OLHARES ACERCA DO ORIENTE MÉDIO: DIÁLOGOS A PARTIR DA SALA DE AULA

Maicon Roberto Poli de Aguiar[1]

Resumo: As diversas linguagens imagéticas, com ou sem o uso conjunto da linguagem escrita, são discursos e, veiculados através da internet, dos jornais, das revistas e da televisão, atingem um público imensurável, que muitas vezes apenas possui acesso a essas informações para estabelecer os seus saberes acerca do contexto em que estão direta ou indiretamente inseridos. E, é com conhecimentos adquiridos a partir de diferentes interações com as mídias, que estudantes chegam ao ambiente escolar, cabendo ao (à) professor (a) a condução de um diálogo também com outras fontes e, assim, a construção de um entendimento mais amplo acerca dessas temáticas trazidas pela mídia.Setenta estudantes dos terceiros anos do ensino médio da E.E.M. Professora Elza H. T. Pacheco foram questionados sobre o Oriente Médio, acerca das suas concepções sobre a região, bem como a fonte dessas informações. Suportados pelas informações trazidas cotidianamente através dos telejornais e dos compartilhamentos nas redes sociais, além de filmes e séries produzidas principalmente pela indústria estadunidense, a grande maioria desses estudantes não reconhece a diversidade cultural presente na região, acabando por relacionar a mesma a um constante cotidiano de violência, representados pelos conflitos, pelo terrorismo e justificados pelo fundamentalismo religioso.Desta forma, o diálogo em sala de aula precisa debater os possíveis mecanismos de silenciamento e de criação de estereótipos veiculados pelas diversas mídias. Saber sobre o outro é também saber sobre si, pois é na observação sobre aqueles que vivem de forma diferente é que podemos reconhecer nossos próprios valores e concepções. É no respeito a diversidade, que podemos compreender sua importância e, muitas vezes, corrigir nossos preconceitos e limitações, bem como, identificar os traços que mutuamente trocamos com aqueles que, a princípio, imaginamos tão distantes.

Palavras-Chaves: Ensino. Mídias. Alteridade. Diversidades.

DIFERENTES ESPAÇOS DE ENUNCIAÇÃO DO SABER HISTÓRICO:

Diariamente estamos em contato com diversas formas de mídia. Estas são canais de comunicação com outras partes do mundo. É através dos jornais, revistas, rádio, televisão e internet que somos informados acerca daquilo que é selecionado como mais relevante entre o que está acontecendo no nosso país ou em qualquer parte do mundo. Aquilo que chega a nós, em forma de informação, não nasce pronto, retirado como tal de uma fonte. É, acima de tudo, um discurso construído, que dialoga constantemente com diversos conceitos, valores e interesses.

[1] Mestre; FURB/UDESC/UNISUL; maicon_poly@yahoo.com.br

Na disciplina de História, muitas são as temáticas que de forma regular ou pontual são apresentadas nos espaços midiáticos. Cabe ao (à) professor (a) não exigir de seu público uma sobreposição do discurso construído pela historiografia sobre o discurso midiático [que em algumas vezes também se vale da discussão historiográfica], mas a elaboração de um processo de pesquisa, refletindo de forma crítica as temáticas e interpretando as fontes midiáticas, para além do estabelecimento dicotômico entre certo ou errado. Tem de ser objeto da discussão em sala de aula, apresentar, pesquisar, debater e estabelecer pontes entre as várias formas de saberes acerca dos assuntos que se configuram no contexto em que as sociedades vivem, sendo estes vinculados ou não pelas diversas formas de mídias e linguagens.

Ao pensarmos o próprio espaço escolar, observando os conteúdos trabalhados pela disciplina de História, com base na análise de algumas coleções de livros didáticos, torna-se perceptível que estes também possuem alguns limites, principalmente por serem imbuídos de uma enorme gama de conteúdos, dentro de um pequeno espaço, o que impede maiores aprofundamentos. Nesse sentido, precisamos levar em consideração que

> o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversa. (MIRANDA; LUCA, 2004).

Além disso, o desenvolvimento de uma aula de história há muito tempo deixou de ser pensado como ato contínuo de decorar nomes, datas e fatos. (RÜSEN, 2007). Essa premissa que ainda percorre os bancos escolares, principalmente em virtude dos vestibulares, não é mais aceita pela comunidade acadêmica, que estabelece para a ciência histórica o papel de contínuo desenvolvimento da criticidade acerca das temáticas que lhes pertencem, focando as análises principalmente nos discursos produzidos acerca dos fatos ou assuntos em questão. Isso não significa que historiadores e historiadoras abandonaram nomes, datas e fatos, mas que conferiram aos mesmos uma importância secundária, resultando na necessidade de se desenvolver uma aula de história que tenha como objetivo o debate argumentativo e, não uma mera reprodução de informações.

O profissional de história inserido no ambiente escolar deve se preocupar para além de um simples processo de repassar conhecimentos já determinados e previamente estabelecidos sobre o passado. Ensinar história estaria conectado ao processo de desenvolver junto aos

estudantes a capacidade de pensar historicamente, sendo necessário que estes compreendam a analisar diferentes evidências históricas, construindo assim uma narrativa histórica com explicações provisórias e multidimensionais (SILVA; ROSSATO, 2013). Nesse sentido, configura-se como imprescindível no cotidiano da prática docente estabelecer um processo de aprendizagem, que leve em conta a construção que o corpo discente fez dos eventos históricos, por outros meios, outras fontes. Nesse sentido

> é bastante central o protagonismo do professor de História, não mais como detentor de um conhecimento que será narrado, mas no sentido de que caberia a ele elaborar as estratégias relacionadas ao ensino a fim de compreender as ideias históricas que os alunos já possuem e, somente a partir daí, possibilitar formas variadas de construir situações em que as crianças e os jovens possam identificar os diferentes domínios e então relacioná-los. (SILVA; ROSSATO, 2013, p.78)

Dentro dessa mesma lógica, a relação estabelecida entre professores (as) e estudantes não pode ser mais unilateral, na qual estudantes precisam ficar atentos exclusivamente ao conhecimento trazido pelo (a) professor (a), supostamente, portador do único e verdadeiro saber. O corpo discente é portador de conhecimento, em parte desconhecido pelo (a) docente, devendo compartilhar o mesmo para a ampliação das discussões, sendo o (a) professor (a) fundamental na mediação desse debate, contrapondo os vários pontos de vista e análises acerca da temática em questão, levando os (as) estudantes a serem questionadores, com diversos suportes argumentativos, na composição de suas opiniões.

Deve-se levar em conta também, que

> a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, [...] precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos. (CERRI, 2001, p.107)

Nessa função diária, o professor-historiador atual tem uma significativa gama de fontes históricas distintas ao seu alcance. Se no passado, apenas a documentação escrita oficial era aceita, hoje são inúmeras as opções que podem servir ao propósito da sala de aula, desde que obviamente selecionados criticamente pelo profissional, procedimento que cabe ao mesmo compartilhar/ensinar, dentro de suas devidas proporções, com seus (suas) estudantes.

> Incluem-se como objetos, também os veículos e meios de comunicação que contribuem na formação da consciência histórica, como p. ex.: televisão, rádio, vídeo, imprensa, conversas cotidianas, museus, literatura histórica, propaganda histórica, representações científicas e populares do passado, livros didáticos, livros para jovens que tratam de assuntos históricos,

> monumentos históricos, edifícios e nomes de ruas que lembram eventos históricos. (BERGMANN, 1989/1990, p.32)

Podemos identificar então, que o saber histórico não se estabelece como uma exclusividade do professor-historiador e da sala de aula. A linguagem jornalística através de uma reportagem ou programa investigativo; uma novela através de um enredo construído com suporte ou não de uma pesquisa histórica; uma música; um filme ou série; uma história em quadrinhos; uma charge, um meme, uma imagem publicada nas redes sociais também se constituem em espaços de enunciação de temas históricos, por vezes reforçando estereótipos, mitos fundadores, por outras trazendo o debate para além do espaço escolar e se configurando como objeto de estudo dos (as) próprios (as) historiadores (as).

RECONHECENDO O OUTRO PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS:

Estamos inseridos num contexto mundial em que a intolerância ao outro, às diferenças culturais, religiosas e práticas cotidianas cresce muito. Desta forma, ao se pensar socialmente, a escola precisa abrir espaço para o debate acerca dessas temáticas, muitas vezes negligenciadas ou fomentadas pela reprodução de discursos de ódio ou preconceituosos nos outros espaços sociais, garantindo que todos aqueles que a acercam sejam ouvidos, expondo suas concepções e intenções, a fim de possibilitar um diálogo que abrace a diversidade e articule essas diferentes ideias, de maneira a propiciar o bom convívio entre todos, reconhecendo ao mesmo tempo os mecanismos de silenciamento e de criação de estereótipos dentro das relações de poder estabelecidas no ambiente escolar. Desta forma, estamos

> diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes. (GOMES, 1999).

Este desafio caminha ao encontro de políticas já estabelecidas pelo Estado brasileiro, como a implantação da lei 11.645/2008, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas indígenas – além da história e das culturas africanas já estabelecido anteriormente pela lei 10.639/2003 – construídas no intuito de combater essas mazelas, que historicamente perpassam a sociedade brasileira. Fazer com que os profissionais da educação incluam nos currículos escolares as histórias destes grupos culturais e das relações étnico-

raciais "significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares". (OLIVEIRA, 2006). Com isso, não só as culturas que constituíram a nação brasileira desde seu princípio, como todas as demais que aqui se estabeleceram ou com as quais temos alguma forma de relação, devem ser reconhecidas e valorizadas, promovendo-se, ao mesmo tempo, uma reflexão que também desconstrua os estereótipos criados sobre as mesmas.

Essas culturas que perpassam o nosso cotidiano, estando diretamente presentes ou representadas através de um fato espacialmente distante divulgado numa reportagem, por exemplo, possuem um valor que não pode ser significado de forma hierárquica, em comparação a quaisquer outras culturas, incluindo o local de fala daquela que a analisa. Nenhuma cultura deve se sobrepor às outras, nem mesmo podemos imaginar a existência de uma miscigenação que contempla perfeitamente toda uma diversidade. É necessário identificar os instrumentos de dominação pela colonialidade do saber, do poder e do ser, superando o desejo utópico de uma sociedade harmônica, compreendendo assim esse mundo moderno colonial que nos cerca e, a partir disso, tentarmos mudar algo, discutindo os privilégios conferidos à branquitude. E, considerando a conjuntura de retrocessos promovida pela nossa representatividade política na atualidade, precisamos atuar no micropolítica do cotidiano como educadores, ou seja, discutirmos as relações de poder estabelecidas sobre os indivíduos e grupos sociais. Como afirma Walter Mignolo, esse longo processo de subalternização do conhecimento precisa ser

> radicalmente transformado por novas formas de conhecimentos para as quais o que foi subalternizado e considerado interessante apenas como objeto de estudo passa a ser articulado como novos *loci* de enunciação. [...] descritos como "gnose liminar', argumentando-se que a "gnose liminar' é a razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano a força e a criatividade de saberes, subalternizados durante um longo processo de colonização do planeta que foi, simultaneamente, o processo através do qual se construíram a modernidade e a razão moderna (2003, p.36).

Quando calamos as diferenças culturais que nos enriquecem, naturalizando determinadas atitudes em detrimento de outras em nossas práticas cotidianas, acabamos por limitar, muitas vezes, as possibilidades de reflexão e ação dos grupos sociais, partindo desde o ambiente familiar, passando pela vizinhança, pela escola, pela igreja, pelo trabalho e, culminando nos espaços da política representativa. Naturalizar culmina em aceitar como algo

corriqueiro, que não tem como evitar, que sempre existirá, tornando-se assim um instrumento de neutralização de ações individuais ou coletivas, na busca de solução para os problemas reconhecidos por esse mesmo coletivo. Para Albuquerque, sempre que estivermos abordando uma análise acerca de outra cultura, de outra região, devemos compreender que a história da

> dominação espacial capitalista é uma história geopolítica, mas também uma história de colonização ou de catequese de subjetividades. O capitalismo coloniza não apenas os espaços externos aos homens, mas coloniza seus corpos, suas mentes, suas subjetividades. A região não é uma realidade natural, econômica ou política apenas: ela é uma construção cultural que se faz a partir e levando em conta estas outras dimensões do sublunar (ALBUQUERQUE, 2008, p.60).

Ao abordamos outra região do país ou do mundo, que pouco temos contato empírico, ficando limitado o nosso conhecimento às informações veiculadas pelas equipes de jornalismo midiáticas, corremos o risco de representar toda uma gama de culturas como sendo uma só, filtrada e moldada pelo interesse daqueles que querem calar a multiplicidade de valores e o protagonismo dessas populações, apresentando-as de maneira subalternizada/racializada, na qual seus componentes são todos iguais, representados da mesma forma, dentro de uma cultura congelada no tempo, vista como atrasada, inferior. Desta forma, nas palavras de Maria Antonieta Antonacci:

> se a razão capitalista racializa e normaliza conhecimentos, massifica comunicações, submete costumes a suas concepções de bem-estar, torna-se indispensável questionar seus pressupostos, descolonizando cotidianos a partir dos que têm em corpos, línguas e expressões artísticas, âncoras de outras memórias e diferentes víveres (2013, p.241).

O ensino de história no Brasil priorizou e prioriza [ainda] no seu currículo os conteúdos vinculados ao continente europeu. Além de destacar os eventos ocorridos acerca das populações e culturas europeias desde a antiguidade, o estudo da própria história brasileira partia de fontes de informação constituídas por europeus, não oportunizando que outros personagens fundamentais à história do país, como indígenas e afrodescendentes, versassem sobre os eventos e culturas aqui desenvolvidas. O próprio currículo acadêmico da história na formação de professores (as), contribui para a solidificação desse discurso, estabelecendo diversas disciplinas com a mesma estrutura eurocêntrica, enraizando-se assim uma forma cíclica de aprendizagem, que entende como preponderante a superioridade europeia sobre as demais regiões e culturas (AMIM, 1994, p.9). Se faz então necessário, para a superação do eurocentrismo,

> o estudo crítico dos problemas provocados pelos choques entre as formas de vida coletivas e culturas dos grupos humanos da América, África e Ásia com os colonizadores europeus, uma vez que a partir de tais choques ocorreram a destruição das condições materiais de vida dos primeiros, o seu desenraizamento espacial e a mestiçagem cultural que provocaram a sua marginalização e dominação pelas potências coloniais. (PRAXEDES, 2008).

A compreensão que cada indivíduo possui sobre qualquer coisa que o cerca, em muito dependerá da análise que o mesmo faz acerca dos discursos produzidos dentro e fora do grupo cultural ao qual ele pertence. Lançar um olhar sobre o outro é expor, ao mesmo tempo, os conceitos e valores de quem é observado, bem como, daquele que observa. É identificar diferenças, confrontar ideias, mas acima de tudo, é perceber que não existe uma única verdade sobre as coisas. Verdades são construídas a partir de diversos olhares, com seus interesses e compreensões sobre o que é certo e o que é errado. O olhar que temos sobre o outro não é um dado natural, encontrado pronto numa fonte de informação. Ele é o resultado de múltiplas informações que, muitas vezes são transmitidas ou repassadas sem uma análise crítica acerca de quem o produz, seus interesses e valores.

Muitos desses discursos elaborados acerca de qualquer temática, acabam por construir estereótipos sobre o outro, que por si só diminuem a pluralidade de um determinado grupo populacional ou uma cultura, limitando não só a nossa compreensão sobre o outro, mas também, em algumas situações, estabelecendo uma não aceitação sobre o outro, levando inclusive a ocorrência de formas de violência entre os diversos grupos culturais. Classificar cada grupo cultural, por características únicas e limitadas, é não reconhecer que o contato entre culturas diferentes permite a construção de uma enorme gama de outras culturas, diferentes entre si e dentro de cada uma.

> Na perspectiva da moderna prática historiográfica, nenhum documento fala por si mesmo, ainda que as fontes primárias continuem sendo a alma do ofício do historiador. Assim, as fontes audiovisuais e musicais são, como qualquer outro tipo de documento histórico, portadoras de uma tensão entre evidência e representação. Em outras palavras, sem deixar de ser representação construída socialmente por um ator, por um grupo social ou por uma instituição qualquer, a fonte é uma evidência de um processo ou de um evento ocorrido, cujo estabelecimento do dado bruto é apenas o começo de um processo de interpretação com muitas variáveis. (NAPOLITANO, 2005, p.240)

DISCURSOS SOBRE O ORIENTE MÉDIO

O Oriente Médio constitui-se, geograficamente, numa região que compreende em torno de vinte países, muitos dos quais desconhecidos pelo público em geral, como Iêmen,

Sudão, Omã, Jordânia e Qatar. Sendo uma região que converge três das maiores religiões do mundo atual – cristianismo, islamismo e judaísmo –, o Oriente Médio é uma região geográfica que envolve países do nordeste dá África e sudoeste da Ásia, na qual grande parte desses são banhados pelo Mar Vermelho, Mar Mediterrâneo, Golfo Pérsico, Mar Cáspio e Mar Negro. Além da diversidade religiosa, a diversidade cultural também é significativa, na qual, segundo dados da Comissão Nacional dos Direitos Humanos, ligada à Associação Beneficente e Cultural B'nai B'rith do Brasil, os

> grupos étnicos mais numerosos da região são os árabes, concentrados, principalmente, na Arábia Saudita, Bahrein, Catar, Emirados Árabes Unidos, Iêmen, Iraque, Jordânia, Kuwait, Líbano, Omã e Síria; os turcos, encontrados basicamente na Turquia e em Chipre; e os iranianos ou persas, no Irã. Os minoritários incluem os judeus (Israel), curdos e palestinos (2009, p.6-7)

No entanto, nas notícias veiculadas pelo telejornalismo, as disputas bélicas envolvendo Palestina e Israel acabam dominando as atenções sobre os assuntos da região, junto com os conflitos na Síria ou envolvendo o Estado Islâmico, mais evidentes nos últimos anos, gerando assim uma visão limitada sobre a pluralidade cultural da região, que possui diversos grupos étnicos, religiões e expressões culturais, não se limitando apenas a um suposto estado de guerra contínuo. Nesses espaços midiáticos, o que se pretende estabelecer é que

> o conhecimento já não requer a aplicação à realidade; o conhecimento é o que se transporta silenciosamente, sem comentários, de um texto para outro. As ideias são propagadas e disseminadas anonimamente, são repetidas sem atribuição; tornaram-se literalmente [*ideias*]: o que importa é que elas estão *ali*, para serem repetidas, ecoadas e reecoadas de forma acrítica (SAID, 2007, p.170).

O imaginário construído acerca da região do Oriente Médio implicou na elaboração da dicotomia civilização e barbárie. Segundo Todorov (2010), civilizado é aquele que permite a humanidade do outro, seguindo dois passos: compreensão das formas diferentes de pensar e agir desse outro e, consequentemente, aceitando-as. Quando o primeiro passo não é realizado de forma bem-sucedida, seja por incompreensão ou por algum interesse particular, acaba-se por não aceitar as diferenças, agindo-se muitas vezes no intuito de eliminá-las pela força militar. Assim, ao se negar a humanidade do outro, agindo-se dessa maneira, forma-se a barbárie, gerando uma contradição que pode ser vista através da reação do governo dos Estados Unidos e seus aliados aos atentados terroristas ocorridos em 11 de setembro de 2001. A penetração do território afegão e de seus países vizinhos, com o uso de poderosas estruturas

militares, promovendo inúmeras baixas humanas civis e militares, apontou para uma política que destruiu

> as convicções mais profundas do mundo ocidental porque, para defender os valores democráticos tão apreciados por nós, somos levados a menosprezá-los! Como será possível regozijar-se com a vitória sobre um inimigo hediondo se, para vencê-lo, o vencedor acaba assumindo atitudes semelhantes ao adversário? (TODOROV, 2010, p. 16)

A região ganhou enorme notoriedade a partir do final da Segunda Guerra Mundial, período em que a Organização das Nações Unidas serviu de instrumento mediador para o estabelecimento oficial de um Estado judaico na região, processo iniciado desde o primeiro encontro sionista no final do século XIX. Além disso, ao longo das décadas de 1960 e 1970, a cobertura da imprensa, principalmente, através das revistas semanais estadunidenses – que eram amplamente reproduzidas pelo mundo, como *Time* e *Newsweek* –, alimentavam ainda mais as informações acerca da região, mergulhadas no contexto dos conflitos que lá se desenvolviam, como a Guerra dos Seis Dias. Uma ainda maior notoriedade na mídia ocorreu após os eventos decorrentes dos atentados de 11 de setembro de 2001, quando parte do mundo parou para observar, em tempo real, a destruição do complexo de edificações do World Trade Center em Nova Iorque, além de notícias confirmadas ou não de ataques ao Pentágono, à Casa Branca e ao Capitólio. Uma série de reportagens foram elaboradas para a compreensão da região, com seus conflitos, grupos terroristas – destacando-se a Al-Qaeda e o seu líder Osama Bin Laden – e sua população.

Ao analisarmos os discursos construídos sobre a Palestina, através principalmente da mídia, muito daquilo que chega como informação ao público brasileiro, acaba gerando a formação de estereótipos. As inúmeras reportagens, quase que diárias, relatando os conflitos armados, bombardeios, atentados suicidas entre palestinos e israelenses, não deixam espaço para que o público possa perceber a região de uma forma diferente. Vende-se a notícia da violência, da tragédia, da dor, mas não se aborda, na grande maioria das vezes, os outros cotidianos, as outras ideias, os outros saberes produzidos na região. Não há a abertura para um debate, há a sacralização de representações que nos faz ver o outro de um jeito e, poucas vezes nos faz refletir sobre outras possibilidades, outros olhares. Segundo Marcos Napolitano, dependendo interesse midiático e do possível impacto social, um mesmo acontecimento histórico, passa por três operações:

> Na primeira delas (o registro do *dado*), o acontecimento é registrado e repassado ao público em suas informações básicas (o que, quando, onde,

> quanto etc.). Na segunda operação (a caracterização do *fato*), esse conjunto de informações brutas é inserido numa rede causalidade e efeitos imediatos. Na terceira fase (a narrativa do *evento*), quase sempre reservada a acontecimentos de grande impacto social ou de importância estratégia para os interesses da mídia, os elos causais ganham a conotação narrativa e valorativa, adensados por um conjunto de implicações sociais de caráter ideológico mais amplo. Cabe ao historiador que analisar tal documento, realizar o movimento inverso dessas operações, descontruindo os fatos descritos ou os eventos narrados pelo documento visual (2005, p.249-250).

Esse olhar estereotipado sobre o Oriente Médio e, em específico, sobre o palestino ganha ressonância no ambiente escolar. Ratificado por diversas coleções de livros didáticos, em especial, de história, que apenas reservam umas poucas páginas destinadas à região, para tratar dos conflitos que assolam suas populações, esses discursos acabam exigindo que os professores e professoras, não só desta disciplina, como de toda a área das ciências humanas tenham que enfrentar e desconstruir constantemente um discurso generalizante que se reproduz e difunde, entre os estudantes e os colegas de trabalho.

Não é uma tarefa fácil, muito menos há a garantia de sucesso no empenho realizado pelos profissionais da educação, uma vez que são inúmeros e mais poderosos os discursos divulgados através das mídias. Muito desse poder que as mídias possuem refere-se não só a sua capacidade de atingir um maior número de pessoas, mas principalmente, o maior tempo e variedade de recursos linguísticos que essa possui para convencer o público do seu discurso. A imagem tem muito poder. A fotografia, o mapa, o infográfico e o cinema [acompanhados ou não de alguma trilha sonora] são mais persuasivos/atraentes na ação de convencimento daquilo que se almeja fazer entender. E, a partir deles, as mídias sociais tornam-se um instrumento fundamental para que esse discurso ganhe corpo, torne-se senso comum.

A Palestina que nos chega é rotulada a partir da região que está inserida. Poucos são os estudantes ou as demais pessoas que possuem o discernimento acerca dos países que compõem a região do Oriente Médio. Pouco sabem sobre a diversidade cultural ou religiosa, sobre o cotidiano de suas populações. Não poderia ser muito diferente, já que poucas são as informações que chegam ao seu conhecimento, diferente do estereótipo acima mencionado.

> A televisão, os filmes e todos os recursos da mídia têm forçado as informações a se ajustar em moldes cada vez mais padronizados. No que diz respeito ao Oriente, a padronização e os estereótipos culturais intensificaram o domínio da demonologia imaginativa e acadêmica do “misterioso Oriente” do século XIX. [...] Três coisas contribuíram para transformar até a mais simples percepção dos árabes e do islã numa questão altamente politizada, quase estridente: primeiro, a história do preconceito popular contra os árabes e o islã no Ocidente, que se reflete diretamente na história do Orientalismo;

> segundo, a luta entre os árabes e o sionismo israelense, e seus efeitos sobre os judeus americanos, bem como sobre a cultura liberal e a população em geral; terceiro, a quase total ausência de qualquer posição cultural que possibilite a identificação com os árabes e o islã ou discussão imparcial a seu respeito. Além do mais, não é preciso dizer que, como o Oriente Médio é agora identificado com a política da Grande Potência, a economia do petróleo e a dicotomia simplista entre um Israel democrático e amante da liberdade e os árabes malvados, totalitários e terroristas, as chances de uma visão clara do que dizemos ao falar sobre o Oriente Próximo são deprimentemente pequenas. (SAID, 2007, p.58).

A partir dessa concepção, e empiricamente através de dois questionários aplicados à setenta estudantes do terceiro ano do ensino médio da E.E.M. Professora Elza H. T. Pacheco, localizada na cidade de Blumenau/SC e, pertencente à rede estadual de ensino, em novembro de 2015, pudemos diagnosticar diversos desses mesmos discursos reproduzidos pelos sujeitos presentes no ambiente escolar. O foco da pesquisa partiu de um questionário que abordou as imagens que os estudantes associam à referida região, com base num leque de doze opções previamente escolhidas. A questão fundamental acerca desta parte da pesquisa era compreender que tipo de imagem os estudantes associavam à região do Oriente Médio. O quão esse imaginário está atrelado às reportagens jornalísticas veiculadas pelos principais meios de comunicação aos quais os estudantes possuem acesso. A escolha das imagens partiu do princípio de apresentar imagens especificamente atreladas à região, mas que não apenas estivessem retratando ou se relacionando aos conflitos bélicos presentes na mesma. Entre as imagens selecionadas estavam crianças brincando, pessoas tomando banho de mar e de sol numa praia, uma igreja, um casamento, uma área desértica, uma visão aberta de uma cidade, entre outras. Apresentadas essas imagens, os estudantes deveriam colocar em ordem decrescente, aquelas que mais se associavam aos conhecimentos que os estudantes possuíam sobre a região. As imagens a seguir foram as selecionadas pelos estudantes, em ordem decrescente:

IMAGEM 07
(Ataque de Israel em Jerusalém Oriental em 2014)
http://fbln.pro.br/htm_content/download_multimidia_hilow.htm

IMAGEM 12
(Mulheres de burca oram em celebração pela vitória do partido do primeiro-ministro paquistanês, Nawaz Sharif, nas eleições para a Assembleia Nacional do país, em Peshawar, 2013) - http://noticias.uol.com.br/album/album-do-dia/2013/05/17/imagens-do-dia---17-de-maio-de-2013.htm

IMAGEM 08
(Ataque israelense na Faixa de Gaza em 2014)
http://cmsg-a.blogspot.com.br/2014/12/palestina-e-israel.html

A partir das imagens mais citadas pelos estudantes podemos identificar que boa parte do conhecimento construído pelos estudantes acerca da temática, com base nos noticiários e nos compartilhamentos de imagens e outras formas de informação através das redes sociais, remete à uma região assolada por conflitos armados – imagens 07 e 08, que estão ligadas ao mesmo evento –, apresentando um grande número de vítimas, bem como, uma região em que a mulher é associada à uma vestimenta característica, no caso, a burca, representada pela imagem 12. As imagens 07 e 08 apresentam a ferocidade da violência, explorando visualmente as perdas e marcas deixadas pelos conflitos existentes no contexto das relações estabelecidas pelos povos de fora e da região, o que é sistematicamente reproduzido através das mídias, tanto quanto a imagem 12, que generaliza o papel social da mulher, invisibilizando sua atuação no cotidiano, para além da submissão à figura masculina.

Essa compreensão é melhor entendida a partir dos resultados apontados pelo segundo questionário, o qual utilizou-se de questões dissertativas para identificar as principais fontes de informação dos estudantes acerca dos conhecimentos que os mesmos possuíam sobre a região do Oriente Médio, o que apontou para os telejornais e as redes sociais. Poucos dos estudantes entrevistados possuem acesso à jornais ou revistas impressas, ou já haviam lido

algum livro a respeito da região – visto que o acesso a essa bibliografia é praticamente nulo –, com exceção de artigos debatidos eventualmente em sala de aula, principalmente em conteúdos relacionados ao terceiro ano do ensino médio. Além desses, outras perguntas eram acerca de como eles imaginavam o cotidiano das mulheres, dos grupos de pessoas relacionados ao movimento LGBT e das pessoas de um modo geral, por estarem vinculados à uma região aonde ocorrem com maior frequência conflitos armados. Como respostas a esses questionamentos, um dos termos mais recorrentes era o 'medo'. No imaginário da maioria dos estudantes entrevistados, as pessoas viveriam com medo por causa dos conflitos, como afirma um estudante "Você não sabe quando os conflitos ocorrerão e muito menos onde. Não sabe se sua vestimenta, religião ou modo de pensar serão respeitados ou tolerados. A guerra só dá segurança para quem está longe [...]; mulheres seriam submissas aos homens, por conta das leis religiosas "pois não tem liberdade de expressão, são proibidas de fazer muitas coisas, por motivos patéticos ou autoritários"; homossexuais seriam constantemente perseguidos, na qual "sofrem preconceito diariamente e muitos devem ser mortos por isso".

CONSTRUINDO NOVOS DISCURSOS:

O historiador tem como princípio de seu ofício identificar o local de fala acerca de seu objeto de pesquisa. Essa expressão refere-se a um cuidado muito importante que o historiador tem que realizar, uma vez que dependendo do ponto de vista de quem está envolvido, muitas são as versões possíveis que o historiador terá para confrontar com outras evidências e, assim criar uma explicação acerca de um determinado evento ou contexto. Não é uma operação simples, é um trabalho "que se realiza por meio de uma série de enquadramentos e referências, recusando e aceitando diálogos, conexões e cruzamentos, recortando a experiência e estabelecendo um jogo de pertencimentos e afastamentos" (NUNES, 2011). Desta forma, quando abordamos uma região como o Oriente Médio, uma representação feita pela cinematografia da região ou uma feita pela indústria estadunidense, pode apresentar uma grande variedade de olhares, dependendo de como o diretor está vinculado e remonta os seus saberes acerca do seu objeto de estudo.

A quantidade de filmes produzidos no Oriente Médio que chega as salas de cinema brasileiras é muito inferior a estadunidense, o que acaba por limitar novos olhares sobre a região. Muitos são os títulos produzidos por cineastas da região que poderiam contribuir na desconstrução dos estereótipos que a indústria cinematográfica dos Estados Unidos acaba

reafirmando constantemente. Quando quem volta seu olhar sobre a região e os conflitos que assolam palestinos e israelenses, é alguém que vive ou conviveu com as pessoas que residem nos dois lados da fronteira, a representação cinematográfica acaba configurando-se num olhar muito mais sensível aos sentimentos presentes em todo esse processo. Não se trata de um filme para arrecadar milhões em bilheteria ou representar de forma generalizante todo um povo a fim de atender a seus interesses. Trata-se fundamentalmente de uma tentativa de olhar para o conflito para além de si mesmo, compreendendo o outro, estimulando o debate e a busca por uma solução plausível e permanente, numa tentativa de contemplar

> elementos sociopolíticos e simbólicos na discussão da questão palestina que precisam ser levados em consideração na análise e encaminhamento de possíveis acordos duradouros que sejam considerados vantajosos para ambas as partes e que sejam construídos e negociados diretamente entre judeus e palestinos dados os parcos resultados auferidos por intermediações externas. (ROCHA, 2015, p.7)

Desconstruir discursos limitadores, confrontando as concepções internalizadas por estudantes do outro lado do mundo, a partir de suas fontes de informações, geralmente restritas aos meios de comunicação, como TV, cinema e internet, abriria a oportunidade para que os (as) alunos (as) reconhecessem outras versões sobre o cotidiano na região para além dos conflitos e, assim, discutam e construam discursos mais coerentes, que respeitem as individualidades, bem como, as pluralidades de pensamento acerca das mais diversas práticas cotidianas.

Paralelamente, a partir dos pontos de discussão acerca do Oriente Médio, é possível levantar questionamentos acerca do cotidiano dos estudantes brasileiros, com a perspectiva de colaborar na identificação dos mecanismos de dominação da representação do outro, construindo um diálogo em torno da formação cidadã e, consequentemente, podendo resultar em algumas ações concretas para a superação de parte dos conflitos que permeiam o convívio em sociedade. Vale ressaltar também que, em meio a uma sociedade que muitas vezes prioriza o individualismo e o consumo material, seria interessante desenvolver um senso de coletividade para além das fronteiras – quaisquer que sejam seus limites: origem, cultura, espaço, ideologia, etc. – na qual as pessoas não se distanciem mais do outro, mas se reconheçam como parte do mesmo, articulando as diferentes formas de saber. Assim, o Oriente Médio não seria mais um local, que pouco reconheço ou me importo do outro lado do mundo e, sim, uma região que direta ou indiretamente afeta o meu modo de vida e que minhas

ações para com o mesmo não devem ser pautadas apenas para o meu interesse ou negligenciados, desconsiderando-se os espaços e as pessoas que o compõem.

Nenhum (a) professor (a) de História deve ser considerado (a) apenas um (a) transmissor (a) de algum conhecimento, mas sim, articulador (a) das mais diversas concepções e questionador (a) também de suas fontes acerca das temáticas, que sejam relevantes para que sejam utilizadas pelos grupos sociais no intuito de um melhor convívio entre todos. Para tanto, esse (a) profissional deve sempre partir do conhecimento trazido e/ou construído pelos (as) estudantes, a partir das mais diversas fontes de informação que estes acessam. Não se trata de incutir um conhecimento 'verdadeiro', apagando-se o 'falso', mas estabelecer esse diálogo entre as fontes, a fim de se construir um saber mais aprimorado acerca de distintas temáticas, diagnosticando as várias histórias e possibilidades de compreensão sobre o outro, criando pontes entre elas e não as apagando. O professor de história deve fazer "com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas" (FONSECA, 2003, p.71). Tanto professores (as), quanto estudantes, apropriam-se e interpretam seus contextos a partir de diferentes perspectivas e experiências. Colocando essas concepções em discussão, argumentos em torno da diversidade cultural não apenas serão evidenciados, como também poderão contribuir na desconstrução de discursos que almejem impor uma verdade única e absoluta sobre as sociedades como um todo.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O objeto em fuga:** algumas reflexões em torno do conceito de região. *In*: Revista Fronteiras. – Dourados/MS, v. 10, mº 17, p.55-67, jan./jun. 2008.

AMIM, Samir. **O eurocentrismo: crítica de uma ideologia.** *Disponível em:* <http://monoskop.org/images/0/07/Amin_Samir_El_eurocentrismo_Critica_de_una_ideologia.pdf>. *Acesso em*: 29.11.2015.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros.** – São Paulo: Educ, 2013.

BERGMANN, Klaus. **A História na reflexão didática.** Dossiê História em Quadro-Negro: escola, ensino e aprendizagem. *In*: Revista Brasileira de História, São Paulo, v.9, n.19, set.1989/fev. 1990.

CERRI, Luís Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história.** *In:* Revista de História Regional – Ponta Grossa: UEPG, nº 6, 2001. *Disponível em:* <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>. *Acesso em:* 17.08.2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. – Campinas: Papirus, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola.** *Disponível em:* <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural1.pdf>. *Acesso em:* 02.11.2015.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. – Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina de. **O livro didático de história hoje:** um panorama a partir do PNLD. *In:* Revista Brasileira de História. – São Paulo, v. 24, nº 48, pp-123-144, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. **A história depois do papel.** *In:* Fontes Históricas. Carla Bassanezi Pinsky [org]. – São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.
NUNES, Daniela. **Pesquisa historiográfica:** desafios e caminhos. *In*: Revista de Teoria da História. Ano 2, nº 5, junho/2011. [UFGO].

PRAXEDES, Walter. **A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar.** *Disponível em:* <http://www.espacoacademico.com.br/089/89praxedes.htm>. *Acesso em:* 29.11.2015.

ROCHA, Ivan Esperança. **O conflito israelo-palestino: entre passado e presente.** Simpósio Nacional de História, 28, 2015, Florianópolis. Anais Eletrônicos. *Disponível em*: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1437877601_ARQUIVO_CONFLITOARABE-final.pdf>. *Acesso em*: 21.01.2016.

RÜSEN, Jörn. **História viva.** Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** Tradução Rosaura Eichengerg – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. **A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial.** *In*: Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 65-85, 2013.

Solução para a paz: entendendo o Oriente Médio. [Organização: Comissão Nacional de Direitos Humanos; coordenação Abraham Goldstein]. – São Paulo: Associação Beneficente e Cultural B'nai B'rith do Brasil, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros:** para além do choque das civilizações. Petrópolis: Vozes, 2010.