun ficou marcado na história de al-Andalus como o insurreto que mais perto chegou de Córdoba. Ele e seus seguidores demandaram diversas campanhas militares ao longo de décadas até a capitulação final. Alguns fatores podem ser apontados para justificar a proeminência específica desse personagem: sua suposta ambição de assumir o poder não somente em sua região de influência (Figura 12), mas também de fundar uma dinastia capaz de substituir a Omíada (Fierro, 2005) chegando inclusive a reivindicar uma origem visigoda nobre, como estratégia de legitimação política; os avanços obtidos em determinados períodos de sua revolta e a influência que tinha tanto sobre cristãos quanto sobre muçulmanos nas áreas sob seu domínio; a longa duração do conflito; a proximidade da região sob seu controle em relação à capital do Emirado; e os contatos estabelecidos com inimigos externos dos omíadas, no norte da África, no Califado Abássida (Watt, 2013) ou nos reinos cristãos do norte da Península.

Figura 12 – Região de influência de Ibn Hafsun



Fonte: Monsalvo Antón (2010). Traduzido pelo autor.

Dentro desse contexto, embora a propaganda dos omíadas contra Ibn Hafsun possa lançar dúvidas sobre a real dimensão de sua ameaça, é difícil negar que sua atuação foi responsável por décadas de preocupação e de elevados custos militares

para Córdoba. A decisão de exumar seu corpo após a capitulação de Bobastro, a fim de confirmar que fora enterrado segundo ritos cristãos, seguida da exibição de seus restos mortais na capital, constitui uma evidência clara de que, por tudo o que representou em vida, Hafsun era, aos olhos do poder omíada, uma figura cuja memória precisava ser publicamente vilipendiada. Tal gesto também servia para reforçar a autoridade religiosa de Abderramán III, apresentando-o como o guardião da fé, ao punir exemplarmente aqueles considerados apóstatas e inimigos do Islã.

## 2.7 CAMPANHAS CONTRA REDUTOS DE IBN HAFSUN E SUCESSORES

Pode-se avaliar o impacto que a rebelião *hafsuní* teve em al-Andalus pelo extenso período que esteve ativa (com breves períodos de pausa), tendo sido iniciada por volta de 880 (Watt, 2013) e somente capitulado em 928, com a queda de Bobastro. O próprio Abderramán III levaria cerca de uma década e meia para derrotar definitivamente a família rebelde.

Ibn Hayyan relata diversas campanhas empreendidas pelos exércitos de Abderramán III, entre 913 e 928, contra Ibn Hafsun, seus sucessores e territórios aliados à família rebelde. Em algumas dessas campanhas, o próprio emir liderou as tropas em campo. As ofensivas omíadas utilizaram diferentes táticas militares, que iam desde o enfraquecimento econômico das regiões rebeldes, por meio de saques e destruição de colheitas, até o uso de máquinas de guerra na tomada de fortalezas. Foram ainda empregados longos cercos e a construção de contra baluartes para apoiar os contingentes sitiados. (Ibn Hayyan, 1981, passim)

As *aceifas*, expedições militares de caráter predatório, cumpriam múltiplas funções estratégicas. Além de provocar perdas materiais, como a pilhagem de suprimentos, destruição de colheitas e vilarejos, essas incursões buscavam abalar o moral dos apoiadores dos rebeldes, que se viam indefesos e vulneráveis e minar o prestígio e a autoridade dos líderes insurgentes. Ao mesmo tempo, permitiam ao governo abastecer suas tropas com o butim obtido para manutenção da campanha e também para enfraquecimento da capacidade logística e militar das tropas adversárias, no caso de saques a bens importantes para as campanhas rebeldes, como gado, armamento e víveres diversos:

De las actitudes que los ejércitos umayyads tenían hacia el saqueo de áreas

alrededor de la fortaleza de Bobastro, es posible inferir un marcado interés de parte de la autoridad central por forzar a los rebeldes a rendirse y recobrar el control de las regiones agitadas. Este saqueo, destrucción e incendio de las áreas vecinas era común en la Edad Media (Marín-Guzmán, 1998, p. 262).

As campanhas lideradas pessoalmente pelo emir tinham um longo período de mobilização e preparação das tropas (alardes), que durava cerca de um mês. Nesse período, o emir solicitava aos governadores das província (*coras*) o envio de tropas para se juntarem ao exército. No caso das campanhas contra os rebeldes de Bobastro, essas operações duravam aproximadamente três meses. (Ibn Hayyan, 1981, *passim*). Com diversas províncias se rebelando contra Córdoba, o contingente de tropas disponibilizadas ao emir, além da lealdade desses homens, era um problema a ser resolvido por Abderramán III e seus conselheiros, que resolveram recrutar mercenários, principalmente berberes do norte da África e turcos, o que encorparia as unidades de soldados escravos que já estavam disponíveis (Collins, 2013).

O território montanhoso de al-Andalus, repleto de diversas formas de fortificação, era um dos principais trunfos dos insubmissos contra o ataque das tropas omíadas. A própria fortaleza de Bobastro era considerada inexpugnável, fato comprovado pela imensa dificuldade enfrentada pelos contingentes cordobeses até a efetiva tomada desse baluarte rebelde. Para se contrapor a esse ponto forte dos revoltosos, os militares do emir empregavam estratégias específicas, que aumentavam a eficácia dos cercos e facilitavam a conquista dessas estruturas. Entre elas, destacava-se a construção de contra baluartes, que serviam de base de apoio às tropas durante os longos cercos e proporcionavam vantagens estratégicas em determinadas ocasiões. Outra medida comum para viabilizar os ataques consistia na derrubada de árvores ao redor das fortalezas, pois a vegetação densa funcionava como defesa natural, dificultando tanto o avanço das tropas quanto o uso de máquinas de guerra pesadas, como catapultas e torres de assalto, contra as muralhas inimigas. (Ibn Hayyan, 1981, *passim*)

### **2.7.1 Ibn Hafsun (913-916)**

A exposição das campanhas que se segue acompanha a ordem narrativa do *Muqtabis*, com o objetivo de evidenciar os padrões discursivos por meio dos quais

Ibn Hayyan constrói a imagem da autoridade omíada e da rebelião como ameaça à ordem legítima.

Abderramán iniciaria o assédio às forças rebeldes de ibn Hafsun logo após seu juramento. Em dezembro de 912 o hájibe (alto oficial responsável pela administração palaciana e um dos principais cargos da dinastia omíada), Badr, saiu com o exército para a cidade de Écija, ao sul de Córdoba, cidade rebelde nos domínios de Ibn Hafsun. Com o apoio de Ahmad b. Muhammad b. Hudayr e seu contingente de mercenários, a cidade não opôs resistência, se entregando em 1º de janeiro de 913. Badr, conforme orientação do emir, concedeu o *amán*<sup>6</sup> à população e inscreveu os cavaleiros e paladinos no exército, com as devidas vantagens. As muralhas foram derrubadas, mas a fortaleza foi mantida para uso da nova administração nomeada pelo emir. Abderramán III nomeou um novo governador para a cidade, rompendo a infrutífera política dos emires anteriores de nomeação de lideranças locais como acordo de paz. Écija foi escolhida para a primeira campanha ao sul de Córdoba provavelmente pela proximidade com a capital. Ibn Hayyan celebra a conquista como a primeira de muitas, que viriam em sequência. O autor cita como fonte dessa passagem, Al-Razi e outros dois autores, aos quais não nomeia (Ibn Hayyan, 1981, p. 52-53).

Poucos meses depois, em 17 de abril de 913, o emir sairia em sua primeira campanha militar, a de Monteleón, que visava atingir redutos de aliados de ibn Hafsun bem como fortalezas do próprio rebelde nas *coras* de Jaén e Elvira. O emir solicitou aos governadores de províncias que se mantinham sob obediência que se mobilizassem para participar com ele da expedição enviando provisões e tropas necessárias para a empreitada. A primeira resposta obtida foi do *yund*<sup>7</sup> damasceno da *cora* de Elvira, até então insubmissos ao emir, que se colocaram à disposição para a campanha, e tiveram concedidos o governo das fortalezas que tinham, desde que se mantivessem sob obediência. Após todos os preparativos as tropas partiram para a campanha em 17 de abril de 913 (Ibn Hayyan, 1981, p. 55).

Na cora de Jaén, foram conquistadas as fortalezas de diversas localidades e senhores, como a de Monteleón após breve combate, Somontín, Mentesa, vale do Guadodalla, Bayila, Bagtawira, Bacor e Santillana. Todos os senhores desses locais ao se renderem receberam amplo perdão, sendo enviados a Córdoba com suas

<sup>6</sup> Amán: Salvo-conduto, perdão concedido a um rebelde (Fierro, 2011, p. 281, tradução do autor)

<sup>7</sup> Yund: Milícia de caráter tribal ou local (Collins, 2013, p.485 tradução do autor)

famílias e foram substituídos por governadores da confiança do emir. Sirra e Castro também foram dominadas e consolidou-se a obediência em toda cora de Jaén (Ibn Hayyan, 1981, p. 60).

Na sequência as fortalezas da *cora* de Elvira que não haviam se submetido anteriormente, por serem redutos dominados por Hafsun, foram atacadas, tendo a rendição rápida de Baza, Tijola, Murbit, al-Barayila e los Cenetes, além das fortalezas das Alpujarras. Em sequência as fortalezas de Guadix foram evacuadas com a chegada das tropas e o contingente levantou acampamento na fortaleza de Fiñana, cuja população foi dissuadida por partidários de Ibn Hafsun a não se entregar, sob a alegação de que suas defesas resistiriam. Em vista da não submissão, as tropas de Córdoba incendiaram os arredores da fortaleza forçando a rendição da população e pedido de *amán*, concedido sob a condição de entregarem os rebeldes de Hafsun, que foram presos ou mortos, informação que varia de acordo com a fonte utilizada por Ibn Hayyan (Ibn Hayyan, 1981, p. 59, 61).

Ibn Hafsun reagiu à ofensiva de Abderramnán III dirigindo seu exército à cidade de Elvira enquanto o exército do emir atacava fortalezas na região da Serra Nevada. Ao receber a notícia do cerco à cidade, Abderramnán III enviou um de seus comandantes com cavalaria pesada para Elvira. A população da cidade foi de encontro às tropas do rebelde pouco antes da chegada do reforço enviado pelo emir, conseguindo derrotá-las, matar muitos de seus homens, prender seu neto, Umar b. Ayyub, e ferir um de seus filhos, obrigando a retirada das tropas (Ibn Hayyan, 1981, p. 62).

Após a conquista de centenas de fortalezas e fortificações durante a campanha, o exército omíada acampou diante da fortaleza de Juviles, tida como inexpugnável em razão de sua localização e de seu relevo, que dificultavam a montagem de catapultas. O local também serviu como refúgio para rebeldes que fugiam das fortalezas conquistadas anteriormente. O emir ordenou a construção de uma base para a catapulta lançar suas pedras e reforçar o cerco e as tropas destruíram as colheitas, derrubaram árvores e cortaram o acesso à água. Após cinco dias de sítio, Juviles foi conquistada, sendo concedido o *amán* a seus moradores após a entrega dos partidários de Hafsun — em sua maioria cristãos —, que foram sumariamente decapitados (Ibn Hayyan, 1981, p. 62).

Abderramnán III ainda sitiou a fortaleza de Esteban que não conseguiu conquistar mesmo após um cerco de 20 dias. Foram construídos contrabaluartes e

destacadas tropas para guarnecê-los, com provisões e armamentos necessários. Regressou a Córdoba em 18 de julho de 913, 92 dias após o início da expedição (Ibn Hayyan, 1981, p. 62-63). Ibn Hayyan ressalta que nessa primeira campanha com o emir à frente foram conquistadas centenas de fortificações menores e o número simbólico de 70 fortalezas principais, destacando o ineditismo de tamanha conquista em uma única campanha. (Ibn Hayyan, 1981, p. 57).

A postura inicial de Abderramán III já anunciava o rumo de sua política diante das rebeliões que ameaçavam a autoridade de Córdoba: misericórdia para os rebeldes que solicitassem o perdão e se entregassem sem maior resistência e extrema crueldade com os rebeldes mais aguerridos, principalmente contra os cristãos.

O poder de Hafsun e sua relevância como oponente de Córdoba ficam claros no relato de Ibn Hayyan da solicitação de ajuda que o caudilho recebeu de Ibn Maslama na disputa da sucessão de poder em Sevilha, após a morte do governante da cidade, Abderramán ibn Ibrahim ibn Hayyay. Tendo o emir apoiado o irmão do rebelde falecido e governador de Carmona, Muhammad ibn Ibrahim Ibn Hayyay contra Ibn Maslama, que havia sido escolhido pela população de Sevilha para substituir seu antigo senhor, Ibn Maslama solicitou apoio de Ibn Hafsun, que atendeu o pleito e pôs suas tropas à disposição, sendo derrotado em Cabra e sofrendo muitas baixas (Ibn Hayyan, 1981, p. 64-65).

No ano de 914, após 28 dias do *alarde*, Abderramán III volta a sair em campanha contra domínios de Ibn Hafsun e de apoiadores no dia 5 de maio. A primeira fortaleza sitiada foi a de Belda. Os moradores encontrados de fora das muralhas foram mortos e as plantações destruídas pelas tropas. De lá partiu para a fortaleza de Turrus, sitiando-a, destruindo seus recursos e combatendo incessantemente por cinco dias. Na sequência, o exército atacou a fortaleza de Santopitar, que foi destruída pela própria população ao perceber a iminência do ataque, fugindo logo depois e deixando para trás provisões, que serviram de butim para os mercenários do exército (Ibn Hayyan, 1981, p. 75). Na fortaleza de Olías, as tropas permaneceram alguns dias destruindo seus recursos e arrasando os arredores. A fortaleza de Reina foi conquistada pela cavalaria e todos que foram encontrados em seu interior foram mortos pelas tropas do emir, exceto os que se jogaram dos penhascos (Ibn Hayyan, 1981, p. 76).

Após a conquista de Reina, Abderramán III se dirigiu a Málaga, cidade

obediente à Córdoba, para tratar de questões de governo e de lá enviou a cavalaria contra Cámara e demais fortalezas rebeldes circundantes, destruindo colheitas. Seguiu à fortaleza de Montemayor, onde Hafsun armazenava equipamentos e provisões, que foram totalmente devastados. Novamente na fortaleza de Turrus, que Ibn Hafsun, seus filhos e paladinos saíram para defender, as tropas rebeldes foram derrotadas e tiveram que se refugiar no interior da fortificação. Alguns campeões rebeldes foram mortos nesse encontro com as tropas omíadas e suas cabeças enviadas a Córdoba para serem expostas na porta de as-Suda<sup>8</sup>. A fortaleza, porém, resistiu ao assédio das tropas (Ibn Hayyan, 1981, p. 76).

As tropas marcharam para a fortaleza de Lura, que foi abandonada pelos moradores ao serem avisados da chegada da cavalaria, deixando para trás butim aproveitado pelos soldados. Em 1º de junho de 914, Abderramán III entrou em Algeciras, cidade portuária sob controle do emirado, e permaneceu por alguns dias para planejar e executar ações que visavam destruir embarcações de Ibn Hafsun, responsáveis pelo comércio rebelde com o norte da África e de recebimento de suprimentos do Califado Fatímida, a quem Ibn Hafsun se aliara no momento. A esquadra de Hafsun foi queimada e Abderramán III reforçou a frota presente no Mediterrâneo, equipando as embarcações com provisões, pessoal experiente e armamentos, como o fogo grego<sup>9</sup>, buscando o controle da costa mediterrânea e impossibilitando o apoio dos fatímidas por via marítima aos insurgentes. Aliados de Hafsun de localidades vizinhas se submeteram ao emir após presenciarem as embarcações de Hafsun sendo queimadas e receberam o *amán* (Ibn Hayyan, 1981, p. 76-77).

Na sequência dessa campanha, as forças de Abderramán III passaram por Calcena, e Carmona, entrando em Córdoba em 27 de julho de 914 (Ibn Hayyan, 1981, p. 79).

Aban, tio de Abderramán III encabeçou uma *aceifa* contra redutos hafsunitas em 915, devastando colheitas e causando grande destruição. Nessa ofensiva, várias fortalezas foram atacadas e a de Yarisa foi conquistada e destruída (Ibn Hayyan, 1981, p. 85-86).

---

<sup>8</sup> A cidade de Córdoba possuía 7 portas em suas muralhas: Porta da Ponte (ou do Rio), Porta de Algeciras, Porta de Ferro (ou dos Cristãos), Porta de Talavera, Porta do Emir dos Curaxis, Porta das Nozes (as-Suda) e Porta dos Droguistas (Coelho, 2019)

<sup>9</sup> Fogo grego: mistura incendiária de salitre e nafta utilizada pelos bizantinos, que ao ser lançada dos navios propagava-se na água e atingia os navios inimigos rapidamente, trazendo destruição e pânico. (Azevedo, 2012)

Uma grande seca assolou al-Andalus no ano 303 da Hégira (17 de julho de 915 a 4 de julho de 916) trazendo fome e morte para a população e impedindo as *aceifas* de Abderramán III. Nesse período o emir se limitou a defender as fronteiras, fortificar o interior do país e vigiar os movimentos dos rebeldes (Ibn Hayyan, 1981, p. 92).

As duas campanhas que tiveram Abderramán III à frente e as demais *aceifas*, abalaram profundamente o poderio de Ibn Hafsun, arrasando colheitas, destruindo e tomando fortificações e cidades importantes, destruindo embarcações responsáveis pela logística dos insurgentes e pressionando apoiadores do rebelde. A essa pressão exercida pelas forças estatais somou-se o período de seca que atingiu todo al-Andalus. Ibn Hafsun, já alquebrado pelos anos, viu suas chances de sucesso cada vez menores, e grupos dentro de seu reduto começaram a questionar a revolta, clamando por uma aproximação e busca de perdão junto ao emir.

Entre 915 e 916, (Ibn Hayyan identifica esse fato como ocorrido no ano 303 da Hégira (17 de julho de 915 a 7 de julho de 916) Ibn Hafsun requereu junto ao emir o *amán* e depôs as armas após um processo de convencimento do líder rebelde por parte do bispo de Bobastro ibn Maqsim, contra a vontade dos filhos do caudilho e apoiadores próximos e de tratativas junto ao emir com a participação de Badr, que fiou o rebelde junto a Abderramán III e do médico do emir, Yahya b. Ishaq. Nas negociações para a paz, Ibn Hafsun chegou a alegar que havia asilado o pai do emir, quando seu avô Abd Allah I buscava prendê-lo. Após o perdão, o já idoso guerreiro participaria de campanhas ao lado do exército de Abderramán III e inclusive enfrentou seus antigos apoiadores, comprovando assim seu compromisso com Córdoba. O *amán* incluía a manutenção de 162 fortalezas sob governo do caudilho muladi, e o pacto foi seguido da troca de presentes entre os dois líderes e envio de reféns como garantia da obediência de Hafsun (Ibn Hayyan, 1981, p. 94-97).

Em 917, seu filho Sulayman invadiu a cidade de Úbeda, obediente a Córdoba, matando seu governante, B.stan, levando Abderramán III a desconfiar da quebra de pacto de Hafsun. Porém, comprovando que seguia fiel ao pactuado com Córdoba, Ibn Hafsun sitiou a cidade até a chegada do exército do emir. Hafsun fez Sulayman sair de Úbeda e o manteve preso em Bobastro por meses, entregando a cidade a Abderramán III. Após ser posto em liberdade por seu pai e ser enviado à fortaleza de Esteban, para evitar atritos com seu irmão e inimigo Yafar, Sulayman voltou a invadir

Úbeda, obrigando seu pai a entrar em combate novamente contra o filho. Não conseguindo dissuadir Sulayman a entregar-se, e inclusive tendo sido ferido em batalha por ele, Hafsun construiu uma fortaleza para apoiar o assédio e, embora não tenha finalizado a campanha por motivos de saúde, aconselhou o envio de mais tropas para lutar contra o herdeiro (Ibn Hayyan, 1981, p. 107-108).

Ainda em 917 o caudilho solicitaria ao emir a sua retirada de cena, pela enfermidade que estava enfrentando e o retorno a Bobastro, onde morreria em 918 (Ibn Hayyan, 1981, p. 113). Ao contrário do contido no *Muqtabis*, que informa que Hafsun morreria sob obediência do emir, algumas fontes sustentam que esse retorno a Bobastro seria uma quebra de submissão, uma vez que um dos termos do pacto com o emir seria o regresso a Córdoba (Collins, 2013). Tendo em vista que o retorno ao seu reduto se deu após possível anuência de Abderramán III, o mais provável é que Hafsun tenha realmente respeitado o pacto até o fim de seus dias.

A morte do líder insurgente foi comemorada pelos cronistas, embora conste que Ibn Hafsun tenha morrido sob obediência ao emir. Ao que tudo indica, e como se verá mais adiante, mesmo respeitando o que foi pactuado em sua submissão, Córdoba trabalhou para que a memória de Hafsun fosse vilipendiada e aviltada, servindo aos interesses políticos e ideológicos da dinastia. As inúmeras qualificações negativas citadas no texto recolhido por Ibn Hayyan — “gérmen de hipocresía, imán de perdición, refugio de disensión, foco de sedición y refúgio de rebeldes” (Ibn Hayyan, 1981, p. 113) — demonstram como Hafsun foi odiado e temido em seu tempo e, para Ibn Hayyan, serviu como exemplo de agente sedicioso que trazia a desagregação da comunidade muçulmana.

O desaparecimento do caudilho reacendeu a chama da sedição, apagada após sua rendição, sendo levada adiante por três de seus filhos, que, embora não tivessem as mesmas capacidades do pai, estenderam por quase uma década a resistência, obrigando Abderramán III a realizar *aceifas* constantes, até a definitiva derrubada de Bobastro.

### **2.7.2 Yafar (918-919)**

Yafar (m. 920), filho predileto e herdeiro de Ibn Hafsun, sucedeu o pai no governo de Bobastro, então em paz com o emirado, com a anuência do emir em troca do envio de seu filho à Córdoba como refém. Os domínios dos Hafsun

contavam então com cento e sessenta e duas fortalezas. Conselheiros próximos ao emir o alertaram sobre o risco de confiar em Yafar, mas Abderramán III foi resoluto e manteve o pacto firmado na submissão de Ibn Hafsun, (Ibn Hayyan, 1981, p. 114) o que se provaria um erro, pois, pouco tempo após a morte do pai, Yafar se rebelou novamente contra Córdoba.

Yafar afirmou aos cristãos de Bobastro que seu pai morrera professando a religião cristã, embora dissimuladamente, dadas as circunstâncias em relação à submissão ao emir e seguiu um plano para evitar atritos com cristãos e muçulmanos. Com sacerdotes cristãos de sua confiança, enterrou seu pai conforme costumes cristãos a portas fechadas na madrugada da noite de sua morte, impedindo a participação de muçulmanos e cristãos fora do seu círculo de confiança. Ao amanhecer, quando a casa foi aberta para receber os pêsames, Yafar se desculpou com os líderes cristãos e muçulmanos, justificando a pressa no enterro pelas querelas que a abertura da cerimônia ao público poderiam gerar. Ambos grupos fingiram acreditar na justificativa, mas guardaram rancor, que não tardariam a externar (Ibn Hayyan, 1981, p. 113-114).

Yafar voltou à rebelião pouco tempo depois da morte de Ibn Hafsun, instado por partidários contrários à paz com Córdoba e inclusive perseguiu alguns responsáveis pelas negociações para a submissão de seu pai, como o bispo Ibn Maqsim, que foi expulso de Bobastro, por supostamente ter solicitado ao emir que não cedesse os domínios aos filhos de Hafsun após a morte do pai (Ibn Hayyan, 1981, p. 113).

Dessa forma, Abderramán III voltou a atacar o território dos Hafsun, saindo em expedição com seu exército em maio de 919, na campanha de Belda. Foi construída uma fortificação nos arredores da fortaleza de Belda para se juntar às fortalezas existentes e cercá-la por todos os lados. Montado o cerco, as tropas se dirigiram ao vale de Ruayn, cujas plantações estavam próximas do ponto de colheita, para destruí-las. Badr atacou com a cavalaria a fortaleza de Dos Amantes, uma das mais inexpugnáveis. A população saiu para combater a cavalaria nos arredores da fortaleza, sendo logo derrotada e recuando para se refugiar. As tropas de Badr incendiaram os arredores da fortaleza e as igrejas e fustigaram os defensores forçando sua fuga. Após a tomada da fortaleza e destruição das plantações, o cerco se voltou à fortaleza de Belda. As tropas fizeram um ataque intenso que fez com que os muçulmanos sitiados se rendessem com garantias de

suas vidas e de suas famílias. Os cristãos continuaram a resistência e foram massacrados após a invasão do exército omíada. Alguns chefes foram aprisionados e levados à presença do emir, que ordenou a decapitação de todos os 170 prisioneiros (Ibn Hayyan, 1981, p. 119-121).

Ainda nessa expedição, foram conquistadas as fortalezas de Santa Eulália e Santa Maria, sem maior resistência dos defensores, resultando em grande butim. A inexpugnável fortaleza de Alora, já próxima a Bobastro, foi encontrada abandonada. Abderramán III guarneceu-a com muitos homens e o exército dirigiu-se para Bobastro, acampando em suas imediações. Badr atacou e tomou a fortaleza de Talyayra, às portas de Bobastro. Após dois dias de combate as tropas entraram e os defensores fugiram para Bobastro sofrendo muitas baixas e deixando farto butim para o exército omíada. Na sequência, propriedades rurais em Gamis e Talavera, pontos de apoio dos rebeldes com construções admiráveis e muitos recursos, foram atacadas pela cavalaria. Os ocupantes que não conseguiram fugir foram exterminados e as construções foram destruídas e incendiadas (Ibn Hayyan, 1981, p. 122-123).

Badr fechou o cerco a Bobastro, cercando a fortaleza por todos os lados. Defensores saíram para defender o bastião rebelde e travaram curto combate, recuando rapidamente para o interior das muralhas. As tropas passaram a derrubar as árvores nos arredores da fortaleza e arrancaram todas as videiras. Após passar à fortaleza de Alora para reforçar sua guarnição, as tropas se dirigiram às fortalezas de Casarabonela, S.kur e F.rdalís, destruindo tudo o que podiam e voltaram para o assédio a Bobastro. Em situação difícil, Yafar enviou mensageiro a Abderramán III reconhecendo seus erros e solicitando seu perdão, tendo seu pleito atendido pelo emir. Em troca cedeu reféns e libertou prisioneiros muçulmanos sob sua custódia (Ibn Hayyan, 1981, p. 123-124). Após a submissão, Abderramán III retornou a Córdoba com o exército, entrando na cidade em 25 de junho de 919.

Ainda nesse ano, um filho de Ibn Hafsun, Abdarrahan b. Umar b. Hafsun, se rendeu ao emir na fortaleza de Alfaján, onde se encontrava refugiado após desavenças com seu irmão Yafar, que passou a combatê-lo incessantemente. O emir concedeu-lhe o *amán* e o recebeu em Córdoba com bom tratamento e concessões, ocupando a fortaleza com pessoal de sua confiança (Ibn Hayyan, 1981, p. 124-125).

Yafar não viveria muito tempo submisso ao emir, sendo assassinado em seu

palácio em Bobastro em 29 de outubro de 920, pouco mais de um ano após sua rendição. Antigos partidários cristãos de seu pai liderados por Rudmir, descontentes com o tratamento preferencial dado aos muçulmanos por Yafar, a quem acusavam de dissimular sua fé cristã professando em segredo o islamismo, foram os responsáveis pelo assassinato do líder e chamaram seu irmão e desafeto Sulayman — que à época se encontrava em Córdoba servindo o exército do emir após sua submissão em Úbeda em 918 — para substituí-lo. Sulayman rapidamente atendeu ao chamado, saindo furtivamente de Córdoba e sendo aclamado como novo líder de Bobastro (Ibn Hayyan, 1981, p. 133-134).

O fim trágico de Yafar indica a falha de sua estratégia política de manter um jogo duplo entre os cristãos e os muçulmanos, que se iniciou logo no enterro do velho Ibn Hafsun, como exposto anteriormente. Como os cristãos eram a principal força política de Bobastro e suporte para a insurgência, Yafar se esforçou para provar sua autêntica fé cristã. Ao mesmo tempo, pela possível parcialidade demonstrada aos muçulmanos, gerou a desconfiança dos cristãos sobre sua verdadeira crença, até porque, no princípio de seu governo, Yafar perseguira cristãos, vide a expulsão do bispo Ibn Maqsim. Os conflitos durante seu governo também indicam que a população de Bobastro se encontrava cada vez mais dividida entre a submissão e a resistência.

### **2.7.3 Sulayman (920-927)**

A trajetória de Sulayman (m. 927) ilustra a resistência de certos senhores insurgentes à submissão ao governo central em al-Andalus. Conforme visto em seções anteriores, após a rendição de seu pai, Ibn Hafsun, Sulayman resolveu se sublevar e atacar a fortaleza de Úbeda, matando seu senhor e iniciando sua própria insurgência. Foi combatido e mantido prisioneiro por Hafsun em Bobastro por alguns meses. Após a libertação, voltou a atacar e conquistou novamente Úbeda, sendo mais uma vez enfrentado por seu pai, que acabou por se afastar do conflito por motivos de saúde. Desde então, a fortaleza estava sob cerco das tropas omíadas. Após a morte de Ibn Hafsun, diante do reforço dos ataques à sua fortaleza, das sucessivas baixas inflingidas pelas tropas do emir e da ameaça de seu irmão e inimigo Yafar, Sulayman viu-se em uma difícil situação, sendo obrigado a pedir o *amán* a Abderramán, entrando em Córdoba em 31 de março de 918. Abderramán III

recebeu bem o antigo inimigo, reconhecendo seu valor como guerreiro e utilizando-o em campanhas militares (Ibn Hayyan, 1981, p. 115-116).

Vivendo em Córdoba desde sua submissão em 918, foi lá que Sulayman recebeu a notícia de que seu irmão e desafeto Yafar havia sido assassinado, partindo silenciosamente para Bobastro para ser nomeado como sucessor pelos algozes de seu irmão. Em um primeiro momento, Abderramán III confirmou sua investidura na governança da região, mas assim como Yafar fizera, Sulayman violaria o pacto com Córdoba, voltando novamente à rebeldia (Ibn Hayyan, 1981, p. 133-134).

Em 921, Abderramán III saiu em campanha contra a fortaleza de Turrush, provavelmente contra cristãos que haviam violado capitulação anterior. Durante o cerco a essa localidade, o emir enviou tropas para as fortalezas de Bobastro, Agut, Monte de las Piedras, e outros distritos sob domínio de Sulayman, para atacá-las e enfraquecer a rebelião. O emir retornou a Córdoba em 23 de julho de 921, entrando na capital em 26 de julho, após uma campanha de 69 dias (Ibn Hayyan, 1981, p. 134-135).

No ano seguinte, durante a Campanha de Monterrubio na *cora* de Elvira e após a conquista dessa fortaleza, Abderraman III atacou Bobastro, acampando em sua explanada em 5 de julho de 922, derrubando árvores nas encostas dos montes, destruindo recursos que não foram destruídos em *aceifas* anteriores e fortalecendo os contrabaluartes responsáveis pelo cerco do local, retornando a Córdoba em 3 de agosto de 922, após 85 dias de campanha (Ibn Hayyan, 1981, p. 140-141).

Em 923, Abderraman III novamente atacou Bobastro, na campanha de Jete, com partida em 22 de abril. Nessa expedição, as tropas voltaram a derrubar árvores e destruir vinhedos e recursos nos arredores da fortaleza. O exército percorreu e atacou diversas fortalezas na região, como Jete, F.rdar.s, Comares, Olía, Santopitar, Morón, Fuengirola e Munt Nis. Hafs Hafsun, irmão de Sulayman se rendeu na Fortaleza de Camara, recebendo o *amán* do emir, que permitiu por conveniência que o insurgente permanecesse na localidade. Além do ataque das forças do emir, Sulayman se viu frente a um levante interno de seus aliados, o que lhe fez escrever ao emir para evitar o ataque, mas Abderramán III não atendeu seus pedidos. No levante, aliados de primeira hora de Sulayman tramaram assassiná-lo. O líder rebelde, porém, descobriu e matou Rudmir, homem de sua confiança e também de Ibn Hafsun, responsável pelo assassinato de seu irmão e quem o havia chamado a

liderar Bobastro após a morte de Yafar. Outros suspeitos foram submetidos à tortura. Antes de retornar a Córdoba, Abderramán III fortaleceu as guarnições dos contrabaluartes para que permanecessem assediando Bobastro para aproveitar a fragilidade de Sulayman, que passou a desconfiar de seus próprios aliados. O retorno a Córdoba se deu em 28 de junho de 923, após 69 dias de campanha (Ibn Hayyan, 1981, p. 142-144).

Nos anos seguintes, Abderramán III se ocupou em responder a ataques cristãos ao norte do território, como na Campanha de Pamplona contra os bascos e em apaziguar localidades na cora de Elvira, que mantinham atividades rebeldes mesmo após a submissão. Bobastro voltou a ser alvo dos ataques em 926, quando Abderramán III enviou reforços aos comandantes que sitiavam a fortaleza e apertou o cerco, conquistando a fortaleza defensiva de Monterrubio e debilitando a resistência (Ibn Hayyan, 1981, p. 142-144).

Em 927 Sulayman morre ao sair da fortaleza em um suposto descuido dos sitiadores. Ibn Hayyan apresenta duas versões, em uma delas o rebelde, tentando sair furtivamente da fortaleza com poucos cavaleiros de confiança, foi surpreendido pela cavalaria omíada, golpeado e morto. Na segunda versão, ao se ver cercado pela cavalaria e em grande desvantagem numérica refugiou-se em um monte, onde desapareceu após uma briga feroz. O exército seguiu sua pista e o encontrou caído do cavalo praticamente morto, e lhe cortaram a cabeça. Ambas versões — morte em combate ou morte acidental — coincidem na afirmação de que o corpo foi esquartejado e enviado a Córdoba, onde foi recomposto e crucificado junto à porta da capital (Ibn Hayyan, 1981, p. 158-160).

Seria substituído na liderança pelo irmão Hafs, que foi aclamado novo líder.

#### **2.7.4 Hafs (927-928)**

Após a morte de Sulayman, Hafs seria o último dos Hafsun a tentar levar adiante a rebelião de sua família, porém, não resistiria a mais que uma campanha das tropas do emir. Não são apresentadas por Ibn Hayyan maiores informações a respeito da situação em que se encontrava Hafs, mas, em trechos anteriores da obra, é citada a sua submissão ao emir em 923 na fortaleza de Camara e a permissão para permanecer naquele local, logo, crê-se que o insurgente quebrou o acordo de submissão e retornou às atividades insurgentes.

A última campanha contra o reduto rebelde teve a participação de Abderramán III, que inclusive levou seu filho e herdeiro al-Hakam, então com 12 anos. O alarde foi emitido em 17 de abril de 927 e a partida das tropas ocorreu em 22 de maio do mesmo ano. Durante a expedição, a fortaleza de Olias foi conquistada, recebendo seus moradores o *amán* do emir, porém, sendo obrigados a evacuar a fortaleza. O emir ordenou a destruição total das construções e muralhas. Na sequência, as tropas derrubaram árvores, arrancaram as vinhas e destruíram recursos nos arredores da fortaleza de Santopitar. Para apoiar o governador de Málaga no combate às fortalezas rebeldes, Abderramán cedeu mercenários ao passar pela fortaleza de Ayres (Ibn Hayyan, 1981, p. 161-162).

O acampamento para o cerco a Bobastro foi montado próximo a Lamaja, e por ordem do emir, um penhasco chamado al-Madina foi fortificado para reforçar as posições das tropas e o cerco. As ações características de exaurimento de víveres dos rebeldes foram feitas como de costume, com destruição das colheitas e saque de gado das propriedades dos insurgentes. Abderramán III retorna a Córdoba em 21 de agosto de 927, cerca de 4 meses após o início da campanha, Al-Hakam retornou antes de seu pai (Ibn Hayyan, 1981, p. 163). Hafs, enfraquecido com as ações contínuas das tropas do emir e com o desgaste e falta de suprimentos causados pelo cerco e pelas *aceifas*, solicitou o *amán* a Abderramán em 19 de janeiro de 928 pondo fim, após quase 5 décadas, à rebelião de Bobastro e dos Hafsun. Hafs e família foram acolhidos em Córdoba, procedimento padrão dado aos líderes que depunham as armas e solicitavam o perdão (Ibn Hayyan, 1981, p. 164).

### **2.7.5 Após a queda de Bobastro**

Em março de 928, Abderramán III se dirigiu a Bobastro e ao chegar ao local mandou exumar o corpo de ibn Hafsun com o intuito de verificar se a forma de sepultamento seguiu as tradições muçulmanas ou cristãs, sendo confirmado pela posição do corpo que o velho caudilho rebelde foi sepultado à maneira cristã, de acordo com os relatos. Seus restos mortais foram enviados a Córdoba e dispostos em uma cruz entre os filhos Hakam e Sulayman, ficando expostos por anos, até que uma cheia do rio Guadalquivir os levasse e pusesse fim ao triste cenário (Ibn Hayyan, 1981, p. 166).

A verdade a respeito da apostasia de Ibn Hafsun provavelmente nunca

poderá ser verificada, servindo a sua narrativa para legitimar a figura de Abderramán III como defensor do Islã contra hereges e apóstatas (Fierro, 2011).

Como medidas após a queda de Bobastro, o emir ordenou a destruição da Mesquita, onde orações foram proferidas em nome do califa fatímida Ubaydallah e a destruição de todas as fortificações do reduto (Ibn Hayyan, 1981, p. 167). As fortalezas da cora de Rayya também foram destruídas e sua população obrigada a descer para as planícies. Na cora de Takurunna, algumas fortalezas foram mantidas, por razões estratégicas. Chefes das regiões rebeldes antes sob influência dos Hafsun foram enviados para Córdoba, visando a neutralização de possíveis novas lideranças (Ibn Hayyan, 1981, p. 169).

## 2.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a capitulação total de enclaves rebeldes nas Marcas só tenha se consolidado em período posterior ao recorte temporal do presente trabalho, pode-se dizer que Abderramán III superou os desafios existentes ao assumir o emirado e dessa forma construiu bases para a sua autoproclamação como califa, em 929. Utilizando de todo aparato militar e de táticas variadas para sufocar as rebeliões na parte sul da península, o emir conseguiu exaurir as forças rebeldes, desencorajar o apoio da população a essas iniciativas e ao fim, eliminar focos resistentes que atravessaram décadas em sua insubmissão aos omíadas. As táticas de destruição e pilhagem de colheitas, gado e demais bens das propriedades pertencentes a áreas sob influência de líderes rebeldes, causavam um impacto grande na população e enfraqueciam o apoio aos líderes rebeldes. Estratégias avançadas de cerco, como construção de fortificações próximas às fortalezas inimigas e derrubada de árvores nos arredores das muralhas, minaram até as mais resistentes e intransponíveis estruturas defensivas, como é o caso da fortaleza de Bobastro, que pela localização e construção, era quase inexpugnável.

Abderramán III dominava a política da dissuasão e da recompensa. Foi implacável na repressão dos focos de resistência mais persistentes, realizando *aceifas* anuais sempre que possível, recorrendo a punições severas como decapitações, crucificações e exposição pública dos corpos ou cabeças dos derrotados às portas de Córdoba, práticas que visavam a afirmação da autoridade e a dissuasão de novas insurgências. Por outro lado, demonstrava clemência diante

de lideranças e populações que se rendiam sem uma resistência significativa, concedendo anistias, garantindo proteção, cargos administrativos e vantagens diversas em Córdoba.

O assédio constante aos focos rebeldes, aliado à política de transferência dos líderes derrotados para Córdoba mediante concessões e vantagens foi decisivo para a pacificação territorial. Ao trazer esses chefes para a capital, Abderramán III não apenas fortalecia seu exército, incorporando guerreiros experientes às suas fileiras, mas também assegurava maior controle sobre as províncias ao nomear governantes leais, geralmente sem vínculos com a população local. Essa estratégia permitia enfraquecer a influência regional dos antigos líderes, distanciando-os de suas bases de apoio e impedindo que voltassem a inflamar a população e retornassem à insurgência. Com isso, o emir evitava os erros cometidos por emires anteriores de manter os antigos governadores rebeldes no governo de cidades conquistadas, prática que com muita frequência levava à reincidência da revolta.

Com o aumento do contingente de seus exércitos, Abderramán III também minimizou outro obstáculo enfrentado pelas administrações anteriores: a escassez de tropas para manter sob controle efetivo as localidades recém-subjugadas. Durante os governos anteriores, em meio à multiplicidade de focos de insurgência e dadas as fragilidades que Córdoba enfrentava durante as rebeliões, era comum que após a vitória nas batalhas e a retomada de cidades dominadas por rebeldes, as tropas omíadas se retirassem da região, para conter outros focos de insurgência. Esse padrão permitia o reagrupamento das forças rebeldes e o reinício da sedição. Abderramán III se manteve atento a essa questão, pois, como enfatizado repetidamente nas crônicas do *Muqtabis*, ele demonstrava grande zelo na manutenção de guarnições permanentes em territórios hostis, fortalecendo numericamente os destacamentos e garantindo o fornecimento de equipamentos adequados para assegurar a estabilidade das regiões conquistadas.

Ainda no âmbito político, eram frequentes as nomeações e exonerações de diversos cargos na administração das províncias, possivelmente como estratégia para evitar que longos períodos de governança local criassem vínculos pessoais entre a população e os representantes do emir. Tal aproximação poderia alimentar pretensões de autonomia e, eventualmente, a tentativa de se manter no poder de forma independente.

Por mais que as qualidades de Abderramán III como guerreiro, estrategista e

político sejam inegáveis e tenham contribuído de maneira decisiva para a unificação e pacificação de al-Andalus, dificilmente esse fator isolado seria capaz de tamanha façanha. Somam-se aos predicados do futuro califa o envelhecimento e o caso de lideranças rebeldes de grande poder, além de questões que vinham se desenvolvendo de maneira lenta desde o início do emirado independente de Córdoba, que em seus primórdios trouxe uma governança ainda baseada em relações tribais e de clãs, e que, principalmente a partir do governo de Abderramán II (822-852), foi se estabelecendo como um estado centralizado e com forte burocracia e controle administrativo e tributário (Marín-Guzmán, 1998). Embora essa mudança administrativa tenha sido um dos fatores responsáveis pelas rebeliões da *fitna* do Emirado — uma vez que o fortalecimento do controle de Córdoba implicava a redução de poder dos senhores das províncias, que, desde a conquista muçulmana exerciam certa autonomia garantida por pactos de submissão — esse processo também teve como consequência o enfraquecimento dos caudilhos locais. Paralelamente, a crescente islamização e arabização da população contribuíram para a construção de uma identidade social cada vez mais coesa e integrada em al-Andalus.

Para os moradores das províncias, era mais vantajoso pagar tributos a um estado cordobês forte e unificado do que apoiar revoltas que traziam guerra e instabilidade às suas terras, deixando-os à mercê do senhor do momento, que muitas vezes utilizava de violência para conseguir seus recursos. Logo, iniciativas rebeldes não teriam mais respaldo dos moradores ao longo do governo de Abderramán III, condição essencial para a manutenção de um poder paralelo.

Os anos posteriores foram de consolidação da unificação do território, com a submissão de todos os redutos rebeldes nas marcas, embora nesses casos os termos pactuados seriam generosos com os rebeldes, que muitas das vezes conseguiriam do califa o governo de seus domínios, desde que se submetessem à autoridade de Córdoba e pagassem tributos, sem dessa forma serem destituídos dos cargos em favor de governantes nomeados pelo califa.

Após a derrota na Batalha de Simancas/Alhandega, em 939, Abderramán III não sairia mais em campanhas militares, se dedicando à construção da cidade califal de Medina Azahara, marco do esplendor do Califado de Córdoba. As últimas décadas de seu governo e o período de seu sucessor, seu filho al-Hakam, marcam o apogeu político e cultural de al-Andalus, que, pacificado e unificado, viveria um

período próspero, precedendo a ruína que viria a ocorrer na primeira metade do século seguinte, com a *fitna* do Califado e sua desintegração em pequenos reinos independentes e muitas vezes rivais, as *taifas*. Essa desintegração facilitaria o avanço gradual dos reinos cristãos do norte até a queda do último reduto muçulmano na Península, Granada, em 1492.

O relativamente curto período de existência do Califado de Córdoba e a grandiosidade que chegou a atingir, servem para ilustrar o legado da presença islâmica na Península Ibérica. A herança deixada pelos muçulmanos ao longo de quase oito séculos de presença de entidades administrativas nos territórios ibéricos em diversas áreas — como a arquitetura, a língua, a agricultura e as ciências — ressoa até os nossos dias. A arquitetura islâmica na Espanha e Portugal constitui importante atrativo turístico e influenciou profundamente as sociedades de ambas as nações. Diversas palavras que fazem parte do dia a dia de falantes de português e espanhol tem sua origem no idioma árabe como algodão, açúcar, alvenaria, xarope. Produtos agrícolas introduzidos na Península Ibérica pelos muçulmanos, de tão importantes para a cultura e economia da região, se tornaram simbólicos, como a romã, a laranja e o figo. Outras culturas, por sua vez, foram responsáveis por ciclos econômicos nas colônias, como o caso da cana-de-açúcar.

O Brasil, tendo sido colonizado por Portugal, herdaria essas influências, que se juntam ao caldeirão de miscigenação e agregação de culturas que é característico de nossa sociedade. Nesse sentido, conhecer e respeitar essa cultura não deixa de ser um exercício de autoconhecimento.

### **PARTE III**

## **OBJETOS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA**

### 3.1 OBJETOS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA

David Wiley define Objeto de Aprendizagem como “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar a aprendizagem” (Wiley, 2000, p.7, tradução nossa). Como o OA proposto para este trabalho é uma série didática de vídeos, consideramos que esta definição, embora ampla, seja pertinente para o nosso contexto.

O impacto das inovações tecnológicas e seu ritmo acelerado a partir da popularização dos computadores, da internet e mais recentemente dos dispositivos móveis na sociedade contemporânea, já é um fato consolidado e facilmente verificável: imagine simplesmente todo o transtorno que a falta de acesso ao e-mail pessoal, ao aplicativo do banco e à agenda digital pode nos causar. As facilidades proporcionadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) às pessoas, vêm acompanhadas, como ocorre com a maioria das inovações, de novos problemas e desafios. O mesmo se aplica ao uso dessas tecnologias na educação, campo no qual coexistem defensores e críticos, bem como argumentos favoráveis e contrários à sua adoção.

O uso do audiovisual no ensino de História é uma prática adotada pelos professores há bastante tempo, embora esse uso apresente diversas limitações, desde o enfoque didático limitado, sem a devida contextualização, até as carências das instituições de ensino relativas ao acesso, manutenção e atualização dos equipamentos.

Para o âmbito deste trabalho, que tem como um de seus objetivos a apresentação de um Objeto de Aprendizagem (OA) digital para utilização de professores de história de escolas públicas, há de se ter em mente que os recursos digitais, longe de serem um pilar ou um substituto do professor, são ferramentas, que bem utilizadas podem se tornar aliadas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que:

[...] oferecem novas formas e novas possibilidades de apresentação das evidências históricas, exercendo impacto nas ferramentas pedagógicas ao facilitar a visualização tridimensional, interativa e animada de representações de processos históricos, particularmente aqueles que ocorreram em largos arcos temporais e, por isso, demandam o manejo didático de grandes massas de informações (Rodrigues, 2018, p. 147).

O uso do OA em sala de aula deve ser acompanhado de um planejamento bem elaborado do professor, visando aproveitar ao máximo as possibilidades didáticas oferecidas pelo produto, pois o OA:

[...] não pode ser utilizado sem uma **intenção pedagógica**, ou apenas com o objetivo de tornar a aula mais agradável ou algo do gênero. Há que se pensar em que medida o OA utilizado apoiará o professor em sua tarefa de ensinar, o aluno em sua tarefa de aprender e quais objetivos devem ser alcançados com a sua aplicação. Esta é a diferença entre um OA e materiais meramente ilustrativos, que cumprem função “cosmética” na educação (Menezes; Braga, 2014, p. 58).

Nesse sentido, o OA proposto no presente trabalho foi idealizado como uma série de 5 vídeos curtos, pois entendemos que esse formato tende a aproximar o estudante do conteúdo da disciplina por meio de uma linguagem conhecida e utilizada pelos jovens, facilitando para o professor a inserção de temas pouco tratados nos livros didáticos, como a história ibérica medieval e a cultura e sociedade muçulmanas.

Embora funcionem melhor em conjunto, tendo em vista o conteúdo sequencial, podem ser utilizados individualmente em contextos específicos a critério dos professores. Considerando a ausência da temática específica na BNCC e o exíguo tempo para apresentação dos conteúdos obrigatórios, o fatiamento do OA pode atender à necessidade de apresentação desse tema correlato em menos tempo de aula.

### **3.1.1 Idade Média x História Ibérica medieval**

A Idade Média é um período envolto em muitas questões culturais e historiográficas problemáticas e alvo de idealizações e estereótipos construídos ao longo das décadas. Desde a alcunha de “Idade das Trevas”, atribuída por eruditos renascentistas e iluministas (Macedo, 2009, p. 110), passando por diversos clichês relativos ao período, até a cristalização, por parte da historiografia e da indústria cultural, da ideia de um medievo estritamente vinculado a territórios específicos do continente europeu que marginaliza ou mesmo invisibiliza outras realidades:

[...] em outras palavras, ao falarmos de Europa medieval, tratamos quase sempre de França, Inglaterra, Alemanha e Itália. Outra seria a Europa do Leste Europeu, a Europa Nórdica e, segundo nos interessaria mais saber, a

Europa Ibérica (Macedo, 2009, p. 115).

Por essas e outras questões, o período se firmou no imaginário coletivo como uma era obscura da humanidade, sendo sinônimo de intolerância, atrocidades e retrocesso em vários sentidos. A idealização, o mistério e a estereotipização do período, embora levantem questões negativas óbvias, também proporcionam a curiosidade das pessoas, referente a aspectos desse mundo mágico, cheio de aventuras, magia e cavaleiros de capa e espada, conforme nos foi apresentado em filmes, desenhos animados, literatura, *games*. Não por acaso, a temática da Idade Média, na maioria das vezes de forma inexata, é explorada pela indústria do entretenimento nas mais diversas produções e produtos. Pereira, em sua proposta de problematização dos livros didáticos de história, define essa questão sob o conceito de medievalidade:

[...] a medievalidade compreende os clichês e os preconceitos criados e divulgados sobre a Idade Média, por intermédio de diversas formas de expressão, como os próprios livros didáticos, o cinema, os jogos, as séries de TV (o que também se chama de Idade Média fantasiada), ou mesmo uma historiografia desatualizada que se tornou senso comum [...] (Pereira, 2017, p. 175).

O eurocentrismo característico das ciências humanas em geral e da História em particular, legaram um papel secundário, para não dizer um esquecimento total da Idade Média de outras realidades do período, mesmo em relação a outros territórios europeus, em especial à Idade Média ibérica. A História Ibérica no âmbito do ensino escolar é lacunar a períodos anteriores às grandes navegações, o que impossibilita aos alunos o entendimento de que havia realidades medievais bem distintas no próprio território europeu. Isso se reflete diretamente na sala de aula, com o desconhecimento de questões históricas centrais do período, como é o caso da presença islâmica na Península Ibérica. Apesar de avanços recentes, a presença da Península Ibérica Medieval no ensino de história continua relativamente marginal, visto que os livros didáticos ainda a tratam de forma secundária, ora como uma região periférica, ora interpretada a partir de modelos de outras áreas europeias tomadas como referência padrão para o período medieval (Lima, 2012).

Mais do que buscar uma compreensão ampla do desenvolvimento histórico, ampliar o conteúdo apresentado aos estudantes desse tempo e espaço, é fundamental para que nos conheçamos melhor como sociedade, uma vez que,

sendo cidadãos de um país colonizado por uma nação ibérica somos herdeiros das inúmeras influências que os povos islâmicos legaram aos países que vieram a se formar sobre o território de al-Andalus. Nas palavras de Macedo:

Para nós, faz muito sentido compreender a formação dos povos ibéricos, pois isso nos permite compreender melhor nossas características herdadas, parte de nosso modo de ser e de pensar. Tendo isso em mente, aliás, o ensino de História Medieval ganha outra dimensão (Macedo, 2009, p. 116).

Romper com a visão limitada e estereotipada da Idade Média, incorporando ao ensino a riqueza, a complexidade e a diversidade da história ibérica, além de contribuir com o conhecimento histórico dos estudantes, traz uma compreensão mais ampla e crítica de nossa própria identidade histórica. Afinal, conhecer realidades múltiplas permite o questionamento das narrativas tradicionais, enraizadas no senso comum e favorece o entendimento dos processos históricos em suas rupturas e continuidades.

### **3.1.2 Al-Andalus e o conceito de alteridade**

A alteridade, conforme o dicionário, é a "Qualidade do que é outro" (Ferreira, 1999, p. 107), como conceito filosófico "ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro" (Abbagnano, 2007, p. 35).

Para Emmanuel Levinas, no entanto, a alteridade vai além da simples diferença. Na leitura que Zanon faz do pensamento do filósofo francês-lituano, pensar o outro "[...] é algo que vai além de qualquer atributo, é uma maneira de pensar a relação com o próximo pelo qual somos responsáveis para com o outro" (Zanon, 2020, p. 78). Nesse sentido, a alteridade é o ponto de partida para a constituição de uma ética que respeita a diferença do outro, sem reduzi-lo a uma categoria ou a uma imagem prévia. Como afirma Levinas, "A estranheza de Outrem — a sua irredutibilidade a Mim, aos meus pensamentos e às minhas posses — realiza-se precisamente como um pôr em questão da minha espontaneidade, como ética" (Levinas, 1980, p. 30). Para o autor, o acolhimento do Outro se produz como uma impugnação do Mesmo pelo Outro. Essa perspectiva ética da alteridade, fundamental para Levinas, dialoga com os propósitos educacionais expressos na BNCC, ao valorizar a compreensão e o respeito às diferenças como elementos fundamentais para a formação de sujeitos atentos à diversidade humana e

comprometidos com princípios de justiça social.

A BNCC, principalmente nos conteúdos para o Ensino Fundamental, utiliza por diversas vezes o termo como item essencial na formação do estudante, pela importância do conceito para a compreensão e respeito das diferenças existentes entre os indivíduos e as sociedades. Essa compreensão e assimilação tem também o intuito de inibir preconceitos e discriminações relacionados à diversidade, formando cidadãos tolerantes ao diferente.

Para o Ensino Médio, embora não esteja presente de forma tão enfática como no conteúdo do Ensino Fundamental, podemos identificar o conceito em algumas passagens:

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade (Brasil, 2018, p. 561).

As diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades foram sedimentadas ao longo do tempo e em múltiplos espaços e circunstâncias. Procurar identificar essas diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades constitui uma aprendizagem a ser garantida aos estudantes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para além dessa identificação, o exercício de deslocamento para outros pontos de vista e o reconhecimento de diferentes demandas políticas é central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais (Brasil, 2018, p. 566).

Dessa forma, entende-se que o trabalho ora apresentado se enquadra nesse esforço da educação para a formação de cidadãos com conduta ética com relação às diferenças que encontrará ao longo de sua vida em sociedade, pois o estudo da presença islâmica na Península Ibérica bem como as características da expansão muçulmana, permitem trabalhar de diferentes formas o conceito de alteridade em sala de aula.

O processo de conquista territorial e expansão do Islã teve como uma de suas principais particularidades a busca por pactos com os povos das regiões a serem conquistadas, pactos que levavam estes povos a manterem parte de suas posses, desde que cumprissem termos específicos dos conquistadores, como a aceitação dos novos soberanos e o devido recolhimento de tributos. Segundo Watt (2013):

Está muy generalizada la errónea idea según la cual la guerra santa significa que los musulmanes daban a elegir a sus enemigos “entre la espada y el Islam”. En algunos casos sucedió así, pero esto sólo ocurrió cuando sus adversarios eran politeístas o idólatras. Para los judíos, los cristianos y otros “pueblos del libro”, es decir, para los monoteístas con tradiciones escritas — expresión que se interpretaba muy liberalmente —, existía una tercera posibilidad: convertirse en “grupo protegido” que pagaba un impuesto o tributo a los musulmanes, pero que gozaba de autonomía interna. Los miembros de estos grupos se llamaban *dimmies* (Watt, 2013, p. 16-17).

Para os chamados “povos do livro”, judeus e cristãos, era assegurada a liberdade de culto com restrições. Embora essas restrições vistas no nosso tempo sejam inaceitáveis, no contexto em que ocorreram, com o outro sempre visto como inimigo a ser eliminado, essa tolerância relativa que os conquistadores muçulmanos promoviam era de certo ponto de vista avançada.

Em al-Andalus, território de maioria cristã no momento da conquista, não se obrigava a conversão forçada à fé islâmica, mas por motivos de ascensão social, fuga do tributo cobrado aos cristãos e judeus (*jizzia*) e mesmo por convicção religiosa ou por assimilação da cultura árabe islâmica, houve grande número de conversões voluntárias ao islamismo, o que levaria a população muçulmana do território a se tornar a maioria no século X (Fierro, 2011).

Estas questões, se trazidas para o contexto do período de presença islâmica na Península Ibérica, trazem diversas reflexões a serem pensadas sob o ponto de vista da alteridade: no momento da conquista, em face de decisões políticas de alguns soberanos visigodos, os muçulmanos embora sendo “o outro” para a população peninsular, foram, de certa forma e em determinadas localidades, recebidos como libertadores, principalmente por parte dos judeus, que foram marginalizados pelo estado e pela igreja visigoda (Loring García; Pérez Sánchez; Fuentes Hinojo, 2007); ao longo do tempo, a sociedade não muçulmana de al-Andalus foi passando por um processo de assimilação da cultura islâmica e árabe, mudando a forma de se vestir, de se comunicar (com a adoção da língua árabe) e alterando, por admiração, diversos costumes, de forma a se ver próxima do outrora conquistador, inimigo, fato visto com profunda comoção por parte dos teólogos e clérigos cristãos como Álvaro — que em parceria com o bispo Eulógio, encorajaram os cristãos ao martírio como forma de provar sua fé cristã em meados do século IX — que se queixava de que os cristãos já não dominavam mais o latim e tinham pleno domínio da escrita da língua árabe (Jiménez Pedrajas, 2013); os soberanos

andaluzes utilizaram de forma estratégica os serviços de cristãos e judeus, bem como apoiaram artistas e pensadores *dhimmis*; embora o principal antagonismo presente no período seja o religioso, confrontando os reinos cristãos do norte com os muçulmanos ou mesmo entre muçulmanos sunitas com os fatímidas xiitas, as questões políticas eram muito mais complexas e alianças entre cristãos e muçulmanos contra um inimigo em comum, cristão ou muçulmano, não eram raras, evidenciando o fato de que antes de ser um período e um território divididos pela religião, era um período e território de disputas, beligerante, sendo a religião utilizada por conveniência política e estratégica em momentos oportunos.

Trazendo a questão para nossos dias, pode-se discutir a situação atual dos muçulmanos no que se refere à imagem negativa criada no Ocidente ao longo do século XX e exacerbada após os atentados terroristas ocorridos nos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, que teve impacto global em diversas áreas, inclusive na educação:

O dia 11 de setembro de 2001 parece que acabou sendo um marco negativo, não apenas para os Estados Unidos, mas também para nós, professores de História brasileiros. Negativo para nós porque nossos jovens estudantes tiveram construída uma ideia de Islã segundo a qual tudo o que vem de "lá" é sinônimo de violência, guerra, ignorância e terrorismo. Além disso, a própria noção de Islã parece confusa, pois engloba uma variedade muito grande de culturas que se confundem nessa pequena palavra (Bertolini, 2011, p. 9).

A recepção e interiorização dessa perspectiva negativa dos muçulmanos por parte das pessoas, deve-se muito ao desconhecimento quase total que se tem da cultura, religião e sociedade dos seguidores do Islã. O exercício de se colocar no lugar do outro, só é possível de maneira efetiva a partir do momento que o estudante tem contato e passa a entender a realidade vivida por essa outra sociedade, às vezes tão distante em termos culturais. Assim, apresentar um período histórico de grande desenvolvimento de uma dinastia muçulmana que dominava parte da Europa, combinado ao aprofundamento de questões relativas ao Islã, como suas bases, a doutrina e as diferenças e semelhanças entre sua sociedade e a nossa, é de grande relevância educacional.

### **3.1.3 Ensino de História, tecnologias digitais e consciência histórica**

O ensino de História no Brasil tem sido, historicamente, marcado por uma abordagem tradicional, centrada na memorização de datas, fatos e personagens ilustres. Essa metodologia linear e conteudista ainda predomina em muitas salas de aula e se mostra pouco significativa para a vida prática dos estudantes, afastando-os da disciplina. Superar esse modelo de ensino tem se revelado um desafio complexo para os professores, que enfrentam limitações estruturais nas escolas, dificuldades de acesso à formação continuada, a rigidez dos conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, mais recentemente, ataques ideológicos às Ciências Humanas, intensificados por forças políticas reacionárias.

Essa realidade contribui para a dificuldade dos estudantes de entenderem a História como um conhecimento significativo, relevante para a vida e presente no seu cotidiano. Pesquisas indicam que estudantes do ensino médio tem uma visão calcada na abordagem tradicional da história, limitada ao estudo do passado sem ligação alguma com o presente e o futuro, não entendendo a disciplina como algo que faça sentido para a sua vida prática (Carvalho, 2019). Além disso, os livros didáticos continuam sendo a fonte principal de seu conhecimento histórico (Souza; Leite, 2021), o que, pelo caráter sintético dos manuais, impossibilita o aprofundamento nos temas propostos, bem como se mostra lacunar sobre alguns assuntos.

Neste contexto, as reflexões do historiador Jörn Rüsen podem ser utilizadas para a análise do papel do ensino de História no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes e de sua competência histórica de orientação e da consequente contextualização da História como orientadora da vida, resignificando a disciplina. Para o autor, essa consciência corresponde à “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Soma-se à consciência histórica o conceito de competência histórica de orientação, entendida como a “capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, prenes de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida” (Rüsen, 2007a, p. 116).

Essas definições ressaltam que a História tem um caráter prático, não se restringindo ao mero acúmulo de informações e de conhecimento de fatos passados, mas um conjunto de saberes que possibilita compreender e agir no presente, o que tende a dar sentido e relevância ao seu aprendizado. Rüsen propõe quatro tipos da

constituição histórica de sentido (Quadro 1), ou tipos da narrativa histórica: tradicional, exemplar, crítico e genético, (Rüsen, 2015) que se inter-relacionam. Esses tipos, segundo o autor, “podem ser entendidos como níveis de desenvolvimento da consciência histórica” (Rüsen, 2015, p. 255).

Quadro 1 – Tipos de constituição histórica de sentido

<b>Tipo de consciência histórica de sentido</b>	<b>Relação ao presente</b>	<b>Representação do fluxo temporal</b>	<b>Forma de comunicação</b>	<b>Comunicação de identidade</b>	<b>Sentido do tempo</b>
Tradicional	Origens dos ordenamentos do mundo e das formas de vida	Duração na mudança	Adesão	Adoção de ordenamentos prévios do mundo (“imitação”)	O tempo é eternizado enquanto sentido
Exemplar	Eventos, que demonstram regras gerais do agir	Validade supratemporal das regras do agir, que abrangem formas de vida temporalmente diversas	Argumentação com força de julgar	Competência regulativa em situações do agir (“astúcia”)	O tempo é especializado enquanto sentido
Genético	Mudanças, que se inserem nas formas próprias de vida, oriundas de outras formas ou alheias	Evoluções, nas quais as formas de vida se alteram, a fim de ajustar-se à dinâmica do duradouro	Relacionamento discursivo de posições e perspectivas divergentes	Individualização (“formação”)	O tempo é temporalizado enquanto sentido
Crítico	Acontecimentos, que questionam orientações históricas vigentes	Rupturas, descontinuidades oposições	Tomada consciente de posição em distanciamento quanto a outras posições	Rejeição de formas sugeridas de vida (“convicção”)	O tempo torna-se julgável enquanto sentido

Fonte: Rüsen (2015, p. 212).

Rüsen enfatiza que a consciência histórica não deve ser considerada simplesmente uma consciência do passado, mas “uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro” (Rüsen, 2001, p. 65). A narrativa genética contribui para que a mudança se torne uma forma de vida própria ao ser humano e o passado, sendo visto como mudança, “conecta sua forma de viver a outras, temporalmente anteriores, de modo que a alteridade apareça como possibilidade de viver” (Rüsen, 2015, p. 209).

A forma genética, por seu potencial de conexão entre temporalidades e a dinâmica da mudança, mostra-se especialmente relevante para o ensino de História,

sendo considerada pelo autor um nível mais elevado, embora Rüsen entenda que os níveis não desaparecem no processo de desenvolvimento da consciência histórica, apenas mudam suas posições (Rüsen, 2015). Cerri define a questão da seguinte forma:

Embora crescentes em complexidade cognitiva, a nosso ver eles não são hierárquicos ou etapas necessárias de desenvolvimento, como os estágios do desenvolvimento cognitivo da psicologia genética, por exemplo. Assim, lograr a geração de sentido de tipo genético não implica “superação” dos tipos anteriores, mas sim ter mais uma ferramenta, mais uma alternativa na produção de sentidos aplicáveis à vida prática. Pode-se dizer, mais propriamente, que os diferentes modos relacionam-se, sim, com momentos históricos em que foram ou são predominantes, mas relacionam-se muito mais com contextos e situações até a atualidade, em que são demandados conforme as características do quadro que nos cerca em momentos específicos (Cerri, 2011, p. 100).

Contudo, o desafio da atualização do ensino histórico não se limita à superação do modelo tradicional de ensino e à conscientização dos estudantes da importância da História como orientadora em sua vida prática. Ele se entrelaça com uma questão igualmente urgente: a massificação do uso de tecnologias com sua imensa lista de aplicativos de comunicação, redes sociais, jogos e infindáveis recursos disponíveis na palma da mão de seus usuários e seu impacto crescente na sociedade contemporânea. Esse fato tem alterado profundamente e de forma constante as formas de comunicação, socialização, consumo e demais experiências humanas. Essas transformações, muitas vezes assimiladas sem o devido olhar crítico, expõem os sujeitos à manipulação de interesses políticos e econômicos obscuros.

A experiência histórica contemporânea cada dia mais está relacionada com o direcionamento dado pelos algoritmos das grandes corporações de tecnologia — as chamadas *big techs* — que, com interesses políticos e financeiros, ocultos ou não, influenciam eleições, pressionam ao máximo vozes discordantes dos métodos utilizados e se alinham ao primeiro autocrata que lhe garanta flexibilização das regulamentações estatais do setor. Não sendo meramente um espaço neutro de entretenimento, as plataformas digitais atuam de maneira a direcionar consumo, pontos de vista que beneficiam os interesses de seus proprietários e apoiadores e pautar discussões, muitas das vezes de maneira a ferir princípios éticos, legais e democráticos.

Diante disso, o ensino de História não pode se eximir do debate sobre o papel

das tecnologias na sociedade e na formação da consciência histórica, uma vez que “Ensinar a utilizar de forma crítica as diversas tecnologias presentes no mundo contemporâneo também é uma tarefa da escola” (Schneider; Leon, 2021, p. 5).

O distanciamento entre o universo digital dos jovens e a escola – ainda marcada por estruturas rígidas e uma linguagem muitas vezes anacrônica – produz um descompasso pedagógico. Os alunos vivem uma transição abrupta e complexa entre o seu mundo extraclasse, com acesso aos *gadgets* digitais e a escola, com suas limitações e linguagem específica (Silva, 2019). O uso pedagógico efetivo das tecnologias disponíveis pode reaproximar os alunos da disciplina, fazendo com que ao mesmo tempo se aproveite dos recursos e do uso que os jovens têm feito das novas tecnologias de comunicação para inserir o pensamento crítico na avaliação do conteúdo consumido.

Questões relativas aos impactos que as tecnologias têm causado na sociedade estão salientadas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), bem como a necessidade de se reforçar a utilização crítica dessas ferramentas pelos estudantes:

Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 561).

A simples inserção de recursos tecnológicos em sala de aula sem critérios pedagógicos, pode resultar em desperdício de recursos públicos em materiais de qualidade duvidosa, de fornecedores idem, reforçando até mesmo os mecanismos que se deseja combater. O uso educacional da tecnologia deve ser planejado e apoiado em fundamentos teóricos e práticos sólidos, caso contrário, corre-se o risco de beneficiar justamente os grupos econômicos responsáveis por corroer valores democráticos através dos algoritmos.

O desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, conforme proposto por Rüsen, tem o potencial de ser um indutor de conscientização e de inviabilização de narrativas simplistas e práticas de desinformação que tem afetado e influenciado grande parte da população, inclusive utilizando dos meios tecnológicos atuais. Um sujeito historicamente consciente é capaz de resistir aos

discursos da pós-verdade, ao relacionar criticamente passado, presente e futuro. Nesse sentido, o uso pedagógico de objetos de aprendizagem digitais, orientados por critérios éticos e didáticos claros, pode contribuir para o fortalecimento da democracia.

Nesse processo, o professor assume um papel preponderante como mediador entre a informação obtida pelos alunos em canais digitais diversos e a transformação dessa informação em conhecimento, após a devida problematização e crítica que é característica da disciplina. A universidade, por sua vez, precisa assumir um papel mais efetivo nessa questão, tanto na formação inicial e continuada dos professores quanto na ampliação da pesquisa do tema para o desenvolvimento teórico e prático do modo como se portar perante os desafios impostos.

Os programas de pós-graduação em História, mais especificamente os mestrados profissionais, têm formado a partir dos trabalhos defendidos, acervos de objetos de aprendizagem baseados em pesquisas acadêmicas. Esses materiais podem ampliar o repertório didático dos professores da rede pública e indicar um caminho a se trilhar na aproximação do aluno com a disciplina, através da adoção planejada e refletida do uso das tecnologias em sala. Fazer com que esse material seja amplamente divulgado e utilizado, cumprindo seu fim, ainda é um desafio a ser enfrentado pelas universidades.

Em síntese, pensar o ensino de História hoje, passa por (pelo menos) três desafios, que estão interligados: superar o modelo tradicional de ensino da disciplina de modo a se adequar às novas demandas da sociedade, ativando o interesse dos jovens estudantes; resistir e combater os efeitos prejudiciais que as novas tecnologias trazem consigo, através da manipulação algorítmica das *big techs*; e explorar criticamente possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais, aproximando o mundo escolar do mundo real do estudante, atualmente altamente virtualizado. A consciência histórica, como categoria central de análise, oferece uma alternativa teórica para esses enfrentamentos, ao se dispor a produzir sujeitos com pensamento crítico e democrático.

### 3.2 ELABORAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

A proposta didática desenvolvida neste trabalho tem como público-alvo turmas do 1º ano do Ensino Médio e está organizada a partir de cinco vídeos

temáticos que abordam a história da presença islâmica na Península Ibérica e o seu legado, o Islã e os muçulmanos e a Idade Média não canônica.

A elaboração dos cinco vídeos partiu da preocupação em articular conteúdos históricos de forma clara e acessível aos estudantes do Ensino Médio. A opção por uma narrativa linear, marcada por acontecimentos políticos, conflitos e figuras de poder, pode à primeira vista remeter ao ensino tradicional de história, cuja ênfase recai sobre líderes, batalhas e sucessões dinásticas. Todavia, essa escolha é justificável e tem uma estratégia definida.

O objetivo não foi reforçar o modelo tradicional, mas problematizá-lo. Considerando que a maioria dos estudantes não possui contato prévio com a história, política e cultura islâmicas, uma ruptura imediata com a estrutura narrativa convencional poderia gerar mais dificuldades que benefícios em sala de aula, prejudicando a compreensão inicial do tema. Assim, optou-se por apresentar o OA em uma forma reconhecida pelos discentes, para, a partir desse referencial, provocar questionamentos buscando o desenvolvimento do pensamento crítico.

Dessa maneira, a narrativa linear funciona como ponto de partida para a apresentação do conteúdo. As propostas de atividades elaboradas para cada vídeo incentivam os alunos a ultrapassar a dimensão política dos acontecimentos, problematizando temas como alteridade, papéis sociais e o cotidiano das populações, sempre tendo o professor como mediador e incentivador.

Os roteiros dos vídeos que compõem o Objeto de Aprendizagem foram elaborados de forma a buscar a articulação de seus conteúdos com competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Essa integração permite que a proposta não fique limitada à transmissão de conteúdos, mas busque mobilizar o conhecimento histórico para desenvolver capacidades interpretativas, críticas e a consciência histórica dos estudantes. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, para o Ensino Médio propõe:

[...] que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e

desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (Brasil, 2018, p. 561-562).

Cada vídeo foi pensado para articular-se a competências específicas da BNCC, de modo a favorecer uma aprendizagem histórica que vá além da memorização, permitindo a identificação de permanências e transformações, a compreensão dos impactos históricos no presente, o reconhecimento de diferentes atores históricos e a consequente valorização da diversidade cultural bem como o exercício da alteridade.

O quadro 2 apresenta a proposta de vinculação dos vídeos com as competências específicas da BNCC:

Quadro 2 – Vinculação dos vídeos à BNCC

(continua)

<b>Vídeo</b>	<b>Conteúdo histórico</b>	<b>Competência específica BNCC</b>	<b>Justificativa</b>
<b>Vídeo 1</b>	Eurocentrismo no ensino da Idade Média e busca de outras perspectivas a partir da presença islâmica na Península Ibérica	Competência 1 “Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.” (Brasil, 2018, p. 570)	O vídeo questiona a narrativa tradicional da Idade Média, que tende a focar somente em determinados territórios e culturas, e apresenta uma possibilidade de ampliação de perspectivas para o entendimento do período.
<b>Vídeo 2</b>	Surgimento do Islã, bases da religião e expansão muçulmana.	Competência 5: identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (Brasil, 2018, p. 570) Competência 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. (Brasil, 2018, p. 570)	Ao apresentar as origens do Islã e suas bases, busca-se a aproximação e entendimento dessa realidade, visando a desconstrução de ideias equivocadamente negativas. O conhecimento da expansão muçulmana permite a visualização de questões atuais referentes a cultura e conflitos de países de maioria muçulmana
<b>Vídeo 3</b>	Queda do reino visigodo, invasão e conquista da	Competência 1 “Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos	O vídeo aborda transições de poder, conflitos, tipos diferentes de governo e

Quadro 2 – Vinculação dos vídeos à BNCC

			(Conclusão)
Vídeo	Conteúdo histórico	Competência específica BNCC	Justificativa
	Península Ibérica em 711, tipos de governo e crises do Emirado	âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.” (Brasil, 2018, p. 570)	disputas territoriais, instigando no aluno a comparação e reflexão.
<b>Vídeo 4</b>	Ascensão de Abderramán III, início da pacificação de al-Andalus, queda de Bobastro	Competência 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. (Brasil, 2018, p. 570)	O vídeo apresenta relações entre diferentes atores políticos, suas negociações e conflitos e a tentativa de imposição de poder pelo governante e a resistência a esse poder.
<b>Vídeo 5</b>	Apogeu e crise do Califado de Córdoba e legado árabe muçulmano para Espanha, Portugal e países de colonização ibérica.	Competência 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. (Brasil, 2018, p. 570)	O vídeo analisa o apogeu da presença islâmica na Península Ibérica durante o Califado de Córdoba e o legado deixado pela dominação muçulmana, influenciando diversos aspectos das sociedades portuguesa e espanhola, com consequente impacto em suas colônias que podem ser identificados na atualidade, demonstrando uma ligação e continuidade entre passado e presente.

Fonte: Autor (2025).

Assim, a proposta do OA, alinha-se às competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, buscando instigar os estudantes do 1º ano a desenvolver habilidades como análise crítica, comparação histórica, reconhecimento da diversidade e reflexão sobre permanências e transformações.

Para a construção dos vídeos, utilizamos a versão paga do Canva, plataforma de design gráfico que permite a criação de diversos conteúdos visuais. A necessidade de uso da versão paga se justifica pela ampliação de imagens disponíveis e de recursos avançados, como a geração de imagem via inteligência artificial da própria plataforma. Foi utilizado o formato horizontal na resolução de 1920x1080 pixels.

Desenvolvidos os roteiros a partir da bibliografia consultada, iniciou-se a

busca de imagens, mapas, elaboração de animações e demais componentes dos vídeos, sempre se baseando nos textos dos roteiros, visando a sincronia entre áudio e vídeo.

A seleção de imagens, elementos gráficos e demais ilustrações ocorreu, em um primeiro momento, na plataforma Canva, conforme as demandas de cada trecho narrativo. Após o esgotamento das possibilidades oferecidas pela plataforma, a pesquisa foi ampliada para a internet, por meio do *Google*, com predominância de imagens e mapas provenientes do repositório *Wikimedia Commons*. Diante da escassa disponibilidade de iconografia representativa do século X em al-Andalus, recorreu-se à geração de imagens por meio de Inteligência Artificial para ilustrar alguns trechos dos vídeos, sendo o vídeo 4 essencialmente produzido com esse tipo de ilustração. Embora não se trate da forma mais fidedigna de representação histórica, essa solução foi adotada com o objetivo de enriquecer visualmente o material, buscando atrair a atenção dos estudantes. Os *prompts* utilizados para a geração das imagens foram inseridos de modo a evitar anacronismos e representações fantasiosas.

Imagens de satélite do *Google Earth* e do *Google Maps* foram utilizadas para representar o globo terrestre, possibilitando ao aluno a visualização e a compreensão das distâncias e dos deslocamentos empreendidos, como a distância entre o Brasil e a Península Ibérica e a localização das ruínas da Fortaleza de Bobastro. Os áudios e efeitos sonoros utilizados nos vídeos foram retirados do Canva e da biblioteca do YouTube e a narração gravada pelo autor, utilizando o gravador de áudio do celular.

Terminada a pesquisa e organização de imagens, foi feita a edição do vídeo, com sincronização de áudio. Todos os vídeos foram disponibilizados no canal da plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube <https://www.youtube.com/@alandalus2026>.

Para utilização do OA, propõe-se que antes da disponibilização dos vídeos o professor aplique um questionário simples para os alunos (quadro 3), com questões que busquem a verificação do atual nível de consciência histórica da classe, bem como o conhecimento sobre a presença islâmica na Península Ibérica, suas percepções sobre o Islã e os muçulmanos e sobre o período medieval.

A elaboração do questionário foi inspirada nos pressupostos da Educação

Histórica (Barca, 2000; Fonseca, 2012), em diálogo com a teoria da consciência histórica de Rüsen (2001). A escolha das questões buscou contemplar dimensões narrativas, factuais e representacionais, permitindo identificar a forma de consciência histórica predominante entre os estudantes.

É interessante que esta atividade seja escrita, pois facilitará a avaliação posterior sobre a efetividade do OA, mas, caso se opte pela apresentação do OA em forma de uma roda de conversa, as questões podem ser colocadas diretamente aos alunos, o importante aqui é ter uma noção do que a turma sabe a respeito dos temas tratados e o tipo de consciência histórica preponderante em cada estudante.

Quadro 3 – Questionário para avaliação pré e pós apresentação dos vídeos

(Continua)

<b>Questão</b>	<b>Objetivo Avaliativo</b>	<b>Justificativa</b>
O que é História para você?	Identificar a concepção de história do aluno.	Reconhecer a forma de consciência histórica predominante (tradicional, exemplar, crítica ou genética) conforme Rüsen.
O que foi a Idade Média para você?	Verificar conhecimentos prévios sobre o período.	Avaliar se o aluno associa a Idade Média baseado apenas em estereótipos (trevas, feudalismo, cruzadas) ou se reconhece pluralidades.
Cite 3 palavras que você associa à Idade Média.	Mapear representações sociais do período.	Ajuda a identificar imagens cristalizadas na memória escolar/social que podem ser problematizadas ao longo do OA.

Quadro 3 – Questionário para avaliação pré e pós apresentação dos vídeos  
(Continuação)

<b>Questão</b>	<b>Objetivo Avaliativo</b>	<b>Justificativa</b>
O que você entende por Islã?	Avaliar o nível de conhecimento sobre a religião.	Avaliar desconhecimentos, visões simplistas ou estereótipos sobre o Islã.
Quando e onde se originou o Islã?	Verificar conhecimento factual básico.	Permite aferir o nível inicial de informação sobre a religião e seu contexto histórico.
Quem são os muçulmanos?	Explorar noção de identidade coletiva.	Avalia se os alunos reconhecem muçulmanos como sujeitos históricos diversos ou apenas como uma categoria homogênea.
Cite 3 palavras que você associa ao termo “muçulmano”.	Levantar percepções espontâneas sobre o grupo.	Permite identificar preconceitos ou representações positivas/negativas ligadas à mídia ou ao senso comum
Você acredita que povos com culturas diferentes (como cristãos e muçulmanos) podem conviver em paz? Por quê?	Avaliar percepções sobre alteridade e convivência cultural/religiosa.	Estimula reflexão ética e histórica sobre tolerância, integração e conflitos culturais.

Quadro 3 – Questionário para avaliação pré e pós apresentação dos vídeos  
(Conclusão)

<b>Questão</b>	<b>Objetivo Avaliativo</b>	<b>Justificativa</b>
O que você conhece ou já ouviu falar sobre a contribuição dos povos islâmicos para a ciência, a arte ou outras áreas?	Verificar reconhecimento de legados culturais.	Incentiva a percepção de que o Islã não pode ser resumido a estereótipos negativos.
Você considera importante estudar a história de outros povos e culturas além da europeia? Explique sua resposta.	Medir a abertura à pluralidade histórica.	Testa se o aluno percebe a necessidade de superar o eurocentrismo no ensino de História.
Como você acha que a história ensinada na escola influencia a forma como entendemos o mundo de hoje?	Refletir sobre a função social da história.	Avalia a consciência histórica crítica/genética, mostrando a relação entre passado, presente e futuro.
Quando você ouve falar em “muçulmano” nos meios de comunicação, quais imagens ou ideias vêm à sua mente?	Mapear representações midiáticas.	Permite comparar as percepções prévias com a abordagem crítica proposta no OA
Você já teve contato com pessoas muçulmanas (na escola, mídia, comunidade)? Como foi essa experiência?	Relacionar vivências pessoais com conhecimento escolar.	Possibilita o confronto entre a experiência direta/indireta e as narrativas históricas apresentadas.

Fonte: Autor (2025).

Após a disponibilização e visualização dos vídeos em casa ou na sala de aula, o professor acolhe as perguntas dos alunos em uma roda de síntese e convida-os a refletir sobre o conteúdo apresentado. Esse momento servirá para que os alunos apresentem suas dúvidas, impressões e o que aprenderam com os

vídeos. Para o objetivo proposto, é fundamental que os alunos assistam a todos os vídeos.

Para finalizar, o questionário deve ser aplicado novamente, para avaliação da efetividade do conteúdo.

### **3.2.1 Atividades**

Além do questionário proposto na seção anterior, que possui caráter avaliativo prévio e posterior à apresentação do Objeto de Aprendizagem (OA), propõem-se também atividades complementares vinculadas a cada um dos cinco vídeos produzidos, (Quadros 4, 5, 6, 7 e 8) para articular de maneira mais consistente o conteúdo audiovisual com a proposta pedagógica, e garantir a coesão do Objeto de Aprendizagem. É importante que o professor tenha a liberdade de gestão do tempo de aula e, nesse sentido, as atividades propostas são sugestões que podem se moldar às necessidades e realidades de cada docente.

Essas atividades têm como objetivo não apenas reforçar o conteúdo histórico apresentado, mas sobretudo favorecer o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, conforme a tipologia proposta por Jörn Rüsen (2001, 2015) e aprofundada no contexto brasileiro por Luiz Fernando Cerri, que enfatiza que “Não é demais insistir que conscientizar não é doar (ou impor) consciência a quem não a tem, mas um processo de diálogo entre formas distintas de geração de sentido para o tempo” (Cerri, 2011, p. 116). Ao trabalhar dimensões tradicional, exemplar, crítica e genética, busca-se proporcionar experiências de aprendizagem que permitam aos alunos perceber a História como orientação para a vida prática, superando a mera memorização de fatos e personagens.

Nesse sentido, a escolha das atividades buscou atender a dois critérios principais: Didática da História como prática social, conforme apontam Fonseca (2012) e Schmidt (2005, 2024), valorizando metodologias que instiguem análise, debate e produção de narrativas pelos alunos; Multiperspectiva, articulada à categoria de mudança e ao lugar dos sujeitos ordinários, conforme destacado por Barca (2011) e Certeau (2009), de modo que o ensino de História não se restrinja à visão “palaciana” das fontes, mas inclua diferentes experiências sociais e culturais.

Fica a critério do professor selecionar as atividades a serem desenvolvidas

com os alunos, considerando o diagnóstico das necessidades da turma e o tempo disponível para sua realização. A diversidade de propostas apresentadas para cada vídeo busca ampliar as possibilidades de escolha, permitindo ao docente combinar e adequar as tarefas conforme seus critérios pedagógicos. Em razão desse caráter aberto e flexível, não se estabelece uma delimitação prévia de tempo de aula para a execução das atividades.

Fonseca (2012, p.151) ressalta que “propostas de metodologias de ensino de História que valorizam a problematização, a análise e a crítica da realidade concebem alunos e professores como sujeitos produtores de história e conhecimento.” A autora entende que o campo do ensino de História no Brasil, apesar da força dos modelos tradicionais de educação, tem como características mais marcantes a busca pelo fim da exclusão e o combate permanente ao preconceito e à submissão e marginalização (idem, p. 156).

Maria Auxiliadora Schmidt (2024) entende que há uma relação histórica e concreta entre ciência e vida prática e isso é intrinsecamente ligado às questões sociais no ensino:

O princípio fundamental é o de que a ciência se produz nas e pelas relações sociais e a ela deve retornar. Esse pressuposto é o que organiza a relação entre práxis e ciência da História como fundamento do método de ensino e aprendizagem. Assim, as carências e necessidades dos alunos e professores, como ponto de partida e chegada, não devem ser apenas objeto de problematizações, mas sim de um questionamento crítico do mundo em que se vive. Isso visa realizar o movimento ou trabalho cognitivo do pensamento em direção à formação e ação na realidade histórica, contribuindo para desnaturalizar o real e fazer com que o conhecimento adquira sentido. Isso faz com que alunos e professores se reconheçam em suas múltiplas identidades (Schmidt, 2024, p. 5).

A mesma autora, em discussão sobre a relação entre conhecimento escolar e a ciência de referência enfatiza que o princípio articulador para essa relação:

[...] é aquele que torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, toma-se como propósito buscar a recuperação das vivências pessoais e coletivas dos alunos e professores, vendo-os como participantes na ação e no sofrimento, em determinada realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em auto-conhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos poderão inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (Schmidt, 2005, p. 44-45).

Com o objetivo de questionar a narrativa tradicional apresentada em alguns dos vídeos, procuramos utilizar as atividades como uma forma de problematizar essa perspectiva, apresentando diferentes pontos de vista e buscando incluir personagens que, pela natureza da fonte utilizada, não estão representados. As atividades também buscam enfatizar o reconhecimento do outro, trabalhando a alteridade em sala de aula, além de questões relativas à mudança.

Isabel Barca (2011), discorre sobre a mudança a partir da multiperspectiva, de forma a se entender como os diferentes sujeitos são afetados pelas mudanças:

Nas visões atuais sobre mudança, num quadro de reconhecimento de multiperspectiva, ela é concebida de forma complexa e problemática, sem um sentido fixo ou uma direção determinada: entende-se que a mesma situação ou evento traz consequências positivas e negativas de forma variável e relativa, para pessoas e para grupos, e que historicamente as eventuais mudanças podem ser interpretadas sob diversos enfoques (dimensões sociais, grupos humanos e protagonistas individuais), ritmos (permanência, evolução lenta, ruptura) e escalas (curta, média e longa duração) (Barca, 2011, p. 62-63).

A busca por resgatar nas atividades didáticas os indivíduos excluídos da narrativa tradicional da fonte primária, as pessoas comuns da sociedade de al-Andalus, que de certa forma também não estão presentes de forma efetiva nos vídeos, vai ao encontro das ideias de Michel de Certeau (2009) sobre o homem ordinário, que no seu fazer cotidiano se torna narrador (anônimo) da vida em sociedade, mesmo estando longe dos círculos influentes de poder e cultura.

Assim, cada atividade foi concebida para estimular a análise crítica de fontes, a construção coletiva do conhecimento, o exercício da empatia histórica e a reflexão sobre os legados do passado. Além disso, ao serem vinculadas às competências e habilidades da BNCC, essas propostas permitem que o OA se alinhe às diretrizes curriculares nacionais, reforçando sua aplicabilidade pedagógica.

As competências e habilidades da BNCC identificadas para cada atividade neste trabalho devem ser entendidas como sugestões orientadoras, e não como determinações rígidas. O professor, em sua prática cotidiana, pode considerar mais adequado vincular uma atividade a outra habilidade prevista na BNCC ou, ainda, inserir novas competências de acordo com os objetivos de aprendizagem definidos para sua turma. Essa abertura busca respeitar a autonomia docente e reconhecer que a transposição didática exige sensibilidade para as especificidades de cada contexto.

Quadro 4 – Atividades complementares ao vídeo 1

<b>Tema: Visão eurocêntrica da Idade Média x outras realidades</b>			
<b>Atividade proposta</b>	<b>Descrição detalhada</b>	<b>Consciência histórica</b>	<b>BNCC</b>
Análise de livros didáticos	Disponibilizar aos alunos trechos de diferentes livros didáticos que abordam a temática da Idade Média. Divididos em grupos, os alunos devem identificar a presença ou não de menções ao Islã ou a muçulmanos e comparar o conteúdo do texto com a narrativa do vídeo. O professor deve orientar a discussão de forma a demonstrar lacunas e viés nas representações apresentadas.	Crítica	EM13CHS101
Debate orientado	A partir da pergunta “Por que o Islã não aparece quando estudamos a Idade Média?”, os alunos debatem em círculo. O professor registra os argumentos levantados e constrói coletivamente um mapa mental com causas e consequências dessa invisibilização.	Crítica	EM13CHS104
Linha do tempo alternativa	Após ver o vídeo, a turma constrói uma linha do tempo em cartolina contendo dois eixos: “Idade Média europeia canônica” (reis, cruzadas, clero) e Idade Média em al-Andalus” (conquista, consolidação, cultura islâmica). Os alunos refletem sobre temporalidade.	Genética	EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS206 EM13CHS105

Fonte: Autor (2025).

Quadro 5 – Atividades complementares ao vídeo 2

(Continua)

<b>Tema: Surgimento do Islã, suas bases e expansão.</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Descrição detalhada</b>	<b>Consciência histórica</b>	<b>BNCC</b>
Análise de fontes visuais	Exibição de imagens (mapas de expansão, caligrafia árabe, mesquitas, armas, objetos decorativos, etc.). Questão para os alunos: “O que as imagens apresentadas revelam sobre a relação entre religião, cultura e política?”. O professor guia a leitura crítica dos símbolos	Genética	EM13CHS502

## Quadro 5 – Atividades complementares ao vídeo 2

(Conclusão)

<b>Tema: Surgimento do Islã, suas bases e expansão.</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Descrição detalhada</b>	<b>Consciência histórica</b>	<b>BNCC</b>
Diário fictício de viajante	Cada aluno escreve uma página de diário como se fosse um viajante árabe no século VII, relatando a chegada a novas terras no contexto da expansão islâmica. Devem incluir descrições culturais, religiosas e sociais, cruzando com informações do vídeo.	Crítica/Genética	EM13CHS201 EM13CHS106
Cartografia crítica	Comparação de mapas produzidos na Europa medieval e no mundo islâmico. Devem identificar diferenças de centralidade e discutir: “Por que cada mapa coloca o seu próprio mundo no centro?”	Crítica	EM13CHS103

Fonte: Autor (2025).

## Quadro 6 – Atividades complementares ao vídeo 3

<b>Tema: Queda do Reino Visigodo, conquista muçulmana de 711, tipos de governo, consolidação e crises em al-Andalus</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Descrição detalhada</b>	<b>Consciência histórica</b>	<b>BNCC</b>
Dramatização de personagens	Grupos assumem papéis (camponês visigodo, comerciante judeu, aristocrata local, guerreiro berbere). Cada um deve narrar como viveu os acontecimentos mostrados no vídeo. Ao final, os relatos são discutidos para mostrar diferentes perspectivas históricas.	Crítica	EM13CHS204
Debate de perspectivas sociais	Em grupos, os alunos recebem fichas com diferentes perfis sociais (mulher cristã, artesão, guerreiro árabe, comerciante judeu, monge). Discutem como cada grupo vivenciou os eventos de 711, destacando conflitos, alianças, interesses, angústias e esperanças. Cada grupo apresenta suas conclusões à turma.	Crítica/genética	EM13CHS204 EM13CHS201
Produção de notícia medieval	Os alunos produzem uma “notícia” como se fossem cronistas da época, relatando a invasão de 711. Os relatos devem ser divididos entre pontos de vista cristãos e muçulmanos. A comparação entre os dois revela as diferentes visões de um mesmo evento.	Crítica	EM13CHS102

Fonte: Autor (2025).

Quadro 7 – Atividades complementares ao vídeo 4

<b>Tema: Ascensão de Abderramán III, campanhas contra os rebeldes de Bobastro, início da pacificação de al-Andalus</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Descrição detalhada</b>	<b>Consciência histórica</b>	<b>BNCC</b>
Comparação de fontes	Leitura de trecho do Muqtabis (ênfase em líderes) e de historiadores atuais, como Eduardo Manzano Moreno e Maribel Fierro. Os alunos listam diferenças e discutem: quem aparece e quem é silenciado em cada narrativa?	Crítica/genética	EM13CHS102 EM13CHS101
Debate “Quem tem voz?”	A partir do vídeo o professor lista personagens históricos mencionados (líderes, militares, rebeldes) e pergunta: “Quem não aparece?” Os alunos sugerem sujeitos ausentes (camponeses, mulheres, comerciantes)	Crítica	EM13CHS101
Linha genealógica crítica	Construção de árvore genealógica de Abderramán III. Os alunos refletem o porquê de somente as elites políticas terem sua história preservada.	Crítica	EM13CHS101

Fonte: Autor (2025).

Quadro 8 – Atividades complementares ao vídeo 5

<b>Tema: Apogeu e crise do Califado de Córdoba, legado de al-Andalus</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Descrição detalhada</b>	<b>Consciência histórica</b>	<b>BNCC</b>
Pesquisa sobre legados culturais	Em grupos, os alunos pesquisam heranças de al-Andalus (arquitetura, agricultura, língua, ciências) e apresentam como podem ser percebidas atualmente	Genética	EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS201 EM13CHS204
Mapa do legado	A turma constrói um grande mapa mural indicando regiões e elementos culturais herdados dos povos muçulmanos (palavras em português, técnicas agrícolas, monumentos, plantas)	Genética	EM13CHS103 EM13CHS104
Debate futuro do passado	Exercício contrafactual: “Como seria a Península Ibérica sem a presença islâmica?” Os alunos discutem hipóteses e refletem sobre o peso das heranças históricas.	Crítica/Genética	EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS201 EM13CHS202

Fonte: Autor (2025).

Assim, as atividades propostas não apenas reforçam a assimilação do

conteúdo dos vídeos, mas também ampliam as possibilidades de reflexão histórica em sala de aula, ao incorporar múltiplas perspectivas, estimular a análise crítica das fontes e valorizar o papel de sujeitos históricos frequentemente silenciados. Em consonância com a BNCC, essas propostas contribuem para que os estudantes desenvolvam competências voltadas à leitura crítica do passado, ao reconhecimento da diversidade cultural e religiosa e à construção de sentidos históricos aplicáveis ao presente. Dessa forma, o OA ganha densidade pedagógica, articulando narrativa audiovisual e prática didática em um percurso coerente de formação da consciência histórica.

## FONTE

IBN HAYYÂN. **Muqtabis V, Crónica del Califa Abderrahmân III an-Nâsir entre los años 912 y 942**, ed. y trad. de M<sup>a</sup> Jesús Viguera y Federico Corriente. Zaragoza: Anubar, 1981.

## REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Karen. **Uma história de Deus**: quatro milênios de busca do judaísmo, cristianismo e islamismo. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

ÁVILA, Maria Luisa. La fecha de redacción del *Muqtabis*. **Al-Qantara**, Madrid, v. 5, n.1-2, p. 93-108, 1984.

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 4. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexiton, 2012.

BANQUETE de lixo. Intérpretes: Raul Seixas e Marcelo Nova. Compositores: Marcelo Nova e Raul Seixas. *In*: A PANELA do diabo. Intérpretes: Raul Seixas e Marcelo Nova. Rio de Janeiro: Warner, 1989. 1 CD, faixa 5.

BERTOLINI, J. **A interpretação do outro**: a ideia de Islã na cultura escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. Por um ensino de história que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 209-233, jul./dez. 2019.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1: artes de fazer. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 316 p.

COELHO, António Borges. **Portugal na Espanha árabe**. Lisboa: Editorial Caminho, 2008.

COLLINS, Roger. **Califas y reyes**: España 796-1031. Barcelona: Crítica, 2013.

COOPE, Jessica A. **The most noble of people**: religious, ethnic, and gender identity in muslim Spain. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2017.

DELGADO Y HERNÁNDEZ, Antonio. **Estudios de numismática arábigo-hispana**: considerada como comprobante histórico de la dominación islámica de la Península. Madrid: Real Academia de la Historia, 2001.

DOZY, Reinhart P. **Historia de los musulmanes de España**: hasta la conquista almorávide. [Barcelona]: Desván de Hanta: Biblok, 2015.

EULOGIO DE CÓRDOBA. **Obras completas**. Tres Cantos (Madrid): Akal, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurelio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIERRO, Maribel. **Abderramán III**: y el califato omeya de Córdoba. Donostia-San Sebastián: Nerea, 2011.

FIERRO, Maribel. Cuatro preguntas em torno a Ibn Hafsun. **Al-Qantara**, Madrid, v. 16, n. 2, p. 221-257, jan. 1995.

FIERRO, Maribel. Ibn Hafsun, ¿el hombre que pudo reinar? **Jábega**, Málaga, n. 105, 2014, p. 13-24.

FIERRO, Maribel. Por qué Abd Al-Rahmân III sucedió a su abuelo el emir Abd Allah. **Al-Qantara**, Madrid, v. 26, n. 2, p. 357-369, dez. 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012. 443 p.

GÓMEZ GARCÍA, Luz. **Diccionario de islam e islamismo**. Madrid: Espasa, 2009.

JIMÉNEZ PEDRAJAS, Rafael. **Historia de los mozárabes en Al Ándalus**: mozárabes y musulmanes en Al Ándalus: ¿relaciones de convivencia?, ¿o de antagonismo y lucha? Córdoba: Almuzara, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIMA, M. P. Representações da Península Ibérica nos livros didáticos: os (des)compassos entre a escola e a academia. **Rev. História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 165-196, jul. 2012. Disponível em: <https://ppghc.historia.ufrj.br/images/publicacoes/2012/numero-1/volume-6-n-1-edicao-completa.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

LORING GARCÍA, María Isabel; PÉREZ SÁNCHEZ, Dionisio; FUENTES HINOJO, Pablo. **La Hispania tardorromana y visigoda, siglos V-VIII**. Madrid: Síntesis, [2007]. 396 p.

MACEDO, J. R. Repensando o ensino da Idade Média no ensino de História. *In*: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007.

MANZANO MORENO, Eduardo. Algunas reflexiones sobre el fin del Califato Omeya de Córdoba. *In*: **Ante el milenario del reinado de Sancho el Mayor. Un rey navarro para España y Europa**. (Actas de la XXX Semana de Estudios Medievales de Estella 14 al 18 de julio de 2003). Pamplona: Gobierno de Navarra, 2004. p. 155-172.

MANZANO MORENO, Eduardo. **Conquistadores, emires y califas**: los omeyas y la formación de al-Andalus. Barcelona: Crítica, 2011.

MARIN, Manuela. El Halcón maltés del arabismo español: el volumen II/1 de al-Muqtabis de Ibn Hayyan. **Al-Qantara**, Madrid, v. 20, n. 2, p. 543-549. dez. 1999.

MARÍN-GUZMÁN, Roberto. La rebelión muladí en al-Andalus y los inicios de la sublevación de 'Umar Ibn Hafsun en las épocas de Muhammad I y al-Mundhir (880-888). **Estudios de Asia y Africa**, Ciudad de México, v. 33, n.2, maio-ago. 1998. p. 233-284.

MARTINEZ ENAMORADO, Virgilio. Ibn Hayyan, el abanderado de la historia de al-Andalus. **Jábega**, Málaga, v. 97, p. 30-34, 2008.

MARTOS QUESADA, Juan. **Historiografía andalusí**: manual de fuentes árabes para la historia de al-Andalus. Volumen II. Cáceres: Universidade de Extremadura, 2022. 450p. Disponível em: <https://medievalistas.es/wp-content/uploads/2022/12/ANDALUS-1-2.pdf> Acesso em: 26 de agosto de 2025.

MENEZES, Juliana; BRAGA, Lilian. Estratégias pedagógicas para uso dos objetos de aprendizagem. *In*: BRAGA, Juliana Cristina (Org). **Objetos de Aprendizagem volume 1**: Introdução e Fundamentos. Santo André: Editora da UFABC, 2014. p.57-63.

MOLINA, Luis. Técnicas de amplificación en el Muqtabis de Ibn Hayyan. **Talia Dixit**, Cáceres (España), v.1, p. 55-79, 2006.

MONSALVO ANTÓN, José María. **Atlas histórico de la España medieval**. Madrid: Síntesis, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história. *In*: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 169-184.

RAMÍREZ DEL RÍO, José. Córdoba en el Muqtabis II-2 de Ibn Ḥayyān. **Al-Mulk**, Córdoba, n. 13, p. 75-97, 2015. Disponível em: <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/14387>. Acesso em: 19 ago. 2025.

RODRIGUES, Aldair. O ensino de História na era digital: potencialidades e desafios. *In: DURÃO, Susana; FRANCA, Isadora (Orgs.). Pensar com método*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018. p. 145-175.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento *histórico*. Brasília: Editora UnB, 2007a.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história. Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007b.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RUI, Adailson José. Abd al Rahman III a implantação do califado e a construção de Medinat-al-Zahra como centro de poder em al Andalus. **História Revista**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 54-72, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/hr.v25i1.63334>. Acesso em: 14 maio 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **História & Ensino**, Londrina, v. 11, jul. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A didática reconstrutivista da História: um marco na historiografia do ensino de História". [Entrevista concedida a] Arnaldo Martin Szlachta Junior]. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife v. 42, 2024.

SCHNEIDER, S. W. C., LEON, A. D. A disciplina de história e as tecnologias: um desafio do tempo presente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, p.1-16, 2021 e14109. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.14109>. Acesso em: 14 maio 2025.

SILVA, Daniel Neves. Islamismo. **Brasil Escola**, [202-?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/religiao/islamismo.htm>. Acesso em 29 set. 2025.

SILVA, Thiago de Faria e. Hegemonia audiovisual e escola. *In: SILVA, Marcos. História: que ensino é esse?* Campinas: Papyrus, 2019. p. 153-171. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 maio 2025.

SORAVIA, Bruna. Ibn Hayyân, historien du siecle des taifas. Une relecture de Dahîra, I/2, 573-602. **Al-Qantara**, Madrid, v. 20, n. 1, p. 99-107. jun. 1999.

SOUZA, Andrey Lopes de; LEITE, Valéria de Jesus. Percepções de alunos e alunas do Ensino Médio sobre o conhecimento histórico: o ensino de história entre os saberes ensinados e os saberes designados a serem ensinados. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, v. 26, n. 45, p. 291-304, jul./dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Manual de normalização e**

**apresentação de trabalhos acadêmicos da UNIFAL-MG**: com base nas normas de documentação da ABNT. 2. ed. rev. atual. Alfenas, MG: UNIFAL-MG, 2025.

Disponível em:

<https://repositorio.unifal-mg.edu.br/server/api/core/bitstreams/d7a4b8e0-2aa8-4b59-bd06-e06dfaf70474/content>. Acesso em: 10 fev. 2026.

WATT, Montgomery (William Montgomery). **Historia de la España islámica**. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. *In*: D. A. Wiley (ed.), **The instructional use of Learning Objects**: Online Version. Disponível em:

<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 03 jul. 2025.

ZANON, Andrei. O princípio da alteridade de Lévinas como fundamento para a responsabilidade ética. **Perseitas**, Medellín, v. 8. p. 75-103, 2020.