

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

Mídia, alteridade e consciência histórica: O “11 de setembro” entre alunos de 6º ano.

TIAGO SARAIVA DE SABÓIA*

Introdução:

Na contemporaneidade a análise da influência dos meios midiáticos, ou de sua midiabilidade¹, é de grande relevância, tanto para a compreensão da formação e legitimação das identidades pessoais e coletivas, quanto para a própria compreensão dos fatos relativos à História do Tempo Presente (CHAVEAU, A. TÉTART, 1999). Sendo assim, o estudo de eventos que possuíram grande exposição na mídia, principalmente a telejornalística, dado o seu alcance nacional, se torna primordial, uma vez que atuam de forma preponderante nos seus processos de significação e ressignificação² de sentidos junto ao cenário político e social. Contudo, esses grandes eventos midiáticos que para além do âmbito do fato ascendem à dimensão de relação social entre os indivíduos canalizada através da espetacularização das imagens, algo que Debord definiu como uma “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 1997:16), raramente são abordados no espaço escolar. Entretanto, como afirma Barca, “o meio familiar, a comunidade local, os media, especialmente a televisão, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens que a escola não deve ignorar nem menosprezar” (BARCA, 2001:15).

Nesta direção, o objetivo principal desta pesquisa se apresenta na análise da influência dos meios de comunicação no processo de formação de uma cultura histórica na atualidade onde recortamos como objeto de análise os eventos ocorridos em 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos. Buscamos assim, de uma maneira mais ampla, a partir da percepção de como a história é

* Graduando em História pela Universidade Federal de São João del-Rei e bolsista PIBIC/UFSJ. Orientadora: Cássia Rita Louro Palha, Professora Adjunta da área de Didática do Ensino de História da Universidade Federal de São João del-Rei. Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Agência Financiadora: PIBIC/UFSJ.

¹ Marcos Napolitano afirma que a Midiabilidade é um fenômeno complexo das sociedades contemporâneas que “implica a existência de um campo social dominado pela mídia, sobretudo a mídia eletrônica, catalisando um conjunto de experiências e identidades sociais. (...) O fenômeno da midiabilidade implica a dificuldade em estabelecer fronteiras definidas entre a experiência enraizada nas relações sociais mais tradicionais (vvidas no bairro, no trabalho, na escola ou na família) e aquela vivida “através” da mídia, incorporando valores e comportamentos dos seus tipos e personagens”. (NAPOLITANO, 2008:12)

² Bourdieu afirma que a construção de significados e sua alteração ao longo de processos cognitivos relacionados ao ato de assistir televisão demonstram que o espectador não pode ser tido como um agente passivo visto que trás consigo significados próprios e reage de maneira diferente a cada situação exibida nos meios de comunicação de massa. (BOURDIEU, 1989)

apropriada na vida pública (no caso, junto ao campo da mídia audiovisual) pensar na apropriação de valores e concepções históricas entre crianças e jovens em idade escolar em torno do chamado “atentado do 11 de setembro”.

Na primeira parte da pesquisa que se desenvolveu ao longo de 2010/2011 (Edital 002/202 UFSJ/CNPQ) foi realizado o levantamento do perfil sócio econômico das turmas analisadas, bem como do consumo de bens e produtos da indústria cultural, passando por uma análise dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao recorte escolhido e fazendo uma introdução ao trabalho com oficinas audiovisuais destinadas a comunidade escolar. Trabalhamos com um universo de 111 (cento e onze) alunos do ensino fundamental e médio de duas escolas públicas da cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. Os dados finais da pesquisa apontaram, dentre outros elementos, que a grande maioria dos alunos, moradores de bairros periféricos e pertencentes a famílias de baixa renda, tinham na televisão e em seus produtos ligados à narrativa ficcional o principal meio de acesso ao entretenimento e à informação. Quanto aos conhecimentos prévios pudemos observar indícios de ressignificações de um discurso reiterado pela mídia hegemônica na ocasião do fato: visões maniqueístas pautadas pelas relações binárias (bem/EUA X mal/Terroristas; ocidente X oriente), ênfase ao caráter belicista da sociedade moderna e na generalização essencializada das causas do “atentado”³.

Na segunda e atual fase do projeto, o objetivo colocado foi o de pesquisar o desenvolvimento da aprendizagem concreta dos alunos (recortamos o universo de alunos para 46, na faixa etária de 12 anos) frente a fontes audiovisuais com pontos de vista diferenciados a respeito do “11 de setembro”, a partir do trabalho com dois curtas-metragens que fizeram parte do documentário *11'09''01*⁴, um drama de coprodução entre a França e a Inglaterra no qual 11

³ PALHA, Cássia Louro. Relatório de pesquisa CNPQ/UFSJ, agosto de 2011. Pesquisa premiada com “Honra ao mérito” no X Congresso de Produção Científica da Universidade Federal de São João del-Rei, 2012.

⁴ Ficha técnica: *11 de setembro – Onze minutos, 9 segundos e 1 imagem*. Título original: 11'09''01. Direção: Samira Makhmlbaf (Irã); Youseff Chahine (Egito); Danis Tanovic (Bósnia-Herzegovina); Idrissa Ouedraogo (Burkina Fasso); Ken Loach (Reino Unido); Alejandro González Iñárritu (México); Amos Gitai (Israel); Mira Noir (Índia); Sean Penn Estados Unidos); Shohei Imamura (Japão). Música original: Alexandre Desplat. Fotografia: Ziv Koren; Elisabeth Schneider; Saïdou Bougoum; Mohamad Ahmadi. Duração: 135 minutos. Ano: 2002.

cinastas, de 11 países diferentes, cada um com 400.000 mil dólares como orçamento, se propuseram a fazer 11 curtas com suas visões sobre o fato. O filme foi ainda ganhador do Prêmio UNESCO e do Prêmio FIPRESCI de Melhor Curta-Metragem (segmento Reino Unido) no Festival de Veneza, e indicado ao César na categoria de Melhor Filme da União Europeia.

O primeiro curta em questão é tido como uma comédia reflexiva e trás como pano de fundo a vida em Burkina Fasso abordada pelo diretor Idrissa Ouedraogo. Adama, figurando como personagem principal, é uma criança pobre e com a mãe doente vítima da malária, realidade comum no país. Trabalhando como entregador de jornais o menino vê a notícia sobre a procura de Osama Bin Laden e a recompensa oferecida pela sua captura. Em seguida, Adama encontra um homem vestido com roupas tradicionalmente árabes e julga ter então encontrado o foragido. Após se unir com seus amigos e planejar a captura do suposto terrorista, ele faz planos de ajudar sua mãe com o dinheiro da recompensa. Como momento emblemático que caracteriza o filme, destaca-se a cena onde, após fracassar na captura do suposto Osama e vê-lo partir do país, o garoto diz: “Osama, fica aqui. Nós precisamos de você”. Já o segundo curta, baseado em fatos reais, retrata a situação das minorias étnicas, em especial, árabes e mulçumanos, que moravam nos Estados Unidos no período dos ataques através da perspectiva da diretora indiana Mira Noir. Em Nova York, uma mãe mulçumana busca notícias do filho que desapareceu no dia dos ataques ao World Trade Center ao sair para trabalhar. Entretanto, agentes do FBI colocam o seu filho, Salam, na lista de suspeitos entre os terroristas acusados de participarem dos atentados. A mãe então passa a ser hostilizada e discriminada pelos vizinhos. A reviravolta se dá quando é descoberto que o filho desaparecido morreu ao tentar ajudar no socorro das vítimas, passando do status de terrorista para um herói altruísta.

Na escolha dos dois filmes levou-se em consideração o fato dos alunos poderem entrar em contato não apenas com fontes de olhares distintos sobre o fato histórico, mas igualmente com universos culturais e tramas narrativas diferenciadas. Um exercício de alteridade

fundamental frente a esses produtos culturais e a suas formas peculiares de rememoração do passado. Esse exercício está intimamente ligado ao processo de constituição das identidades⁵ e da consciência histórica. Cerri faz essa inter-relação ao afirmar que

“tais questões, de fundo identitário, estão na base de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido”. (CERRI, 2011:15)

Referências teórico-metodológicas

Entendendo a cultura histórica como o campo de atuação prática da consciência histórica, ou seja, como a forma prática da apropriação dos sentidos da experiência temporal, Jörn Rüsen nos permite pensar sobre a construção do conhecimento histórico para além das salas de aula. Então, na definição do autor, a cultura histórica seria “o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática” (RÜSEN, 2007:121). A partir dessa afirmação, é colocada a singularidade do que é inerente à história e sua aplicação no quadro cultural de orientação da vida humana. Na busca de um diagnóstico mais global dos atributos que regem a vivência, o autor esclarece que devem ser buscados referenciais que sobrepujem a questão política ou econômica.

Para o autor, contudo, a orientação consciente da vivência social não se dá somente através do campo cognitivo relacionado especificamente à razão histórica, visto que há outras necessidades da vida prática que necessitam de ser saciadas. Essas carências são de ordem, sobretudo, políticas e estéticas, de modo que é evidente que o saber histórico as influencia, restando ser esclarecida a forma com a qual esse saber responde a esses dois pontos. Estas três

⁵ Sobre as relações entre identidade e mídia cf. PALHA, Cássia Rita Louro. Poder midiático e identidades na contemporaneidade: o fim de um projeto de emancipação humana? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

formas de olhar sobre a cultura histórica, cognitiva, política e estética são interdependentes, embora possuam suas características categoricamente delimitadas.

A cultura histórica, como campo da rememoração pública se faz lugar ideal para o entendimento da mídia como campo de embates nas dimensões estabelecidas por Rüsen em seu livro *História Viva*. Pensar o “11 de setembro” é pensar não unicamente o fato histórico, mas também o discurso político dos Estados Unidos na busca da manutenção de sua hegemonia cultural e conseqüentemente na forma de construção de uma dada memória sobre um evento que afetou a imagem do país como império inatingível. Partindo da complementação recíproca entre as dimensões da cultura histórica, é possível atingir diferentes esferas no esclarecimento do “11 setembro” como objeto de análise da aprendizagem própria da História. Sob a ótica política se trata de pensar como a memória se estabelece num contexto de disputa de interesses ou, como Rüsen coloca,

“trata da maneira de assegurar a validade de dominação e poder, de garantir sua legitimidade. [...] na dimensão política, da consciência histórica (que exerce um papel importante na legitimação do poder), os princípios da garantia jurídica e do controle do poder devem ser considerados como a razão política da legitimação”. (RÜSEN, 2007:123)

Sob o panorama da dimensão estética o que se propõe é o estudo da maneira pela qual o discurso se apresenta. No caso do ocorrido nos Estados Unidos, a grande maioria das informações chegou aos seus diversos públicos através de imagens audiovisuais massificadas. Trabalhar assim com a especificidade da linguagem documental através dos dois curtas selecionados, nos permite abordar o tema por outra perspectiva, através de outras narrativas e olhares sobre o mesmo fato. E, finalmente temos o aspecto cognitivo da consciência histórica, que busca nos princípios da racionalidade metódica a legitimação da razão como elemento que valida cognitivamente a realidade. É através desse viés que a pesquisa busca se enveredar, investigando a produção de sentidos no modo como se aprende e se reafirmam fatos da história contemporânea pelos meios massivos. Na imbricação dessas três dimensões Rüsen no esclarece:

“que o entendimento histórico é estimulado pelo sentido estético da percepção histórica, que o desempenho cognitivo reforça o enquadramento jurídico da vontade de poder e que a vontade política de poder serve à descoberta da verdade (o que não pode ser excluído a priori).” (RÜSEN, 2007:124).

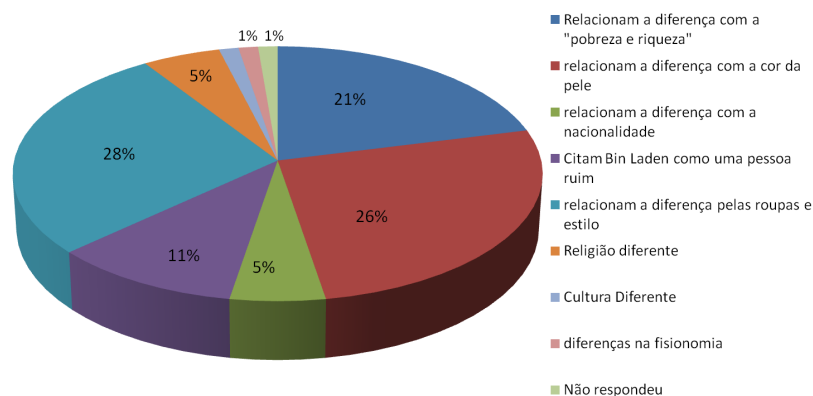
Apoiados neste quadro teórico, nesta segunda fase do projeto trabalhamos com 46 alunos, sendo que estes também fizeram parte da pesquisa anterior. Na metodologia, fizemos uma apresentação introdutória do tema e com exibição do material audiovisual selecionado, foi pedido que os alunos respondessem a um questionário relacionado ao que tinham assistido. As perguntas do questionário buscaram definir com qual dos curtas os alunos se identificavam mais; se eles conseguiram identificar pontos de vista diferenciados nas narrativas, as mudanças que eles fariam (ou não) nos roteiros assim como mudanças nos títulos dos filmes; questões sobre diferenças culturais entre os alunos e os personagens do filme (e também entre os próprios personagens); entendimento do roteiro; diferenças entre a narrativa fílmica e questões da realidade vivida; mudanças nas formas de ver o “11 de setembro” após a exibição das películas, entre outros aspectos. Neste texto, contudo, a intenção será a do enfoque na constituição da alteridade por parte dos alunos. Para Rüsen, a formação da identidade e da alteridade junto ao processo da cultura histórica implica entender que:

“A diferença produtora de identidade entre o eu e o outro está operando em cada memória, e qualquer esforço de lembrança é em si mesmo uma relação normativa assimétrica. O etnocentrismo (em todas as suas diferentes formas) é quase naturalmente inerente à identidade humana. Esta relação assimétrica entre eu e o outro, entre mesmidade e alteridade, torna a memória histórica controversa e aberta a conflitos, pois o reforço da identidade do grupo que irá encontrar apoio entre seus membros será negada por aqueles que estiverem além de suas fronteiras e que não se reconhecem nesses quadros temporais aprovados pelo primeiro grupo”. (RÜSEN, 2009:174).

Análise dos resultados:

O primeiro eixo de análise evidencia como os alunos identificaram a diferenciação entre as culturas (a sua e as que são apresentadas nos filmes). Sendo assim, algumas perguntas do questionário permitiram expor referenciais que demonstraram essa relação entre o “eu” e o

“outro”. Em relação ao primeiro filme, quando questionados sobre o que diferenciava a cultura das crianças à cultura do homem que elas julgaram ser Osama Bin Laden, o gráfico abaixo é elucidativo dos eixos de respostas:



Nota-se o caráter generalizador das respostas que em sua maioria giraram em torno de fatores estéticos e externos, como a polarização entre o negro pobre e o branco rico (foi assim que os alunos classificaram o suposto Bin Laden do filme). Afirmando que algumas respostas apresentaram mais de uma maneira de diferenciar a cultura, percebemos que foram frequentes as associações entre a cor da pele dos personagens e suas posições socioeconômicas. Em nenhum momento do curta-metragem há uma citação sobre a condição social do suposto Osama (exceto talvez a sua viagem de avião, o que no contexto dos alunos de classe média-baixa, pode ser visto como uma distinção social). Entretanto, as respostas o colocaram como um homem “rico”. Entendo que essa construção se dá pela busca dos alunos em estabelecer relações por vezes dicotômicas (como mostra o resultado da primeira fase da pesquisa), sejam estas entre ricos x pobres ou brancos x negros. Nesse preenchimento espontâneo de lacunas, presumo que a associação feita pelos alunos se envereda na questão “se as crianças são negras e pobres e o

homem é branco, então ele deve ser rico”. Como exemplo de respostas que figuraram nesse eixo, temos: “as crianças eram pessoas pobres que nem tinham dinheiro, e o homem era poderoso e rico”; “é que as crianças *são* pobres e aquele homem é rico”. Dessa forma, quase a metade dos alunos, cerca de 46%, relaciona a cor da pele à condição econômica. Outras respostas a essa pergunta também trouxeram aspectos de identificação imediata. Vinte e oito por cento dos alunos responderam que o que diferenciava a cultura dos personagens do filme eram as roupas e o “estilo”. Outra diferenciação é a polarização que os alunos (11%) inferem aos personagens, colocando o Bin Laden do filme como um personagem ruim ao afirmarem que este era “terrorista e muito ruim com as pessoas” ou ainda, que “ele era um bandido”.

Essa forma de conceber o “outro” e de perceber culturas diferentes da nossa se colocam como campo de embates na disciplina histórica. Na pesquisa, para os alunos essa diferenciação está ligada a um fator aparente como a roupa ou a condição social. No caso do primeiro filme, se a identificação se dá no paralelo feito entre os personagens infantis e os alunos, o que vai ser abordado mais a frente, a construção pela oposição se dá na relação estabelecida com o suposto Osama. A oposição (e posterior identificação), no caso do segundo filme, se dá com o personagem Salam, acusado primeiramente de terrorista e depois ovacionado como herói. Quanto ao filme de Mira Noir, fizemos o seguinte questionamento: *“Allah é misericordioso. Certamente nos ouvirá. Isto é um teste da minha fé”. “Essas frases foram ditas pela mãe que aparece no filme. Se trocássemos a palavra “Allah” por Deus, você acha que a sua mãe ou outra pessoa de sua família poderia ter dito essa mesma frase? O que na sua religião é diferente da mãe do filme?”*. Apesar de 65% dos alunos responderem que a substituição dos nomes pode ser feita, o gráfico a seguir demonstra o que eles consideram como diferencial entre a sua religião e a da

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

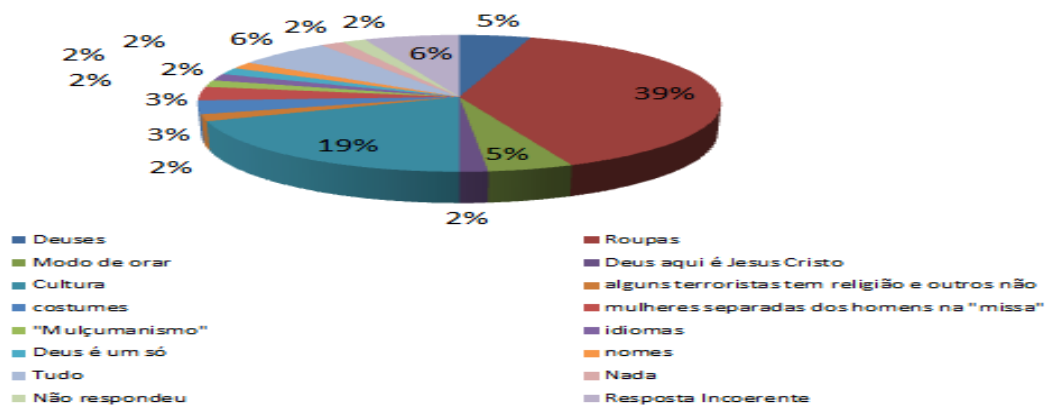
Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

9

mulher:



Novamente atentamos para os fatores externos como diferencial cultural entre uma sociedade e outra, de modo que “as roupas” correspondem a 39% das respostas, confirmando as hipóteses levantadas sobre o primeiro filme. Mesmo com a maioria dos alunos afirmando que a troca de nomes entre “Allah” e “Deus” pode ser feita, 26% dos alunos escreveram que “os deuses são diferentes”, “Deus aqui é Jesus Cristo” e “Deus é um só”. Sob essa visão, a construção de um imaginário exótico sob o oriente, impede que os alunos percebam que o islamismo também é monoteísta, ou melhor, que se trata de uma cultura diferente. Ao colocar que a diferença se dá nas “mulheres separadas do homem na missa” os alunos usaram um referencial do seu próprio cotidiano, ou seja, “a missa”, para elencar um fator distintivo entre as culturas. Sendo assim, alguns registros observados (como “A religião diferente, os terroristas lá tem e aqui não tem” e “ao invés de ser Alá o deus aqui é outro Deus”) demonstraram que os alunos já possuíam conceitos e visões de distinção através do “lá” e do “aqui”. Em seu livro *Orientalismo* (1990), Edward Said disserta sobre os caminhos e formas do discurso europeu acerca do oriente, afirmando que o imperialismo europeu se constrói também a partir da construção simbólica do Oriente. O autor mostra que o “oriente” não é somente uma distinção geográfica, mas uma invenção política e cultural do “ocidente” que coloca no mesmo estigma de estranheza e inferioridade várias sociedades a leste da Europa.

Na perpetuação de um discurso hegemônico, o “11 de setembro” se torna objeto chave visto que lida justamente com essa diferença legitimadora entre ocidente e oriente. As redes de televisão americanas (e muitas outras do lado “ocidental” do mundo), afirmaram que os ataques se tratavam de uma *guerra de civilização* ou de um *embate final entre o oriente e o ocidente*. Percebe-se então que as tradicionais delimitações que antes se apresentavam de forma mais clara como, brancos x negros, civilizados (europeus) x selvagens (povos colonizados), ricos x pobres, agora se mostram insuficientes para traduzir a própria identidade daqueles que escrevem e, naturalmente, usam a História como forma de legitimação. Hunting em *O Choque de Civilizações* questiona “O que, entretanto, as sociedades não-ocidentais têm em comum além do fato de que são não-ocidentais? (...) A unidade do não-ocidente e a dicotomia Leste-Oeste são mitos criados pelo Ocidente.” (HUNTING, 1997:34). A bifurcação que se apresenta no momento é construção de uma dicotomia entre o “ocidente” e o “oriente”, de modo que esses termos não são definidos geograficamente, mas por projetos de civilização e legitimação da modernidade como parâmetro das sociedades atuais.

Essa mitificação acaba por promover a diferenciação entre aquilo que é conhecido (tomado como correto, “nós”) e o que é considerado exótico, estranho (o oriente, o não-nós, “eles”). A percepção de um sentido de alteridade é de primeira importância quando se trata da História e do Ensino de História. Os diferentes olhares sobre o “eu” e o “outro” definem a própria concepção de mundo e da realidade vivida (e, atualmente, assistida). Essas definições tomam forma prática quando questionamos aos alunos se eles também poderiam ter confundido o personagem do filme com Osama Bin Laden e 76% deles afirmaram que sim, demonstrando assim a cristalização de um estereótipo do homem árabe e sua direta associação ao terrorismo. Dessa maneira, tanto a civilização árabe, quanto a religião islâmica e a denominação “terrorista” são todas colocadas no mesmo pacote e resumidas na seguinte resposta: “sim, porque ele é parecido com um terrorista do *islã*”, onde o mais relevante para a categorização das pessoas são novamente, segundo os alunos, as roupas. Essa resposta entra em consonância com a afirmação de Edward Said de que “a idéia de choque de civilizações tem um aspecto caricatural muito

nocivo, como se enormes entidades chamadas “Ocidente” e “Islã” estivessem num ringue, lutando para ver qual é a melhor” (SAID, 2003).

A busca pelo final feliz também foi um fator muito presente na maioria das respostas analisadas, de modo que até os alunos que afirmaram não gostar de nenhuma cena dos filmes se justificaram alegando que “tudo era muito triste”. Ao serem questionados sobre o que mudariam nos curtas apresentados, os alunos responderam, em sua maioria, que a mudança implicaria em Adama (personagem principal na trama de Burkina Fasso), conseguir alcançar seu objetivo, ou seja, na recompensa pela captura do suposto Osama. Respostas como “Ele fica rico, captura o Osama”, “que as crianças pegassem Osama Bin Laden”, “Osama nunca iria conseguir sair daquela cidade” representam a visão dos alunos que gostariam que isso acontecesse. Outra mudança proposta seria relativa à mãe de Adama (“a mãe do Adama estivesse melhorando e não piorando”; “faria que a mãe dele não estivesse doente”). Já no segundo filme que aborda a trama de um jovem que passa de terrorista a herói póstumo, trinta e dois por cento das respostas afirmaram que não queriam mudar nada no filme, com justificativas do tipo “está bom assim”. Entendo que esses alunos que disseram não ser necessário mudar nada, se contentaram com a reviravolta do filme em que o “terrorista” passa a ser herói. Dentre os que mudaram algo, essa mudança visou “harmonizar” o filme no sentido de que o final triste fosse mudado a fim de se torná-lo agradável.

Já a última pergunta aqui selecionada foi a seguinte: “*Depois de assistir aos dois filmes, mudou alguma coisa na sua forma de entender o “atentado de 11 de setembro? Justifique*”. Setenta e dois por cento dos alunos afirmaram que houve mudança, de modo que os 28% restantes responderam que não havia mudado nada. Dentre os que afirmaram a mudança, como exemplo de resposta dada, destacamos aqueles que mostram o início de um entendimento diferenciado de outras culturas e outros pontos de vista: “Sim, porque eu nem sabia sobre o outro lado da África”; “Sim, cada um tem sua visão de mundo”; “Sim, porque pensava que todos os

indianos eram terroristas”; “Sim, que muitas pessoas que foram julgadas como terroristas na verdade eram do bem”; “Sim porque tinha preconceito com os mulçumanos”.

Essas mudanças no modo de ver o fato histórico, mesmo que superficiais, demonstram que se faz necessária uma abordagem escolar desses fatos do tempo presente, com o objetivo de perceber como é recebida a cultura midiática e passar a entendê-la a partir da abordagem de um processo cognitivo próprio da epistemologia histórica (Barca, 2001; Schimdt & Garcia, 2006). Dessa forma, ao tratarmos da formação da consciência histórica há de se pensar nos eventos midiáticos buscando novas fontes e recursos capazes de trazer à discussão as muitas e variadas experiências e visões de mundo. Dar aos sujeitos meios de ressignificar seus conhecimentos, permitindo que esses busquem suas próprias concepções de tempo vivido e pertencimento, é tarefa primordial para professores e pesquisadores da área do Ensino de História.

Bibliografia:

- BARCA, Isabel, Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História – Porto*, III Série, vol.2, 2001.
- BOURDIEU, P O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Difel Editora, 1989.
- CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica*. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CHAUVEAU, A; TÉTARD, P. (org). *Questões para a história do presente*. Bauru, São Paulo: Edusc, 1999.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERRÉS, Joan. *Televisão Subliminar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HUNTING, Samuel P. *O choque de civilizações e a recomposição da Ordem mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar a televisão na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.
- PALHA, Cassia Rita Louro. Poder midiático e identidades na contemporaneidade: o fim de um projeto de emancipação humana? In: *Simpósio Nacional de História*, 23, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

13

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UNB, 2007.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, n.2, 2009. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/rhh>>. Acesso em 24 mar. 2013.

SAID, Edward. Entrevista concedida ao jornalista Carlos Graieb sobre os planos de George Bush com relação ao Oriente Médio. *Veja*. 25 jun. 2003.

_____. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. 3ª ed. São Paulo: Editora CIA das Letras, 1990.

SCHMIDT, Maria & GARCIA, Tânia. *Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências*. Revista Educar. Curitiba: Editora UFPR, 2006.