

FERNANDO CESAR SOSSAI

A UM PLAY DO PASSADO?

ENSINO DE HISTÓRIA E “NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS”

FLORIANÓPOLIS

2009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

FERNANDO CESAR SOSSAI

A UM PLAY DO PASSADO?

ENSINO DE HISTÓRIA E “NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

FLORIANÓPOLIS

2009

FERNANDO CESAR SOSSAI

A UM PLAY DO PASSADO?

ENSINO DE HISTÓRIA E “NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Profª. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profª. Dra. Mara Rúbia Sant’Anna Müller
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Profª. Dra. Elisa Maria Quarteiro
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 26 de fevereiro de 2009

Para Carlos Eduardo Sossai, pelo companheirismo
dos últimos quinze anos.

AGRADECIMENTOS

Lembrar de alguns é também esquecer muitos outros. É um momento em que pensamos em pessoas, imagens e situações que foram fundamentais em nossa trajetória histórica. Como é de praxe, começamos agradecendo aos familiares, aos professores, aos amigos e terminamos louvando as instituições que ofertaram recursos financeiros às nossas pesquisas. Contudo, permitam-me iniciar o ritual de agradecimento pelo seu lado avesso: no último ano, a medida que a escrita desta dissertação foi sendo amadurecida, um incômodo, antes embrionário, corporificou-se num desconforto permanente com os que, estilhaçando regras de civilidade acadêmica, brindaram-me, não apenas uma vez, com críticas meramente retóricas e sugestões desmazeladas permeadas de indiferença: “é muita coisa!”, “não precisa tudo isso! É só uma pesquisa de mestrado!”, “você não vai dar conta!”, “não sei para que isso! Não tem nada haver com a tua pesquisa!”, “você tem que parar de ficar só lendo e participando de congressos e dar conta da sua dissertação”, “o seu fôlego é bom, mas duvido que você vai conseguir fazer isso aí!”. Sentenças violentas e complicadas de se lidar, entretanto e ao mesmo tempo, instigantes e estimulantes. Inegavelmente, esses e outros dizeres tiveram uma contribuição ímpar em meu trabalho; alguns clichês sobre desafio e motivação até passaram a ter sentido... Aos seus emitentes, manifesto aqui, sinceramente, meus agradecimentos!

Outras pessoas certamente foram mais importantes. Foram habilidosas para lidar com minha constante presença ausente e malabaristas que souberam equilibrar minhas

euforias e insatisfações. A professora Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, minha cúmplice, pelas brilhantes orientações e sugestões feitas ao longo desta caminhada, al paciência que teve para lidar com meus delírios de mestrando. A professora Dra. Mara Rúbia Sant'Anna, com quem tive a oportunidade de aprender que o mundo talvez seja mais que um emaranhado de imagens contraditórias que lutam entre si. Ao professor Dr. Alfredo José da Veiga-Neto, pelo cuidado, esmero, com que tratou as reflexões produzidas nesta dissertação. A professora Dra. Elisa Maria Quarteiro, sempre muito sugestiva e atenciosa com meu trabalho. Ao professor Dr. Celso João Carminati, quem sempre estimulou minhas dúvidas durante o mestrado. Aos professores Luiz Carlos Neitzel, Rafael Tavares e a professora Leila Butzke Garcia, do NTE de Joinville, por facilitarem meu acesso às fontes. A Dra. Sandra Paschoal Leite de Camargo Guedes, professora e pesquisadora com quem aprendi muito mais do que História durante os anos da graduação. A professora doutoranda Ilanil Coelho e ao mestrando Diego Finder Machado, amigos, parceiros de reflexão, pesquisadores que, em grupo, compartilham comigo inquietações sobre o mundo contemporâneo. A professora Dra. Gelta Madalena Jönck Pedroso, com quem troquei ideias profícuas sobre ensino de História, currículo e tecnologias. A professora MSc. Iara Andrade Costa, uma figura importante em minha trajetória profissiográfica. A amiga mestranda Lídia Miranda Coutinho, com quem aprendi coisas para além das disciplinas do mestrado. A Roberta Fantin Schnell, mestranda com quem estabeleci diálogos sempre produtivos. A amiga Jaciara da Silva pelas contribuições e esclarecimentos a respeito das mudanças na norma culta da língua portuguesa. A Margit Weise, Miran Carla Lodi, Fábria da Silva, Camila Juliana Dias e Micheli Borges, amigas que me apoiaram em todos os momentos e em todas as decisões. A todos e todas o meu muito obrigado!

E, finalmente, a UDESC e a CAPES, pela bolsa de estudos que me foi concedida durante os dois anos do mestrado, também muito obrigado!

RESUMO

O crescente processo de inclusão de tecnologias da informação e comunicação no ensino de História é o que mobiliza as reflexões desta dissertação. Como vetor de análise, utilizo os trinta episódios que compõem a Série Brasil 500 Anos, um artefato educativo audiovisual especialmente produzido para as comemorações do quinto centenário da nação amplamente distribuído para as escolas públicas como parte dos Kits Tecnológicos TV Escola. Estruturando a dissertação em dois grandes ensaios, inicialmente, aproveito-me da Série Brasil 500 Anos para refletir sobre desejos de passado que impõem a configuração de uma cultura de memória no mundo contemporâneo. Posteriormente, entendendo-a como uma narrativa audiovisual que exhibe entendimentos curriculares alusivos a histórias nacionais consideradas dignas serem ensinadas e aprendidas, discuto alguns dos mecanismos de desencalxe e recalxe do ensino de História, assim como de seu currículo, na contemporaneidade. Nesse fazer epistemológico, transbordo as fronteiras do campo historiográfico e dialogo com pressupostos teorico-metodológicos advindos de diferentes disciplinas. A partir desses arranjos, construo algumas impertinências sobre políticas e programas nacionais de educação voltados à difusão de tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar, assim como desconfio de seu suposto caráter metafísico, redentor e messiânico da cultura escolar contemporânea.

Palavras-chave: ensino de História; currículo; Brasil 500 Anos; Kit Tecnológico TV Escola; tecnologias da informação e comunicação; globalização.

ABSTRACT

The growing addition of information and communication technologies in history teaching is what triggers the reflections in this essay. Used as a reference of analysis the thirty programs by Series *Brasil 500 Anos*, which is an audio-visual educational device especially designed to celebrate the nation 500th year widely distributed to public schools as part of the *Kits Tecnológicos TV Escola*. Organizing the dissertation in two large essays, first, used the Series Brasil 500 Anos to talk about wishes of past that mobilizing the configuration of a memory culture in the contemporaneous world. Posteriorly, understating itself as an audio-visual narrative which show curricular contents with allusions to national history considered worth to be taught and learned, discuss some mechanisms of embedding and disembedding of history teaching and curriculum in the contemporaneousness its. In this epistemological approach, the borders of the historiographical field are overflowed and a dialogue is developed with supposed theoretical-methodologies originated from the different disciplines. So, as developed some impertinencies about nation education politics and programs with allusions to distribution of information and communication technologies in school quotidian, as suspected of the supposed metaphysic, redeemer and messianic nature of the contemporaneous scholar culture its.

Keywords: history teaching; curriculum; Brasil 500 Anos; Kit Tecnológico TV Escola; information and communication technologies; globalization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1:** Apresentador Geral, João John 38
Fonte: Séries Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV.
- Figura 2:** Correspondente Africana, Lyana Muyemba 39
Fonte: Séries Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV.
- Figura 3:** Correspondente Ameríndia, Tainá Fulni-Ô 41
Fonte: Séries Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV.
- Figura 4:** Correspondente Mazombo, José Pereira 42
Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV.
- Figura 5:** Correspondente Europeu, Joaquim Vaz 43
Fonte: Séries Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV.
- Figura 6:** Manipuladores e Bonecos Mão Molenga usados na Série Brasil 500 Anos 44
Fonte: <<http://www.fundaj.gov.br/docs/eg/mm/v500/v500b.html>> Acesso 20 jan. 2008.
- Figura 7:** Apresentador Geral, João John 59
Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV.
- Figura 8:** Apresentador Geral, João John 59
Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV.
- Figura 9:** Correspondente Africana, Lyana Muyemba 60
Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV.
- Figura 10:** Correspondente Africana, Lyana Muyemba 60
Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV.
- Figura 11:** Correspondente Ameríndia, Tainá Fulni-Ô 61
Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV.

Figura 12: Correspondente Ameríndia, Tainá Fulni-Ô	61
Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV.	
Figura 13: Correspondente Mazombo, José Pereira.....	62
Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV.	
Figura 14: Correspondente Mazombo, José Pereira.....	62
Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV.	
Figura 15: Correspondente Europeu, Joaquim Vaz.....	62
Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV.	
Figura 16: Correspondente Europeu, Joaquim Vaz.....	62
Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV.	

SUMÁRIO

Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de Ilustrações	viii

Introdução

Ensinar a Lembrar: Pedagogizações do Passado em Tempos de Globalização	11
---	----

Ensaio I

Brasil 500 Anos: Desejos de Passado em um Presente de Festa	31
“Rigorosamente Fiéis à Essência dos Fatos Históricos”: Pelas Aparências do Passado ..	35
“Imagine a TV Viajando pelo Tempo para Mostrar o Passado!”: Máquinas do Tempo no Ensino de História	52

Ensaio II

Ensinar História: Encaixes e Desencaixes Contemporâneos	65
Alfinetados pelo Presente... Inventamos Passados	69
Kits Tecnológicos ou Veículos de Globalização?	86

À Guisa de Conclusão

Outras Insinuações... Mais Impertinências	99
--	----

REFERÊNCIAS	107
--------------------------	-----

APÊNDICE: FICHA DE ANÁLISE UTILIZADA PARA REFLEXÃO SOBRE OS CONTEUDOS DA SÉRIE BRASIL 500 ANOS	119
---	-----

Introdução

ENSINAR A LEMBRAR: PEDAGOGIZAÇÕES DO PASSADO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

O que é, com efeito, o presente? No infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre. Mal falei, mal agi e minhas palavras e meus atos naufragam no reino de Memória.

MARC BLOCH¹

Uma inquietação tem me perseguido desde os tempos da adolescência: por que algumas pessoas estão incumbidas de ensinar os outros a lembrarem de coisas passadas? Quando estava no ensino básico, sempre me incomodava o fato de ser confiada a alguns docentes a missão de mediar memórias de acontecimentos pretéritos num tempo em que quase todos esperavam com ansiedade um futuro imediato que se materializava no toque do sinal que nos autorizava a seguir para o recreio e encontrar os amigos para combinar coisas a serem feitas num futuro um tanto mais distante (um encontro no meio da tarde para praticarmos atletismo e/ou combinações sobre o que faríamos durante o final de semana, por exemplo).

Com o passar dos anos, outras foram somadas a esta e contribuíram para que construísse um desenho profissiográfico voltado à investigação dos usos e abusos feitos da História no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Sem sombra de dúvida, a que tenho assistido com maior preocupação está relacionada ao crescimento de empreitadas

¹ BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 60.

comerciais, políticas e educacionais que pedagogizam o passado com a intenção de que sirva de lição ao presente. Sob essa premissa, mobilizam-se grandes somas de recursos para, por exemplo, produzir filmes alusivos a Segunda Guerra Mundial, destacando a intolerância étnica que gerou o massacre de milhões de judeus na Europa; as grandes editoras aceleram suas prensas e lançam anualmente centenas de livros rememorativos, muitos deles romanceados, que tematizam desde os conflitos armados no Afeganistão até as memórias de vítimas das ditaduras latinoamericanas do século passado; e, ainda mais populares, são as “novelas de época” criadas para retratar, dentre outros, a exploração das populações negras durante o período escravocrata brasileiro ou as desigualdades entre homens e mulheres em sociedades patriarcais destes e de outros tempos.

Neste cenário interativo entre “um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre”², ou seja, o presente, segundo o historiador francês Marc Bloch, e fragmentos passados, tem sido incentivado um diálogo entre narrativas historiográficas e tecnologias digitais com a intenção de presentificar memórias dotadas da capacidade de, ao mesmo tempo, modificar, normatizar e disciplinar condutas e sociabilidades. Em *souvenires* históricovirtuais que atravessam nosso cotidiano (filmes, *websites*, jogos eletrônicos, programas de televisão etc.) configura-se, conforme o crítico literário alemão Andreas Huyssen, a emergência de uma “cultura de memória” como preocupação central para a instabilidade dos processos de mediação do social. Segundo ele,

Um dos fenômenos culturais mais surpreendentes dos anos recentes é a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas centrais das sociedades ocidentais. Esse fenômeno caracteriza uma volta ao passado que contrasta totalmente com o privilégio dado ao futuro, que tanto caracterizou as primeiras décadas da modernidade do século XX³.

Seguindo as pistas deste autor, Jesús Martín-Barbero chama-nos atenção ao fato de que “la crisis de la moderna experiencia del tiempo tiene en el actual *boom de la memoria*

² BLOCH, Marc. Op. cit. p. 60.

³ Cf.: HUYSEN, Andreas. **Seduzidos Pela Memória**. 2 ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004. p. 9.

una de sus manifestaciones más elocuentes”⁴. Ao utilizar “el video como dispositivo de memorialización”, nossa época revela um de seus desejos mais eufóricos: “la inclusión e conversión del pasado del mundo – y no sólo del que recogen los museos – en banco de datos”. Dito de forma mais ampla por Andreas Huyssen,

Não há dúvida de que o mundo está sendo musealizado e que todos nós representamos os nossos papéis neste processo. É como se o objetivo fosse conseguir a recordação total. Trata-se então da fantasia de um arquivista maluco? Ou há, talvez, algo mais para ser discutido neste desejo de puxar todos esses vários passados para o presente? Algo que seja, de fato, específico à estruturação da memória e da temporalidade de hoje e que não tenha sido experimentado do mesmo modo nas épocas passadas⁵.

Este processo de musealização, indubitavelmente apoiado em tecnologias da informação e comunicação, tem encontrado larga receptividade em dois segmentos historiográficos: no fazer de pesquisas acadêmicas e nos enfrentamentos pedagógicos atinentes à aprendizagem escolar. Hoje, tornou-se comum empregar artefatos digitais para facilitar a coleta de dados numa investigação científica: documentos primários não precisam mais ser exaustivamente copiados, já que câmeras digitais podem ser usadas para fotografá-los para uma posterior leitura; gravadores analógicos, que contribuíram para a inauguração da História Oral como técnica/método de pesquisa, paulatinamente, estão sendo substituídos por minúsculos gravadores digitais que suportam, ininterruptamente, horas e horas de gravação; a internet disponibiliza acervos com milhões de documentos passíveis de serem consultados de qualquer lugar e a qualquer momento. Logo, um pesquisador que disponha das ferramentas adequadas, pode, por exemplo, efetuar uma análise do quadro “A Primeira Missa no Brasil”, de Victor Meirelles, sem sair do conforto de sua casa. Além disso, também se acredita que com a inclusão de uma maquinaria eletrônica será possível atualizar, dinamizar e modernizar um cotidiano escolar cuja palavra-chave ainda é tradição. Sob o protagonismo do Ministério da Educação (MEC), vem sendo empreendida uma verdadeira cruzada tecnopedagógica com

⁴ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria**. Disponível em: <<http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/TIEMPO-BARBERO.pdf>> Acesso: 13 out. 2008.

⁵ HUYSEN, Andreas. Op. cit. p. 14.

o objetivo de que práticas alicerçadas no modelo moderno de escolarização abandonem o monoteísmo do quadronegro e passem a cultivar divindades digitalizadas que, supostamente, estariam em maior conformidade com ideais globalizantes de nosso tempo.

Emblemático desta assertiva foi o discurso de posse, proferido em janeiro de 2007, pelo atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, quando prometeu que, para melhorar a qualidade educacional do país, promoveria a “renovação tecnológica do ensino, informatizando todas as escolas públicas”⁶; compromisso este, recentemente lembrado em uma de suas entrevistas alusivas a inclusão digital dos brasileiros. Ao ser perguntado se esta inclusão já poderia ser considerada uma realidade, Lula foi categórico:

Eu diria que sim. Nós fizemos um lançamento da banda larga. Uma novidade extraordinária e uma coisa importante para o Brasil. Nós iremos atender, até 2010, 37 milhões de jovens do ensino fundamental. Nós vamos dotar as escolas públicas urbanas brasileiras de equipamentos que podem permitir que o nosso jovem possa aprimorar os seus estudos e possa produzir muito mais na escola. E isso aconteceu porque nós estamos trabalhando já há algum tempo com a questão de computador. É importante lembrar que nós começamos, em 2004, a discutir a questão do Computador para Todos. Foi um trabalho imenso, para que a gente pudesse permitir que o povo mais pobre do Brasil pudesse comprar computadores. Foram vendidos muitos computadores. Só em 2007, foram comercializados dez milhões de computadores. E a previsão deste ano é que a gente continue crescendo. E é importante que cresça porque no fundo o computador é uma ferramenta de trabalho importante para a maioria das pessoas. Hoje, todas as escolas de ensino médio já têm laboratório de informática, e as escolas do ensino fundamental já começaram a receber os laboratórios. Só este ano, serão distribuídos para nove mil escolas urbanas e três mil escolas rurais. Olha, eu acho que você permitir que as pessoas tenham acesso a um computador a um preço barato e, ao mesmo tempo, permitir que as pessoas comecem a receber banda larga na sua casa, você está permitindo o quê? É uma conquista superior do ser humano. É uma conquista de cidadania importante para que as pessoas possam utilizar o computador como um instrumento de melhorar a sua vida, de prestar serviço, de receber informações, de estudar. E é isso que nós estamos fazendo com o povo brasileiro e queremos que o Brasil se coloque como um dos países de melhor condição no mundo⁷.

Nesta apologia ao mundo da informática, podem ser encontrados indícios de estratégias governamentais que transformam o computador – enquanto ícone da tecnologia –

⁶ SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Discurso de posse do Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na Cerimônia de Compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional (1º de janeiro de 2007)**. Disponível em: <<http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 18 fev. 2008.

⁷ SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Inclusão Digital é Instrumento de Conquista da Cidadania**. Entrevista Concedida pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, ao Programa Café Com Presidente (Abril/2008). Disponível em: <<http://cafe.radiobras.gov.br/Aberto/Cafe/Materia/id:290:mes:04>> Acesso 14 abr. 2008.

em um objeto de adoração que é capaz de promover um salto qualitativo na vida dos brasileiros e, em especial, nos fazeres da cultura escolar. Nesse sentido, o computador figura como uma espécie de semióforo, cujo valor não mais reside em sua materialidade, mas sim em sua suposta capacidade de mediação entre as contingências técnodigitais de um mundo globalizado e o dia-a-dia das sociedades. Inspirado pelas reflexões do intelectual francês Krzysztof Pomian, um dos responsáveis pela expansão do conceito de semióforo no campo da História, é possível afirmar que o computador – “um instrumento [tecnológico] de melhorar a [...] vida, de prestar serviço, de receber informações, de estudar”⁸ – passa a ser significado como algo capaz de promover a ligação entre o visível e o invisível, entre o passado e o futuro, entre o local e o global, entre o micro e o macro, entre um *modus vivendi* digital e um analógico⁹. Ao ser dotado de uma força simbólica que extrapola sua dimensão objetiva, acredita-se que tal máquina possa, inclusive, conforme as palavras do Presidente, garantir uma “conquista superior do ser humano” e prover “a conquista da cidadania”¹⁰.

Crentes de que esta distribuição de recursos audiovisuais às escolas públicas representa uma orquestração entre qualidade educacional, inclusão digital e conquista da cidadania, os órgãos oficiais de educação têm despendido esforços, assim como gradativas somas de dinheiro, nesta direção. Prova disso são dados do MEC acusando que, com os recursos do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), entre os anos de 1997 e 2006, foram adquiridos mais de cento e quarenta e sete mil microcomputadores, distribuídos para quinze mil estabelecimentos de ensino, custando quase duzentos e quarenta milhões de reais aos cofres públicos. Além disso, segundo o último censo escolar, trezentas e quarenta e oito mil escolas estão conectadas a internet, sendo que duzentas e uma mil delas possuem laboratórios de informática, totalizando três milhões e oitocentos mil microcomputadores

⁸ *Ibidem*.

⁹ Discussões sobre o conceito de semióforo podem ser encontradas em: POMIAN, Krzysztof. **Sur l'histoire**. Paris: Gallimard, 1999.

¹⁰ SILVA, Luiz Inácio Lula da, acesso 14 abr. 2008.

inseridos na dinâmica escolar do país. Paralelo a isso, também foram criados cerca de quinhentos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) com o objetivo de promover a formação continuada de professores para o uso das tecnologias da comunicação e informação em sala de aula¹¹.

Outra frente de trabalho governamental que também caminha neste rumo diz respeito à consolidação de programas que produzem e distribuem conteúdos digitais às escolas públicas brasileiras. Exponentes dessas intenções são os programas TV Escola e DVDescola: o primeiro, consiste num canal de televisão que “capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. A proposta do TV Escola é proporcionar ao educador acesso ao canal e estimular a utilização de seus programas, contribuindo para a melhoria da educação construída nas escolas”¹². De acordo com o MEC, esse Programa atinge cerca de quatrocentos mil professores de vinte mil escolas do país e tem sua existência justificada porque garante o “aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino”¹³.

Para alimentá-lo pedagogicamente, todos os anos, são lançados editais para financiar produções de conteúdos educacionais multimídia que, depois de serem produzidos, ficam sob a salvaguarda do MEC que, por sua vez, é responsável por organizar sua exibição via tal canal de televisão. Posteriormente, alguns deles são agrupados e formam os Kits Tecnológicos TV Escola, distribuídos para as escolas públicas do Brasil. Cada um deles é composto por um DVD Player e uma caixa com cinquenta e três mídias DVDs, cujos conteúdos respondem às supostas necessidades educativas das disciplinas integrantes da

¹¹ Cf.: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Programa Nacional de Informática na Educação. **Relatório e Indicadores Estatísticos**. Disponível em: <http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores_rel.html> Acesso: 23 jan. 2008.

¹² Cf.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **O que é a TV ESCOLA?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=69&Itemid=>>> Acesso: 14 out. 2007.

¹³ *Ibidem*.

matriz curricular oficial do ensino básico e a exigência de formação continuada dos professores¹⁴.

Na operacionalidade deste empacotamento pedagógico de tecnologias da informação e comunicação, o programa DVDescola entra em cena com a missão de “garantir a universalização, o elevado padrão de qualidade e a equidade da educação básica no Brasil” e de efetivar “o compromisso com a atualização tecnológica e democratização da TV Escola”¹⁵. Com base nesses princípios, a partir de 2005, os dois Programas passaram a ser desenvolvidos efetivamente em conjunto. Nesse ano, o MEC patrocinou dois pregões para aquisição de aparelhos de DVD e caixas de mídias, que, em 2006, foram enviados para instituições de ensino selecionadas pelas coordenadorias estaduais do TV Escola. Para ser selecionada, cada uma delas deveria possuir mais de cem alunos matriculados e frequentando séries do ensino fundamental e/ou médio, aparelho de televisão em funcionamento, energia elétrica, além de não terem sido contempladas por iniciativas anteriores do próprio TV Escola. Nesses primeiros passos, o total de DVDs Players distribuídos foi de cinquenta e quatro mil e oitocentos, enquanto de caixas de mídias foi de cinquenta mil, seiscentos e vinte cinco, custando, no conjunto, dezoito milhões de reais ao governo brasileiro¹⁶.

Profundamente inquieto diante deste cenário – em que um ideário pedagógico digital invade as escolas por meio de, no mínimo, duas maneiras: a primeira, amplamente incentivada por políticas nacionais de educação, diluída em processos de inclusão de recursos didáticos audiovisuais e de digitalização de conteúdos que há séculos contribuem para manter hegemônicas práticas de escolarização moderna. A segunda, de existência paralela a primeira, interpela os ofícios de professores e alunos para que rearranjem seus fazeres e, então,

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Cf.: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. **DVDescola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=198&Itemid=>> Acesso: 23 jan. 2008.

¹⁶ Informações mais detalhadas podem ser encontradas em: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Programa Nacional de Informática na Educação. **Relatórios**. Disponível em: <http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/pub_resultados.php> Acesso: 23 jan. 2008.

respondam as contingências de um mundo globalizado – é que construo, ao longo desta dissertação, ensaios que triangulem analiticamente dois estranhamentos equidistantes: a efervescência de tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar e as concepções de História, e de currículo para o ensino de História, exibidas na *Série Audiovisual Brasil 500 Anos*, lançada como parte das comemorações dos quinhentos anos de conquista europeia do Brasil e, posteriormente, distribuídas às escolas públicas do país como parte dos Kits Tecnológicos TV Escola.

Ao adotar esta perspectiva, parto do entendimento de que o ensaio é uma operação de linguagem costurada por experiências inacabadas. Justamente por isso, como lembra o filósofo espanhol Jorge Larrosa, ele se organiza ao redor de três relacionamentos: experiência e pensamento, experiência e subjetividade e experiência e pluralidade. Logo, transborda as fronteiras da escrita e transforma-se numa abordagem crítica do mundo em que vivemos, desvelando contradições, incertezas e jogos de poder desiguais¹⁷. Sendo uma operação experimental, consiste num gesto de interrupção da esquizofrenia do presente, incentivando-nos a sentir, olhar, escutar e degustar (mesmo correndo o risco de saborear a amarguês de nossas próprias incoerências) aquilo que as sociedades produzem no tecer de sua trajetória histórica. Nesse processo, não só nos deliciamos com um momento de experimentação da experiência, mas também nos encontramos com possibilidades que jamais tínhamos imaginado e, então, renovamos a nós e ao mundo que habitamos¹⁸. Mais do que tudo, traduz-se num passeio ímpar pelo interior de nossas certezas, cujo itinerário segue pelas inquietudes de nossas experiências históricas e percorre caminhos ainda não mapeados. Ao transitar por esses fluxos experienciais, transfigura-se num constante fazer e refazer de si, escrutinando sentidos e significados socialmente estabelecidos. Em sua forma mais reflexiva,

¹⁷ Cf.: LARROSA, Jorge. La Operación Ensayo: sobre el Ensayar y el Ensayarse en el Pensamiento, en la Escritura y em la Vida. In.: SOUZA, Pedro de; FALCÃO, Luis Felipe (orgs.). **Michel Foucault: perspectivas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005. p. 127-142.

¹⁸ Cf.: LARROSA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan. a abr. 2002, p. 21-28.

repreende a naturalidade do cotidiano, avança e aventura-se pelas (i)regularidades de hábitos e costumes a partir de um ponto específico de experimentação.

No exercício desta postura, retomo, a partir de então, aquela questão de partida (por que algumas pessoas estão incumbidas de ensinar os outros a lembrarem de coisas passadas?), articulando-a ensaisticamente aos dois estranhamentos mencionados (o “boom” de tecnologias da informação e comunicação nas escolas e as concepções de História, e de currículo para o ensino de História, exibidas pela Série Brasil 500 Anos), para sistematizar e corporificar este estudo. Trata-se, assim, da emergência e desenvolvimento de uma proposta investigativa autoral e que almeja fugir de um emaranhado lexical de citações que, muitas vezes, conferem legitimidade às sentenças proferidas apenas por se encaixarem em modismos epistemológicos que alimentam o mundo acadêmico¹⁹. Contudo, isso não significa que o limbo do esquecimento será o lugar relegado para o que já foi produzido acerca das temáticas discutidas; afinal, como nos lembra o historiador francês Michel de Certeau ao pensar a História como uma articulação entre um lugar, uma prática e uma escrita, as citações possibilitam a constituição de certa verossimilhança ao relato, conferindo credibilidade e autoridade ao que é dito²⁰. Saliento, apenas, que, pelo desenho metodológico escolhido, privilegiarei o meu dito em face de outros ditos ou mesmo de autointerditos²¹.

Muito embora tenha se tornado sensocomum afirmar a impossibilidade de finitude do conhecimento, inspiro-me em Michel Foucault para defender que o conhecimento é sempre algo limitado e restrito as fronteiras do pensável. Logo, não podendo pensar o que não foi pensado, pelo terceiro princípio newtoniano (a toda ação corresponde uma reação de mesma natureza, direção e intensidade, porém de sentido oposto), o conhecimento pode ser

¹⁹ Discussões sobre utilizações indiscriminadas de autores e citações ao longo de alguns trabalhos produzidos na academia podem ser obtidas em: SARLO, Beatriz. Esquecer Benjamin. In.: _____. **Paisagens Imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação**. Tradução Rubia Prates e Sérgio Molina. São Paulo: EDUSP, 2005. p. 97-105.

²⁰ Cf.: CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In.: _____. **A Escrita da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Frente Universitária, 2002. p. 65-122.

²¹ Cf.: FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

considerado finito e restrito a capacidade e ao confinamento de um pensar²². Nesse sentido, as reflexões doravante apresentadas não pretendem, de maneira alguma, esgotar as complexidades dos temas em discussão e nem esvaziá-los de sua polissemia por intermédio de pretensas análises totalizantes; uma vez que se ancoram em experiências, acontecimentos e fatos que perpassaram minha trajetória.

Ao tomar a Série Brasil 500 Anos como *S_oreflexivo* fomento discussões que coloquem em xeque o caráter redentor, messiânico e metafísico com que as tecnologias da informação e comunicação adentram as escolas. Objeto de inflamados discursos reivindicatórios que, em tese, preocupam-se com a concretização e o desenvolvimento de uma educação de maior qualidade, essas tecnologias avançam pelo cotidiano escolar com a prerrogativa de que são boas em si e por si mesmas. É como se elas expressassem, antes mesmo de sua apropriação pedagógica, um imperativo categórico (muito próximo a perspectiva kantiana²³), sempre positivo, cujo princípio de verdade é nutrido por ideais salvacionistas que, a partir da materialidade e operacionalidade de objetos eletrônicos, enxergam-nas dotadas de um valor quase divino, capaz de garantir a articulação entre escolas e os fluxos disjuntivos de um presente saturado de globalizações.

Embasado nestas premissas reocupo-me, novamente, da Série Brasil 500 Anos. Inseridas num projeto nacional de produção de conteúdos audiovisuais que objetivava pedagogizar os processos históricos que levaram a formação da nação brasileira, a Série foi resultado de editais e chamadas públicas federais que disponibilizavam milhões de reais para iniciativas que, de maneira suposta, eram capazes de promover a dinamização de práticas educativas consideradas tradicionais e, em virtude disto, desacordadas de um mundo globalizado. Sua produção e lançamento, ocorrido entre os anos de 1998 e 2002, contou com

²² Com relação a esta questão, há instigantes reflexões em: FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004 e FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

²³ Cf.: KANT, Immanuel. **Fundamentos da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

a supervisão direta dos responsáveis pelo TV Escola e com uma equipe integrada por renomados profissionais, dentre os quais, ocupando a posição de diretor, estava o cineasta Luiz Felipe Botelho e, orientando o roteiro, as historiadoras Isabel Guillen e Sílvia Couceiro.

No exercício das festividades que comemoravam o aniversário de nosso “achamento”, de acordo com os portugueses, e “descoberta”²⁴, segundo os brasileiros, outros atos, muitos deles patrocinados pelo governo brasileiro, também ganharam significativa repercussão: a criação de dois sites, chamados “Brasil: 500 Anos de Povoamento”, construídos com “as etnias definidoras de nossa nação, a trajetória histórica das populações negras e os principais fatos históricos compreendidos entre os anos de 1500 e 2000”²⁵; a instalação de relógios estilizados em todas as capitais brasileiras, cuja função era contar a quantidade de dias faltantes para a data de aniversário de nosso “descobrimento” (o 22 de abril); o desfile temático “Brasil 500 Anos” apresentado pelas escolas de samba do Rio de Janeiro, sagrando como campeão a Imperatriz Leopoldinense com o enredo “Quem descobriu o Brasil foi seu Cabral, no dia 22 de Abril, dois meses depois do carnaval”, idealizado pela carnavalesca Rosa Magalhães²⁶.

Nos interstícios destas empreitadas celebratórias, a Série Brasil 500 Anos foi, sem dúvida, o projeto comemorativo que mais empolgou o MEC. De acordo com o planejamento inicial, a Série deveria ser formada por dois subprojetos intitulados “Brasil 500 Anos: Um

²⁴ Orientada pelas reflexões do filósofo francês Paul Ricoeur, a historiadora Helenice Rodrigues Silva produziu um interessante exame do aniversário de cinco séculos do Brasil. Em seus escritos, analisou as utilizações dos termos “achamento” e “descoberta” durante tais festejos. Cf.: SILVA, Helenice Rodrigues. “Rememoração”/Comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, dez. 2002, p. 425-438.

²⁵ Estes espaços podem ser visitados nos seguintes endereços eletrônicos: <<http://www1.ibge.gov.br/brasil500/index2.html>> e <<http://www.ibge.gov.br/brasil500/home.html>> Acesso: 15 abr. 2008.

²⁶ A cobertura deste desfile encontra-se em: <<http://www.aescrj.com.br/>> e <http://www.tradicaodosamba.com.br/boletim%20do%20samba/desfiles_imortais/BS_desfilesimortais_jul_2a.html> Acesso: 15. abr. 2008.

Novo Mundo na TV” e “Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV”²⁷. Em tese, o primeiro deles seria formado por seis episódios que contariam, sempre de maneira atrativa e dinâmica, a saga das grandes navegações europeias²⁸. Complementando-o, o segundo, integrado por oito episódios, teria a missão de reconstituir os eventos históricos mais importantes da época em que o Brasil foi, oficialmente, colônia de Portugal²⁹. Ambos, segundo o MEC, alcançaram expressivo sucesso e prova disso foram os mais de vinte milhões de espectadores atingidos com a exibição dos episódios no canal TV Escola.

Seduzido por esta aceitação, o MEC decidiu investir ainda mais nas comemorações dos quinhentos anos do Brasil patrocinando a continuidade da Série, que, por sua vez, foi elaborada com base nos processos históricos do período imperial, dando origem a “Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV”, e republicano, batizada de “Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV”. Finalizadas, respectivamente, nos anos de 2001 e 2002, essas duas continuações também foram consolidadas por meio de um convênio entre a Fundação Joaquim Nabuco e a Massangana Multimídia Produções que, mais uma vez, levaram a cabo a tarefa de recompor a trajetória da nação. Cada uma delas foi elaborada com mais oito episódios, fechando, então, um ciclo históricopedagógico que perpassava os enfrentamentos entre indígenas e europeus, durante o século XVI, passando por cenários

²⁷ Estes dois subprojetos foram aprovados pela Secretaria de Educação a Distância dois anos antes de o Brasil completar quinhentos anos. Seu desenvolvimento foi colocado em prática por intermédio de uma parceria entre a Fundação Joaquim Nabuco e Massangana Multimídia Produções. Quando finalizadas, a Série ficou sob a salvaguarda do MEC, detentor de seus direitos autorais. Informações sobre os trâmites iniciais desse projeto encontram-se em: <http://www.fundaj.gov.br/video/colonia.html>.

²⁸ Os episódios que integram a Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV são: I – Dois Mundos Desconhecidos, II – Caminhos da Riqueza, III – Encontro no Além-mar, IV – Terra Cheia de Graça, V – A Cor do Pau-Brasil e VI – Dores de Colônia.

²⁹ A Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV é formado pelos seguintes episódios: I – Gente Colonial, II – Cana de Mel, Preço de Fel, III – Na Companhia dos Holandeses, IV – Dos Grilhões ao Quilombo, V – A Conquista da Terra da Gente, VI – Entre a Fé e a Espada, VII – Fausto e a Pobreza das Minas e VIII – Segredos da Inconfidência.

imperiais atravessados por práticas colonialistas e chegando ao regime republicano exercitado ao longo do século XX³⁰.

No ano de 2006, todos os episódios foram agrupados de maneira sequencial e gravados em três DVDs, consolidando instrumentalmente seu caráter de série pedagógica. Somados a dois outros discos, passaram a compor a seção destinada ao ensino de História dos Kits Tecnológicos TV Escola³¹. Após esse empacotamento, eles foram enviados às escolas públicas de ensino básico que, com isso, estariam mais aptas, agora com o amparo de tecnologias e conteúdos digitais, para ensinar sobre o passado da nação e superar os desafios de uma educação em tempos de globalização.

Embora a distribuição destes kits tecnológicos pareça mais uma dentre o arsenal de estratégias governamentais voltadas à digitalização da cultura escolar, é preciso ter em mente que, simbolicamente, significam muito mais. Investigando as utilizações pedagógicas do acervo de recursos didáticos audiovisuais do NTE de Joinville, maior cidade do estado de Santa Catarina, antes de tudo, deparei-me com pilhas desses kits a espera de funcionários de escolas estaduais que os levariam consigo. Mas, o mais interessante foi que, a partir da quantificação dos empréstimos de recursos didáticos audiovisuais realizados junto a esse NTE³², de uma entrevista oral realizada com o coordenador deste espaço³³ e da análise de diversos documentos oficiais, sobretudo oriundos do MEC, percebi uma valorização

³⁰ Os episódios que formam estas duas últimas continuações são: Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV: I – A Corte Desembarca na Colônia, II – Rebeliões no Império, III – O Brasil dos Viajantes, IV – O Reino do Café, V – A Capital do Império, VI – Guerra do Paraguai, VII – A Modernidade Chega a Vapor e VIII – A Abolição. Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV: I – Essa Gente Brasileira, II – Questão Social: Caso de Polícia, III – Canudos e Contestado: Guerras de Deus e do Diabo, IV – O Puxa-Encolhe da Borracha, V – A Era Vargas, VI – Uma Cidade Se Faz de Sonhos, VI – No Regime dos Militares e VIII – Da Nova República ao Real.

³¹ Os dois outros DVDs intitulam-se “História do Brasil por Boris Fausto” e “Breve História das Capitais Brasileiras”. Tais produções não serão objetos de investigação nesta dissertação em virtude de sua produção e organização de conteúdos não serem pertinentes ao fazer analítico que proponho, além de exigirem uma postura teorimetodológica diferente da que adotei. Aos interessados em reflexões sobre essas produções, ver: SOSSAI, Fernando; MENDES, Geovana. Ensino de História na Era da Globalização: Oralidade e Imagem na Sala de Aula. **Anais do IV Encontro Sul Brasileiro de História Oral**. Florianópolis: UFSC, 2007; e _____. Tecnologias do Silêncio: histórias e memórias em vídeos do TV Escola. **Anais do IX Encontro Nacional de História Oral**. São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

³² Foram quantificados os empréstimos efetuados durante os anos de 2004, 2005, 2006 e 2007.

³³ A entrevista aludida foi concedida pelo professor MSc. Luiz Carlos Neitzel. Cf.: NEITZEL, Luiz Carlos. **Entrevista Oral Concedida a Fernando Cesar Sossai**. Joinville, 17 de dez. 2007.

acentuada desses kits tecnológicos justificada pelo seu suposto caráter de “nova tecnologia educacional”³⁴. Ícones de uma euforia tecnológica que se autojustifica no emprego instantâneo do adjetivo “novo” – novamente parafraseando Jesús Martín-Barbero³⁵ –, os Kits Tecnológicos TV Escola, e principalmente a Série Brasil 500 Anos, exprimiram para mim uma possibilidade: a refletir sobre desenvolvimentos curriculares que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem em História que, por sua vez, foi paulatinamente sendo transformado no arranjo basilar desta dissertação.

Diante das potencialidades destas fontes, este trabalho desdobra-se em duas partes, ambas estruturadas sob o formato de ensaio. No primeiro – **Brasil 500 Anos: Desejos de Passado em um Presente de Festa** – mergulho nos conteúdos desta Série para perscrutar empreitadas pedagógicas que, no âmago do presente, selecionam vestígios do passado (sempre linear, lógico e racional) para projetar um futuro que, embora distante e indeterminado, é desenhado pelas vitórias e sucessos que consolidam a trajetória da nação. Paralelo a isso, sigo descrevendo e problematizando aquilo que é imaginado como maior potencialidade educativa da Série Brasil 500 Anos: uma imaginada fidelidade a essência de fatos históricos nacionais, bem como uma suposta capacidade de agregar-se a tecnologias da

³⁴ O ideal de “novas tecnologias educacionais” que perpassa as fontes analisadas articula-se sob dois preceitos: embora a inclusão de televisores de DVDs *Players* no cotidiano escolar não seja, hoje, uma novidade, pois, desde 1995, com a criação do Canal TV Escola, já era explícita a intenção de difundi-los no ensino básico, o primeiro diz respeito a capacidade de diferenciação destes aparelhos quando comparados as demais tecnologias utilizadas nas escolas (como o quadro-de-giz e o livro didático, por exemplo). Nesse caso, o “novo” não é dado pelo caráter de inovação e/ou de ruptura com aquilo que foi historicamente acumulado nos e pelos fazeres da cultura escolar, mas pela configuração de oposições técnicas, materiais e operacionais ao que nela existe e é exercitado como tecnologias do aprender. Num segundo momento, a ideia de “novas tecnologias educacionais” é alusiva a possibilidade dos audiovisuais promoverem a inserção de práticas pedagógicas consideradas tradicionais em um mundo globalizado saturado de tecnologias da informação e comunicação. Ou seja, o “novo” não está ligado a um rearranjo epistemológico e curricular da escola, mas ao uso de aparatos eletrônicos complexos habilitados ao *desencaixe/reencaixe* de relações socioculturais. Ainda nessa acepção, tal expressão também parece ser capaz de mediar a virtualização do mundo contemporâneo e, quando recontextualizadas nas escolas, potencializar novas linguagens no processo educativo formal. Ambos os preceitos serão analisados ao longo dos dois ensaios que compõem esta dissertação, entretanto, de antemão, é possível dialogar com Juan Carlos Tedesco e evidenciar que eles concordam em um mesmo ponto: “a suposição de que o papel ativo do processo de aprendizagem está nos agentes externos, neste caso as tecnologias da informação e suas mensagens”. Cf.: TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. Tradução Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2004. p. 60.

³⁵ Cf.: MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Euforia Tecnológica y Malestar en la Teoría**. Disponível em: <http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero4.pdf> Acesso 12 jan. 2009.

informação e comunicação e, então, viajar pelo tempo para mostrar um passado considerado digno de festejos. Assim, discuto como essa perspectiva comemorativa significou a reedição de versões historiográficas pautadas no colecionismo de datas e fatos notáveis numa tentativa de atualização pedagógica de uma história nacional celebratória e, ao mesmo tempo, uma busca de interação com as habilidades midiáticas e capacidades imaginativas de uma geração de estudantes e professores envoltos por digitalidades.

No segundo ensaio – **Ensino de História: Encaixes e Desencaixes Contemporâneos** – inicialmente inspirado pelas reflexões do sociólogo inglês Anthony Giddens³⁶, analiso como a Série Brasil 500 Anos é representativa de políticas educativas nacionais que desencaixam/reencaixam o currículo, e o próprio ensino de História, aos tempos globais que vivemos. Na esteira dessa acepção, reflito sobre uma questão central no desenvolvimento curricular da ciência histórica: como uma disciplina escolar – tradicionalmente encarregada de selecionar, autorizar e mediar o ensino e a aprendizagem de passados – dialoga com os desafios de um cenário social permeado por tecnologias digitais consideradas ícones de nossa modernidade? Logo, discuto (sempre duvidando de certezas comuns) artifícios pedagógicos que curricularizam o passado em artefatos eletrônicos entendidos como “veículos da globalização”³⁷, capazes de integrar práticas educativas seculares ao mundo contemporâneo, promovendo e efetivando fantasias de inovações e dinamizações da cultura escolar.

Para a tessitura destes dois ensaios, além de tomar como apoio basilar a reflexão bibliográfica, utilizei também uma *Ficha de Análise* para melhor sistematizar os elementos históricos/pedagógicos repetidamente encenados nas tramas filmográficas da Série Brasil 500

³⁶ Sobretudo em dois de seus livros de maior repercussão no Brasil: GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991 e GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

³⁷ CASTLES, Stephen. **Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios**. Lisboa: Fim de Século, 2005.

Anos³⁸. Embora a elaboração desse dispositivo tenha sido feita em sintonia com algumas das recomendações teorico-metodológicas propostas por Sophie Cassagne³⁹, Francis Haskell⁴⁰ e Jean Pirotte⁴¹, antes de tudo, orientei-me por inquietações acumuladas ao longo dos inúmeros encontros e confrontos com as fontes explicitadas e em experiências de pesquisa que fizeram parte de minha trajetória acadêmica.

Com base nestes pressupostos, foram criadas categorias temáticas que possibilitassem assistir aos episódios e coletar informações que, posteriormente, subsidiariam digressões mais apuradas. Num primeiro momento, com o objetivo de identificar cada um deles, foram criados os seguintes termos: *título, série, autores, produção, realização, dramatização, duração, destinatários e referência*. A criação desses espaços foi importante para a organização e sistematização de parte da matériaprima reflexiva a ser utilizada no escopo da dissertação.

Ainda nesta direção, atentei para a necessidade de não restringir as reflexões apenas à dimensão interna dos conteúdos exibidos pela Série. Considerei, então, indispensável ponderar sobre a materialidade em que a Série Brasil 500 Anos foi salvaguardada a partir da criação de três categorias: a *localização da fonte* – a fim de pensar questões relativas a disponibilidade e acessibilidade –, o *conjunto suporte* escolhido para subsidiar sua distribuição massiva e as *características tecnodiscursivas* atinentes a este – objetivando perceber a relação que enseja entre forma e conteúdo, seu perfil/formato comunicativo, suas

³⁸ Tomei a liberdade de incluir, no final desta dissertação, uma amostra da *Ficha* utilizada (APÊNDICE).

³⁹ De Sophie Cassagne utilizei recomendações alusivas ao tratamento de documentos iconográficos, especialmente o inventário de questões que sugere para a análise deste tipo de fonte histórica. Cf.: CASSAGNE, Sophie. **Les Commentaires de Document Iconographique en Histoire**. Paris: Elipses, 1996.

⁴⁰ A ideia de que os historiadores trabalham com/sobre imagens que estimulam a construção de imaginações históricas e que a História, enquanto relato temporal, é também imagem de uma época foi uma das contribuições de Francis Haskell à idealização da *Ficha de Análise*. Cf.: HASKELL, Francis. **L'historien et les Images**. Paris: Gallimard, 1995.

⁴¹ A necessidade de estarmos atentos aos códigos iconográficos presentes no contexto de produção de uma imagem foi um preceito defendido por Jean Pirotte que permeou não só fazer da *Ficha de Análise*, mas também toda esta dissertação. Suas observações sobre o fato de que todo documento imagético insere-se num contexto espaço-temporal que influencia seus tipos de suporte, seus meios de produção, de controle e de difusão também foram reflexões incorporadas a tal *Ficha*. Cf.: PIROTTE, Jean. *Images Et Critique Historique*. In.: JADOULE, Jean Louis et alli. **L'histoire au prisme de l'image** : l'historien et l'image fixe texte. Lorrain: Université Cat. de Lorrain, 2002. p. 15-32.

potencialidades interativas/interacionais, suas bases técnicas e, por fim, sua durabilidade diante de possíveis usos cotidianos.

Posteriormente, centrei minhas atenções sobre a constituição dos personagens responsáveis pela movimentação do enredo histórico da Série. Imbuído de intencionalidade organizacional, subdividi tais personagens em dois grandes grupos: o primeiro deles chamei de *personagens operacionais*, uma vez que sua existência videográfica dá-se em torno da mobilização, da condução, do alinhamento e do ritmo pedagógico dos conteúdos exibidos. O segundo, cuja aparição fílmica é enobrecida pelo caráter singular de ações praticadas em tempos passados, denominei de *figuras/vultos históricos nacionais*. Além disso, vale destacar que também procurei observar o entrelaçamento entre os personagens operacionais e às figuras/vultos históricos nacionais na intenção de extrair parte da substância empregada no percurso analítico e ensaístico desta dissertação.

Entendendo que a constituição de regimes de visualidades e de visibilidades são vetores comunicacionais e pedagógicos incessantemente exercitados nos conteúdos da Série Brasil 500 Anos, elaborei categorias onde este tipo de informação poderia ser acondicionada e, paralelamente, interligada a dimensão dos personagens e as verdades pedagógicas propagadas pelos conteúdos que movimentam. Nesse sentido, instituí os seguintes marcos norteadores dos, como diria Jesús Martín-Barbero, meus modos de ver⁴²: *vestimentas dos personagens operacionais, vestimentas das figuras/vultos históricos, visualidade corporal dos personagens operacionais, visualidade corporal das figuras/vultos históricos, caracterização dos cenários, geografia histórica apresentada, especificidades das imagens, especificidades da oralidade e trilha sonora*. A admissão dessas dimensões foi fundamental para a percepção das formas de mostraçõ e de constituição de pareceres da e sobre a história nacional.

⁴² Cf.: MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

Além disto, senti a necessidade de acrescentar a *Ficha de Análise* categorias que permitissem desenvolver, ainda que de forma embrionária, procedimentos analíticos que manifestassem um olhar mais intenso sobre as fontes, passando, então, a criticá-las interna/externamente tendo como referencial as contribuições teóricas emanadas do campo historiográfico, do sociológico, do comunicacional e do semiótico. Para tanto, estabeleci as categorias intituladas: *recorrência direta a historiografia impressa, construção do conteúdo histórico/descrição analítica e perspectiva historiográfica exibida (concepção teoricometodológica)*. Esses foram lugares onde me senti livre para descrever a relação entre as principais propostas pedagógicas da Série Brasil 500 Anos e algumas de suas próprias estruturas epistemológicas. Dessa forma, construí um fio condutor por onde transitaram, sem o risco de produzir considerações desprovidas de bases documentais, as mais diversas reflexões.

Valendo-me das informações coletadas por intermédio da *Ficha de Análise* aludida e das sínteses produzidas em seu ensejo, transladadas nos dois ensaios que se seguem, finalizo este estudo advogando sobre a necessidade de um exame apurado de processos que digitalizam excertos passados no exercício do presente. Também sublinho relações de poder desiguais que, em bases digitais, denunciam a impossibilidade de neutralidade pedagógica e a necessidade de transbordarmos discussões que se preocupam meramente com as técnicas mais adequadas para o ensino de História, centradas, sobretudo, no como ensinar, em detrimento de reflexões sobre os mecanismos envolvidos na garimpagem de conteúdos históricos liberados ao enfrentamento de professores e alunos; ampliando o foco para além do o que e do porque ensinar História.

Nesta busca pela inserção e utilização de tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas brasileiras, empacotadas por políticas e programas nacionais de educação que as rotulam como “novas tecnologias educacionais”, explicitam-se

entendimentos sobre quais conhecimentos são suficientemente importantes, necessários e dignos de serem digitalizados e, posteriormente, distribuídos para que sejam ensinados e aprendidos. Na esteira dessa acepção, não sejamos inocentes a ponto de acreditar que aquilo que é produzido para fins didaticopedagógicos pelas mais elevadas esferas administrativas da educação formal e/ou seus órgãos correlatos é fielmente reproduzido em sala de aula. Não devemos perder de vista, como nos lembra Michel de Certeau, a incontrolável inventividade e criatividade desencadeada no processo de recepção. Todavia, também não devemos esquecer que a celebração do passado em face da dissimulação do presente, receita comum de megaeventos comemorativos e de séries didaticopedagógicas, dificulta identificações e sentimentos de pertencimento histórico, uma vez que, em temas e conteúdos selecionados para serem propagandeados na imprensa escrita, falada e/ou televisionada, digitalizados em artefatos midiáticos e exaltados por intermédio de solenidades que reverberam de norte a sul do país, alimentam-se currículos em que o ensino de História é responsável, nomeadamente, por notabilizar acontecimentos praticados por desbravadores ilustres considerados responsáveis pela construção e desenvolvimento da nação.

Destarte, num tempo impregnado de artefatos digitais que causam um frenesi por sua capacidade de desterritorialização dos saberes e descentralização de culturas, não devemos esquecer que também há desterritorializações e descentralizações de usos e abusos pedagógicos, legitimando as hegemonias de alguns frente ao silenciamento de outros. Desafiando nossas noções de tempo e espaço, essas tecnologias podem, de outro modo, fazer algo semelhante ao que Lewis Carroll, personificado na figura de um coelho branco, fez com a jovem Alice: instigá-la a seguir pelas aventuras de um País de Maravilhas. Todavia, após rumar por caminhos desconhecidos, tem que ser dito que, para Alice, restaram apenas as

certezas de uma vida chata: cresceria, tornar-se-ia uma mulher adulta como todas as outras e o outrora surpreendente País das Maravilhas seria transformado em lembranças despedaçadas⁴³.

⁴³ Cf.: CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução Clélia Regina Ramos. São Paulo: Arara Azul, 2002.

Ensaio I

Brasil 500 Anos: Desejos de Passado em um Presente de Festa

O século XX é o que mais invocou o futuro, o que mais construiu e massacrou em seu nome, o que levou mais longe a produção de uma história escrita do ponto de vista do futuro, conforme aos postulados do regime moderno de historicidade. Mas, ele é também o século que, sobretudo no seu último terço, deu extensão maior à categoria do presente: um presente massivo, invasor, onipresente, que não tem outro horizonte além dele mesmo, fabricando cotidianamente o passado e o futuro do qual ele tem necessidade. Um presente já passado antes de ter completamente chegado.

FRANÇOIS HARTOG⁴⁴

Histórias e memórias. Relógios e calendários. Músicas e livros. Monumentos e praças. Sites e vídeos didáticos. Desfile de escolas de samba e telenovelas. Caravelas e viagens marítimas. Solenidades e civismo... Algumas ações celebratórias envolvidas nas comemorações dos quinhentos anos de conquista portuguesa do Brasil. Com a intenção de aquilatar a trajetória de um país ainda jovem, mas que caminhava a passos largos para um futuro triunfante, uma série de empreitadas foram concebidas e, a medida que eram implementadas, forjavam um panorama em que o presente interpelava o passado, inventando-o e usando-o conforme as conveniências de tempos de comemorações⁴⁵.

⁴⁴ HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006. p. 270.

⁴⁵ Ideais de que o “Brasil é um país de futuro!” permearam a maioria dos atos comemorativos alusivos aos quinhentos anos de conquista europeia do Brasil. O emprego fácil desta máxima é discutida por: CHAUI, Marilena. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

Num cenário em que o presente tentava dissimular sua onipresença, disfarçando-se para produzir passados palatáveis e dignos de serem lembrados e difundidos, é a partir de 1997 que o Brasil inicia, oficialmente, o processo comemorativo de seu quinto centenário. Uma comissão nacional foi criada para preparar e desenvolver, em parceria com um comitê português responsável pela promoção dos chamados “grandes descobrimentos”, uma infinidade de eventos que celebravam a historicidade de nossa nação⁴⁶. Dentre essas estratégias, a criação dos “Relógios Brasil 500 Anos” (instalados pela Rede Globo de Televisão) em cada uma das capitais brasileiras para contar regressivamente a quantidade de dias para o esperado 22 de abril de 2000; a reexibição da telenovela “A Muralha” (outra iniciativa da Rede Globo de Televisão); a construção de uma réplica da caravela utilizada por Pedro Álvares Cabral para chegar até o Brasil (patrocinada pelo governo federal); as viagens de “desbravadores contemporâneos” que percorreram o mesmo caminho efetuado por Cabral em 1500 (cuja realizada pela Família Shürmann foi a mais comentada pela imprensa); as músicas e os livros que criticavam percalços de uma nação contraditória; as praças e os monumentos erigidos em diversos locais para simbolizar acontecimentos/momentos específicos da trajetória da nação; os desfiles luxuosos realizado pelas escolas de samba das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo; assim como em solenidade cívicas em que o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, acompanhado do então presidente português, Jorge Sampaio, aparecia em palanques cumprimentando atores que encarnavam figuras notáveis de nossa história (sobretudo desempenhando o papel de Pedro Álvares Cabral e Pero Vaz de Caminha) foram amplamente divulgados pela mídia.

Num certo “boom de comemorações”⁴⁷, era com os pés fincados no presente que se olhava para o pretérito na intenção de coletar excertos úteis para um tempo em que

⁴⁶ Informações sobre o processo de constituição e desenvolvimento de trabalhos em conjunto por estas comissões podem ser encontradas em: SILVA, Helenice Rodrigues, 2002.

⁴⁷ Expressão autorada a partir das reflexões de Andreas Huyssen sobre a existência de uma cultura de memória que atravessa as sociedades contemporâneas (“boom de memória”). Cf.: HUYSEN, Andreas, 2004.

expectativas de um futuro glorioso misturavam-se com visões de um passado lógico e racional, onde cada evento poderia ser explicado, entendido e encaixado perfeitamente um no outro. Em cada solenidade, exposição e/ou evento cuidadosamente selecionado para exaltar os quinhentos anos do Brasil, o presente massacrava o passado, que, por sua vez, era usado e abusado em nome de um futuro constante e sempre melhor do que o agora. Era como se o presente, que nada enxergava além dele mesmo, fabricasse, a cada momento, passados de que ele mesmo necessitava para continuar tendo sentido: “um presente já passado antes de ter completamente chegado”⁴⁸. Assim, passados presentes alimentavam futuros que, supostamente, seriam extensões refinadas do contemporâneo e, simultaneamente, reedições de fragmentos pretéritos, forjando incontáveis fantasias onde não só era possível “viajar pelo tempo para mostrar o passado”⁴⁹, mas também admirá-lo, contemplá-lo e fruí-lo.

Como lembra a filósofa Marilena Chauí, os festejos dos quinhentos anos do Brasil foram o palco para a reedição de um mito fundador da nação que, incessantemente, valia-se do passado para explicar e significar o presente. Segundo ela, um mito fundador “é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo”⁵⁰. Nessa perspectiva, as “comemorações dos 500” foi um momento em que supostas lealdades a acontecimentos pretéritos e imaginadas máquinas do tempo alimentavam eventos comemorativos voltados à reinauguração de um pensamento histórico e da própria nação.

Encravada nesta paisagem memorativa, a elaboração da Série Brasil 500 Anos, entrecruzava-se com esta apoteose de usos e abusos do passado e era justificada por máximas que a colocava num patamar de artefato histórico capaz de responder exigências pedagógicas não apenas do quinto centenário da nação, mas também do próprio ensino básico da ciência histórica.

⁴⁸ HARTOG, François. Op. cit. p. 270.

⁴⁹ BRASIL. MEC. Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV, 2000.

⁵⁰ CHAUI, Marilena. Op. cit. p. 6.

Fruto de uma parceria entre a Massangana Multimídia Produções e a Fundação Joaquim Nabuco, inicialmente, a Série Brasil 500 Anos “pretendia contar, em vídeo, a história do período das grandes navegações europeias, utilizando bonecos”⁵¹. Imediatamente após a filmagem dos seis primeiros episódios – originando, deste modo, a Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV – o resultado já era considerado monumental: “programas didáticos não-convencionais, plasticamente bem cuidados, leves, dinâmicos, mas rigorosamente fiéis à essência dos fatos históricos”⁵². Mesmo fora dos canais comerciais de televisão, a exibição dos episódios alcançou expressivo sucesso. Segundo os produtores,

Choveram pedidos de reprise na TV Escola e a sede da MMP [Massangana Multimídia Produções] teve dificuldades para atender aos pedidos de cópias VHS que vieram de vários estados de norte a sul do Brasil e até do exterior. Mais de vinte milhões de professores e estudantes de todas as regiões do País acompanharam a divertida viagem no tempo roteirizada e dirigida pelo dramaturgo e videasta Luiz Felipe Botelho⁵³.

Na espessura desses discursos, exercitam-se não menos do que duas perspectivas de passado diretamente responsáveis pela organização, operação e corporificação dos conteúdos que integram cada um dos episódios das Séries Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV, Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV, Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV. A primeira se relaciona a rigorosidade/fidelidade à essência dos eventos históricos escolhidos para serem digitalizados e, assim, recompor o percurso da nação. A segunda, atuando paralelamente, ampara-se na lógica da máquina do tempo supostamente habilitada a romper barreiras temporais e viabilizar viagens para épocas que são creditadas como não mais nossas. São essas duas expectativas que, antes de tudo,

⁵¹ Informações vislumbradas em: FUNDAÇÃO Joaquim Nabuco. **500 Anos: O Brasil-Colônia na TV**. Uma outra História. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/video/colonia.html>> Acesso: 20 jan. 2008.

⁵² Intenções didaticopedagógicas “não-convencionais”, “leves” e “dinâmicas”, articuladas a rigorosidade/fidelidade “à essência de fatos históricos” atinentes a quinhentos anos de história nacional, também foram o princípio norteador dos subprojetos: Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV, Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV. Cf.: *Ibidem*.

⁵³ *Ibidem*.

mobilizam o planejamento e o desenvolvimento de uma arquitetura videográfica que culmina na elaboração de sentenças e verdades pedagógicas digitais travestidas de intenções didáticas.

Em face destes arranjos vídeodiscursivos, doravante, passarei a um exame destas duas perspectivas de passado, atentando, inicialmente, no item intitulado “Rigorosamente Fiéis à Essência dos Fatos Históricos”: Pelas Aparências do Passado, para a primeira, ao passo que, na seqüência, em “Imagine a TV Viajando pelo Tempo para Mostrar o Passado!”: Máquinas do Tempo no Ensino de História, problematizarei a segunda. Ao longo desse fazer, utilizo informações veiculadas nos conteúdos da Série Brasil 500 Anos (sistematizadas na *Ficha de Análise* explicitada), imagens exibidas em seus episódios e outros documentos relativos a ela (provenientes do MEC, da Massangana Multimídia Produções e da Fundação Joaquim Nabuco) a fim de analisar tentativas de atualização um ensino de História celebratório e também de interação com as habilidades midiáticas e imaginativas de uma geração de estudantes e professores circundados por artefatos digitais.

“Rigorosamente Fiéis à Essência dos Fatos Históricos”: Pelas Aparências do Passado

A ideia de que os historiadores devem ser “rigorosamente fiéis à essência dos fatos históricos”⁵⁴ não é uma novidade. Como esquecer a máxima proferida pelo historiador prussiano Leopoldo von Ranke (1795-1886), segundo a qual a tarefa do historiador erudito resumir-se-ia em mostrar “como é que aquilo se produziu exatamente”⁵⁵? A partir de artifícios positivistas, imaginariamente imbuidos da indispensável neutralidade exigida pelo trabalho científico, Ranke defendia que o historiador deveria utilizar uma quantidade significativa de

⁵⁴ *Ibidem.*

⁵⁵ RANKE, Leopoldo von apud CARBONELL, Charles-Oliver. O século da história. In: _____. **Historiografia**. Lisboa: Teorema, 1992. p. 104.

documentos, sobretudo escritos, para “não dizer nada que não seja verificável”⁵⁶. Para ele, construções historiográficas precisavam associar a erudição e a escrita a fim de narrar e explicar fatos passados, sem julgá-los ou tomá-los filosoficamente, uma vez que o contrário significaria uma traição à substância de fontes primárias extraídas dos arquivos e das bibliotecas⁵⁷. Ao privilegiar um determinado fato histórico, constituído como tal devido a sua singularidade e capacidade de não reprodução em outros tempos, o Historicismo Rankeano objetivava, a partir de um método empírico – logo irrefutável –, comprovar aquilo que realmente aconteceu no passado⁵⁸.

Engrossando o caldo em defesa de uma História científica, dois outros intelectuais destacaram-se significativamente ainda no século XIX: Hippolyte Taine (1828-1893) e Fustel de Coulanges (1830-1889). Influenciado por matrizes analíticas da biologia, da zoologia e da química, Taine acreditava ser a História uma “ciência experimental” e, como tal, deveria valer-se das vantagens de um método classificatório, assim como faziam os naturalistas⁵⁹. Apesar de possuir algumas especificidades que o diferencia de Taine – principalmente por afirmar que cabe a História o estudo da sociedade e de sua cultura –, Fustel de Coulanges ainda advogava sobre um dever de imparcialidade, de método e de submissão irrestrita ao documento, destacando-se por apregoar que “a história não é uma arte, é uma ciência pura, como a física ou a geologia [...]. Ela visa unicamente encontrar fatos, descobrir verdades”⁶⁰.

Embora princípios de neutralidade e anseios de recompor fielmente/rigorosamente eventos passados tenham sido questionados por correntes historiográficas surgidas ao longo do século XX, não devemos esquecer que estes mesmos preceitos contribuíram de maneira

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ CARBONELL, Charles-Oliver, 1992.

⁵⁸ Cf.: TÉTART, Philippe. **Pequena História dos Historiadores**. Tradução Maria Leonor Loureiro. Bauru: EDUSC, 2000.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ COULANGES, Numa Denis Fustel de apud TÉTART, Philippe. Op. cit. 94.

ímpar para que a História conquistasse e consolidasse, ainda no século XIX, seu status de ciência humana⁶¹.

Atualmente, mesmo desacreditados pela maioria dos profissionais da História, especialmente por aqueles ligados a academia, procedimentos que intentam reconstruir o passado como de fato ele ocorreu estão mais vivos do que nunca. Numa modalidade de fazer historiográfico que extrapola os limites acadêmicos e, cada vez mais, circula pela sociedade, esse entendimento tem sido reeditado para saciar desejos contemporâneos. Segundo a crítica literária argentina Beatriz Sarlo, essa história para o mercado tem ganhado força por ser “sensível às estratégias com que o presente torna funcional a investida do passado e considera totalmente legítimo pô-lo em evidência [...] escuta os sentidos comuns do presente, atende às crenças de seu público e orienta-se em função delas”⁶². Assim, como já mencionado, uma infinidade de *souvenirs* históricovirtuais (filmes, novelas, livros e jogos eletrônicos “de época”) atravessam nossas sociabilidades e contribuem para a configuração de uma “cultura de memória” que consome passados para atender aspirações do presente⁶³.

Duplamente representativa desta máxima – uma produção de um presente comemorativo que consumia fatos históricos supostamente fiéis ao passado da nação (os festejos dos quinhentos anos do Brasil) e um artefato histórico amplamente distribuído para suprir as necessidades didaticopedagógicas do ensino de História (Kits Tecnológicos TV Escola) – eis que temos a Série Brasil 500 Anos. Ao assistir seus trinta episódios, a primeira coisa que nos salta aos olhos é que toda a trama historiográfica advém do emprego da oralidade de personagens operacionais que figuram como “porta-vozes autorizados”⁶⁴ a falar sobre o passado e sobre a própria história da nação.

⁶¹ Cf.: TÉTART, Philippe, 2000.

⁶² SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 13.

⁶³ Cf.: HUYSSSEN, Andreas, 2004.

⁶⁴ A expressão “porta-vozes autorizados” inspira-se nas reflexões de: BOURDIEU, Pierre. Linguagem e Poder Simbólico. **A Economia das Trocas Lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996.

Operando os conteúdos, um Apresentador Geral (Figura 1), chamado João John (Gustavo Falcão), dialoga com correspondentes étnicos que representam as populações provenientes dos continentes africano, americano, europeu e um tipicamente brasileiro, resultado da mistura entre portugueses e nativos⁶⁵.



Figura 1: Apresentador Geral, João John.

Fonte: Séries Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV.

Em meio a cenários compostos por livros enciclopédicos, representações geográficas do globo terrestre e folhas de papel jogadas ao chão, João John é a figura central dos episódios. É ele que, efetivamente, ao narrar histórias e/ou anunciar a participação dos demais personagens, organiza gatilhos históricopedagógicos a serem disparados durante o processo de recepção. Todavia, não podemos perder de vista que esse engatilhamento de

⁶⁵ É importante destacar que as vestimentas utilizadas pelo Apresentador Geral e pelos correspondentes étnicos mudam durante os episódios da Série Brasil 500 Anos. Essas transformações serão objeto de densas análises no item intitulado “Imagine a TV Viajando pelo Tempo para Mostrar o Passado!”: Máquinas do Tempo no Ensino de História, uma vez que fornecem pistas para refletirmos sobre concepções didaticopedagógicas embasadas em supostas viagens no tempo.

verdades pedagógicas é um procedimento que vai muito além dele: envolve idealizadores, produtores, diretores, roteiristas e consultores, além dos próprios professores do ensino básico que ao incluir algum dos programas daquelas Séries em seus planejamentos, obviamente, o farão com certas intenções e intencionalidades⁶⁶. Porém, igualmente não devemos esquecer que será a atuação dramática de João John que, primeiramente e antes de tudo, guiará os olhares e os ouvidos daqueles que porventura assistirão a Série Brasil 500 Anos.

Ao atentarmos para as aparências dos correspondentes étnicos, percebemos a constituição de um regime de visualidade que remonta as imagens estereotipadas dos grupos sociais que representam. Nesse sentido, a Correspondente Africana (Figura 2), chamada de Lyana Muyemba (Nazaré Sodré), faz uso de roupas e acessórios que podem facilmente ser associados aos estereótipos das populações do continente de onde, em tese, é proveniente.



Figura 2: Correspondente Africana, Lyana Muyemba.

Fonte: Séries Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV.

⁶⁶ O uso da expressão “gatilhos”, assim como seus correlatos, é inspirado nas reflexões de: JAUSS, Hans Robert et al. **A Literatura e o Leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Emitindo ares de professora, aparece em cena em meio a paisagens rústicas, tais como cavernas, matas fechadas, choças tribais, senzalas etc., para narrar histórias sobre a África, especialmente aquelas relativas a trajetória das populações negras na condição de escravos no Brasil. Com seu toucado circular e um amontoado de colares igualmente coloridos, Lyana Muyemba, inúmeras vezes, em tom de indignação, destaca as diversas formas de violências aplicadas contra povos africanos arrancados de sua terra de origem, bem como as explorações que sofreram em solo brasileiro. Além disso, ao tratar dos delicados processos históricos que dizem respeito às resistências e a própria abolição tardia da escravidão, assuntos em que é requisitada a fornecer explicações didáticas, já que é colocada como perita no assunto, enfatiza que “por mais de três séculos, o Brasil tratou gente como simples mercadoria”⁶⁷, coisificando/reificando existências e subjetividades.

Talvez ainda mais interessante, a partir de uma perspectiva pedagógica, seja o papel desempenhado pela Correspondente Ameríndia (Figura 3), denominada de Tainá Fulni-Ô (Elynne Peixoto). Com sua maquiagem carregada, semelhante as pinturas corporais efetuadas por diversos grupos indígenas, aliada a utilização de figurino estilizado com penas e penachos, além de brincos, colares e pulseiras coloridas, a participação de Tainá Fulni-Ô é uma espécie de presentificação das populações nativas da América nos programas da Série Brasil 500 Anos. Sua função pedagógica, assim como os demais correspondentes, consiste em narrar os principais acontecimentos que levaram a constituição de uma nação que festeja seus cinco séculos de existência.

⁶⁷ Fala da Correspondente Lyana Muyemba durante o episódio intitulado *A Abolição*, integrante da Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV.



Figura 3: Correspondente Ameríndia, Tainá Fulni-Ô.

Fonte: Séries Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV.

Como uma espécie de boa selvagem, civilizada e dotada de competência intelectual, ela é evocada durante os episódios da Série Brasil 500 Anos para descrever alguns dos enfrentamentos sócio-culturais entre “os tupiniquins, que estavam sempre por perto, observando tudo” e “aqueles homens com suas caravelas”⁶⁸, os europeus.

Um típico filho do Brasil, José Pereira (André Ricardo), o Correspondente Mazombo (Figura 4), “representa a mistura do sangue nativo com o europeu”⁶⁹. Resultado de uma amalgamação entre conquistadores/desbravadores provenientes do velho mundo com os indígenas que aqui viviam – combinação demonstrada inclusive em suas roupas ao aglutinar as cores da bandeira portuguesa ao adereço íncola que usa para enfeitar o pescoço –, José Pereira surge apenas a partir da Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV; segundo subprojeto produzido pela Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco.

⁶⁸ Alocução da Correspondente Ameríndia proferida ao longo do episódio intitulado *Encontro no Além-mar*, que compõe a Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV.

⁶⁹ FUNDAÇÃO Joaquim Nabuco, acesso: 20 jan. 2008.



Figura 4: Correspondente Mazombo, José Pereira.

Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV.

Ao surgir na tela, José Pereira atua como um professor de História. Proferindo frases curtas, objetivas e carregadas de informações pontuais ele almeja traduzir, didaticamente, as complexidades que envolvem a história de nossa nação, assegurando que a narrativa historiográfica exibida seja apreendida, encarada como verdade e, ao mesmo tempo, restritiva de possíveis fantasias que venham a deturpar o real sentido das histórias veiculadas. Como elucidativo desse fazer, pode ser citado um trecho do episódio intitulado *Na Companhia dos Holandeses* (Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV) quando Pereira explica-nos, brevemente, que “naquela época [período em que o Brasil esteve sob o jugo colonial de Portugal], a família era patriarcal, que quer dizer que o pai era o chefe”. Suas contribuições também se ancoram numa capacidade ímpar de resumir fatos extremamente densos da história nacional em poucas frases. Assim, na idéia de transformar as assertivas da ciência histórica em algo didático, capaz de serem ensinadas no ensino básico, não apenas o

Correspondente Mazombo, mas também os demais operam simplificações de processos históricos, esvaziando a história de suas complexidades e, desta forma, empobrecendo e significando deterministicamente o passado⁷⁰.

Embora suas vestimentas também sejam marcantes, o Correspondente Europeu (Figura 5), designado de Joaquim Vaz (Marcelo Valente), destaca-se pelo ar de altivez que o envolve: junto ao peito, com a Cruz de Malta destacada pela cor vermelha sobre um fundo branco, Vaz evidencia a presença da nobreza portuguesa na história do Brasil.



Figura 5: Correspondente Europeu, Joaquim Vaz.

Fonte: Séries Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV.

Privilegiado intelectualmente, Joaquim Vaz é capaz de produzir sínteses extremamente reduzidas para os intrincados processos sócio-históricos brasileiros. Ao evocar

⁷⁰ A fala a seguir é esclarecedora do aludido: “Um entreposto é como uma filial: um escritório para administrar os interesses do comércio português. É uma forma de marcar presença nestes lugares [colônias portuguesas] e facilitar o trabalho. É um excelente negócio para a nação portuguesa!”. Fala de José Pereira durante o episódio *Caminhos da Riqueza* (Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV).

as relações históricas entre Brasil e Portugal, organiza e encaixa passados num tipo de jogo de dominó memorativo em que cada peça colocada na mesa, obrigatoriamente, combina com a anterior. Logo, suas intervenções suavizam e harmonizam passados a fim de que se tornem uma lição pedagógica de fácil assimilação⁷¹.

Para dramatizar as situações históricas vaticinadas pelo Apresentador Geral e seus Correspondentes, abrem-se as cortinas – ou melhor, aperta-se o *play* – e entram em cena diversas figuras históricas encarnadas em bonecos Mão Molengas (Figura 6).

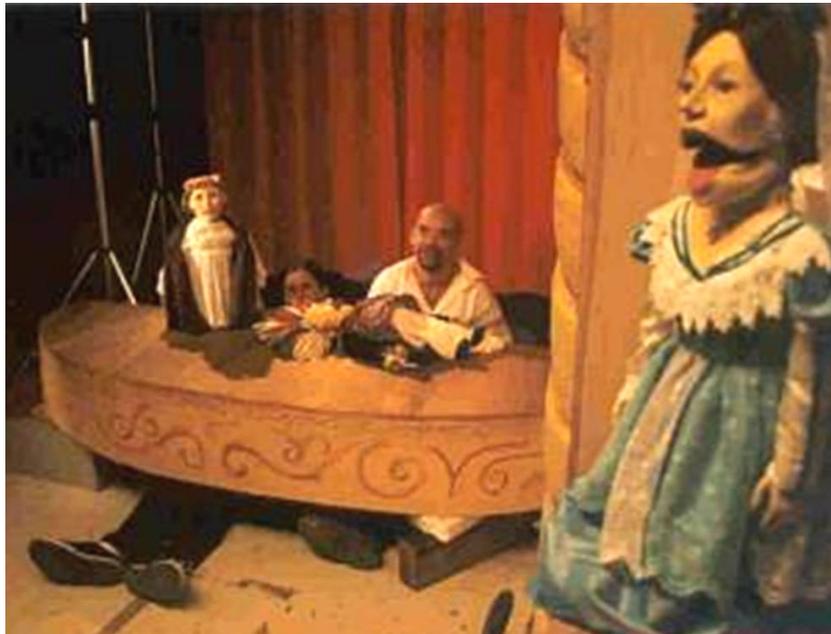


Figura 6: Manipuladores e Bonecos Mão Molenga usados na Série Brasil 500 Anos.

Disponível: <<http://www.fundaj.gov.br/docs/eg/mm/v500/v500b.html>>
Acesso 20 jan. 2008.

⁷¹ Como ilustrativo do que foi dito, podem ser citados, respectivamente, um trecho do episódio *Segredos da Inconfidência* (Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV) e outro do episódio *A Cor do Pau Brasil* (Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV): “o Marquês de Pombal chegou a manipular a Inquisição: um tribunal que torturava e matava as pessoas que se colocassem contra as leis da Igreja Católica”; e “em 1502, o Rei Dom Manuel entrou em negociação com Fernão de Noronha. Ele era o líder de um consórcio de judeus convertidos. O negócio era a exploração das riquezas naturais da Terra de Vera Cruz”. Sobre o primeiro chamo a atenção ao simplismo conceitual aplicado ao Tribunal da Santa Inquisição e acerca do segundo destaco o encadeamento lógico/linear utilizado para explicar questões de fundo envolvidas com o processo de exploração do Brasil no início do século XVI.

Ganhando mobilidade e expressão no movimentar das mãos e emprego da voz de seus manipuladores⁷², cumpre-se um dos objetivos primários da Série Brasil 500 Anos: o de contar, em vídeo, excertos significativos da história da nação, utilizando bonecos⁷³. Tal utilização de bonecos para fins pedagógicos foi levada adiante de tal forma que no decorrer dos programas da Série foram utilizados mais de cem personagens “que ganharam vida com o talento e a experiência da trupe do Mão Molenga Teatro de Bonecos”⁷⁴. Assim, se os correspondentes étnicos aludidos reforçam tradicionais estereótipos étnicos, não é possível dizer o mesmo dos bonecos que aparecem: a diversidade de formas, tamanhos e aparências é o que caracteriza estes personagens. Porém, isso não significa que sua presença e atuação estejam isentas de circunstâncias pedagógicas que merecem nossa atenção: embora sua existência material seja pautada pela multiplicidade de formas, tamanhos e aparências, é na imaterialidade da figura dramática que presentificam que se exercitam versões celebratórias sobre passados verdadeiros e que só admitem uma interpretação; aquela que é exibida na tela.

Encarregados do “tom informal e bem-humorado”⁷⁵, os personagens encarnados nos bonecos proferem falas de elevada densidade interpretativa onde, mesmo ao explicarem e contextualizarem um panorama histórico confuso, prevalecem tons de sátira, ironia e brincadeira. Na recorrente tentativa de encenar possíveis explicações para os processos sociais que influenciaram a construção do país, tanto o Apresentador Geral, os correspondentes étnicos e os bonecos Mão Molenga destacam a economia, bem como suas influências sobre instituições políticas, como o motor transformador da história; em uma leitura um tanto atravessada de teorias de cunho marxista. No exercício dessa perspectiva, equivalem a história do Brasil a narração de mudanças econômicas e políticas. Com isso, as transformações

⁷² Vale creditar que a manipulação dos bonecos Mão Molengas utilizados na Série Brasil 500 Anos foi efetuada por: Carla Denise, Fábio Caio, Fátima Caio, Kyara Muniz, Luciano Pontes, Marcondes Lima, Raimundo Balta e Uziel Lima.

⁷³ Cf.: FUNDAÇÃO Joaquim Nabuco, acesso: 20 jan. 2008.

⁷⁴ Há de se destacar que os bonecos utilizados nas filmagens da Série Brasil 500 Anos foram confeccionados e caracterizados pelo arte-educador Marcondes Lima. Além disso, ao lado de Luiz Felipe Botelho e Fátima Cabral de Mello, ele também coordenou a pesquisa histórico-iconeográfica e a direção de arte da Série. Cf.: *Ibidem*.

⁷⁵ Cf.: *Ibidem*.

sócio culturais vivenciadas pela sociedade brasileira durante cinco séculos de história são sempre resultantes das pressões que uma exerce sobre a outra.

Desdobrando-se deste entendimento, instituem-se como protagonistas da história nacional as lideranças da corte, do Estado e/ou aqueles que controlam um determinado seguimento da economia (os senhores de engenho, os traficantes de escravos, os donos de minas auríferas, os grandes latifundiários, os cafeicultores, o empresariado, a classe média urbana etc.). Com isso, temos a constituição de uma das coisas mais problemáticas de toda a Série Brasil 500 Anos: o fato de haver um grande esforço no sentido de ainda dramatizar histórias, cujo conteúdo não tem preocupação com a própria inclusão histórica das pessoas que, no presente, por um motivo qualquer, assistirão as versões historiográficas veiculadas. Assim, aquilo que deveria ser o ponto inicial de interação com a trama e de inclusão pedagógica do espectador – as histórias contadas e recontadas durante o movimento fílmico – prima pela promoção celebratória de alguns “eleitos”, ou seja, os grandes líderes da história nacional.

Indígenas, negros, europeus, brasileiros, dentre outros, continuam com o mesmo papel que a maioria dos livros didáticos de História lhes atribui: as populações negras e as indígenas, os de vítimas do progresso, do desenvolvimento econômico e da própria história; os brancos de origem europeia prosseguem desempenhando o papel de desbravadores, conquistadores, intelectuais, artistas, donos de minas, senhores de engenho, comerciantes, empresários, políticos de grande expressão etc. (protagonizando mudanças políticas e econômicas do país e, assim, a própria história nacional); e os brasileiros, por sua vez, continuam sendo um povo que deriva das miscigenações sucessivas entre africanos, indígenas e europeus, numa incessante repetição de clássicos clichês sociológicos⁷⁶.

⁷⁶ Este comentário é inspirado em um dos trabalhos, sobre livro didático, da historiadora Circe Bittencourt. Nele, a autora discute o entrelaçamento texto-imagem e, de modo especial, atenta para as representações das populações indígenas nesses livros. Cf.: BITTENCOURT, Circe. Livro Didático entre Textos e Imagens. In.: _____ (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

Apesar de a “História Nova”⁷⁷ ter sido escolhida “como marco teórico pelas pesquisadoras que orientaram o roteiro da Série”⁷⁸, a partir da triangulação tecnopedagógica estabelecida entre o Apresentador Geral, os quatro correspondentes étnicos e uma imensa quantidade de bonecos Mão Molenga, em bases digitais, atualiza-se de maneira lacunar, e as avessas, uma perspectiva Historicista Rankeana acerca da História: para a ciência histórica ainda cabe a análise de grandes acontecimentos, situados em lugares e datas específicas. A temporalidade histórica é exclusivamente cronológica e organizada linearmente, partindo sempre de um “presente já passado”⁷⁹ para um passado ainda mais distante. O privilégio de informações sobre a política e a economia nacional, transformando-as em índices da história da nação, também é recorrente e contribui para a construção de heróis da pátria. Contudo, o avesso de uma perspectiva Historicista de História é denunciado por duas pistas: a utilização indiscriminada de fontes históricas apenas para aclimatar (leia-se embelezar) os episódios e o ocultar (leia-se não mencionar) no produto historiográfico final, ou seja, a Série Brasil 500

⁷⁷ Sem dúvida, toda tradução de pressupostos historiográficos implica em simplificações e imprecisões. Assumindo esses riscos, o historiador Ronaldo Vainfas oferece-nos uma síntese interessante sobre a emergência do movimento denominado “História Nova”. Segundo ele, “a expressão *nouvelle histoire* – nova história ou história nova – foi várias vezes utilizada por Marc Bloch e, sobretudo, por Lucien Febvre nas décadas de 1930 e 1940 para designar aspectos ou profissões de fé da história defendida pelos *Annales* contra o Historicismo. Sem ambicionar o *status* de uma nova corrente, à perspectiva de síntese, ao diálogo interdisciplinar e à ênfase nos aspectos econômicosociais que se pretendia imprimir à pesquisa histórica – uma agenda de combate frontal a uma ‘velha história’ preocupada com os grandes fatos e personagens políticos, prisioneira de evidências documentais e fortemente nacionalista”. Vista mais de perto, a História Nova é entendida como a “terceira geração” dos *Annales*, “os mesmos que alardearam as *mentalidades*, na década de 1970, como filha dileta do movimento inaugurado por Bloch e Febvre”. Como marco simbólico inaugural dessa “História Nova” considera-se a publicação, em 1974, da obra *Faire de l’histoire*, organizada pelos historiadores Jacques Le Goff e Pierre Nora (traduzida no Brasil em três volumes com o título *História: novos problemas, novas abordagens, novos objetos*). Em seus escritos, esses historiadores “reivindicavam, para a nova história que se oferecia ao público leitor, a coexistência de vários tipos de história igualmente válidos, o fatiamento da história, em contraposição a uma história absoluta do passado, seja a dos historiadores ‘positivistas’ – os velhos adversários dos *Annales* defensores de uma história verdadeira a ser reconstituída – seja a dos ‘providencialistas’ de todos os tempos, de Vico a Marx”. Dentre os “novos objetos” apropriados pela história figurava “o clima, o inconsciente, o mito, a língua, o livro, os jovens, o corpo, a cozinha, a opinião pública, o filme, a festa”. Dando os tons das “novas abordagens”, estavam as contribuições teoricometodológicas advindas da “arqueologia, da economia, da demografia, da religião, da literatura, da arte, das ciências, da política”. Os “novos problemas” apareciam em torno de “assuntos como a aculturação, a história das ideologias, o quantitativo na história, o retorno do fato”. Ainda segundo Ronaldo Vainfas “a Nova História incluía, na prática, tendência muito variadas, e sequer excluía o marxismo, parecendo, antes, propor uma nova atitude historiográfica, mais aberta e mesmo mais eclética”. Cf. VAINFAS, Ronaldo. **Os Protagonistas Anônimos da História: micro-história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002. p. 32-35.

⁷⁸ FUNDAÇÃO Joaquim Nabuco, acesso: 20 jan. 2008.

⁷⁹ HARTOG, François. Op. cit. p. 270.

Anos, aquilo que “vigia ao historiador”⁸⁰: o método que levou a elaboração das sentenças historiográficas proferidas.

Como nos lembra o historiador Charles-Olivier Carbonell, Ranke escreveu “obras sólidas, isto é, precisas, pormenorizadas, logo volumosas, mas também bastante apoiadas tipograficamente em referências em pé de página que remetem o leitor para os documentos”⁸¹. Leopoldo von Ranke assumia, então, o risco de exercitar uma prática historiográfica embasada na exaustão das fontes a fim de recompor o passado do jeito exato como ele foi produzido. Com isso, estaria garantida uma rigorosidade metodológica que anularia qualquer possibilidade de subjetivismo no fazer da História.

Aparentemente influenciada pela máxima defendida por Ranke de que o historiador não deve trair os documentos, interessante, a Série Brasil 500 Anos caminha numa direção oposta deste fazer: apesar da impressionante quantidade de documentos históricos que povoam os conteúdos da Série, eles funcionam como elementos meramente decorativos. Telas, gravuras, esculturas, peças de museus, fragmentos de jornais, leis, relatos de viajantes e diversos outros tipos de artefatos incentivam a idéia de que o historiador trabalha com uma pluralidade de fragmentos quando escreve e/ou fala sobre o passado. Entretanto, do mesmo modo que a quantidade de fontes impressiona, igualmente ficamos impressionados pelos abusos que delas são cometidos: ocorre que muitas delas são apresentadas sem qualquer indicação a respeito de seu autor, título, período de criação, suporte etc., ficando suspensas e a espera de algo onde possam se fixar e construir significações. Como não há preocupação em situá-las contextualmente ou explorar suas potencialidades, ficam vagando pela tela, umas após as outras, simplesmente enfeitando e embelezando conteúdos.

⁸⁰ Cf.: FERRO, Marc. **A História Vigada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

⁸¹ CARBONELL, Charles-Oliver, 1992. Op. cit. p. 104.

Verticalizando as análises sobre estes abusos, sobretudo das imagens, encontramos dois fenômenos bastante peculiares: as imagens ilustrando a oralidade, principalmente quando aparecem para dar tridimensionalidade a terminologias desconhecidas para a maioria das pessoas – mapas que demonstram características geográficas de cidades e rotas comerciais orientais/africanas/europeias, gravuras de instrumentos/ferramentas utilizadas nas atividades açucareira e mineradora, representações de embarcações construídas especialmente para as grandes navegações europeias – e a oralidade usada como alegoria das imagens, como nas explicações dos quadros elaborados por naturalistas europeus que viajaram pelo Brasil durante o período colonial e imperial. Além disso, em alguns episódios, apresentam aquilo que o linguista russo Roman Jakobson chama de “função pedagógica”: tentam explicar, em e por si, a totalidade de um evento histórico⁸². Como elucidativo disso, pode ser citada as repetidas aparições do quadro *A Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles, como equivalente semântico de todo o processo histórico atinente a realização da primeira missa católica em solo brasileiro. Assim, não sendo tratadas como “evidências históricas”⁸³, a utilização excessiva de imagens, e de demais documentos, contribui apenas para prender a atenção do expectador, dar contornos mais bonitos aquilo que precisa ser exibido e/ou para conferir um estatuto de verdade ao que está sendo mostrado.

Complementando àquele historicismo lacunar, e às avessas, evidencia-se um descomprometimento com o fazer metodológico da ciência histórica, cuja negligência da possibilidade de exploração interna e externa de indícios do passado é lugar comum. As verdades históricas veiculadas pela Série são sempre um dado pronto e acabado e a imaginada fidelidade ao pretérito não é mais constituída por meio de uma metodologia que explora e reproduz historiograficamente os documentos que o passado legou ao presente – usados numa

⁸² Sobre as classificações possíveis de uma imagem, segundo Jakobson, existem discussões em: HOLENSTEIN, Elmar. **Introdução ao Pensamento de Roman Jakobson**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978 e JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Campinas: Papirus: 1996.

⁸³ O termo “evidências históricas” é discutido por: BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru: EDUSC, 2004.

lógica de prova daquilo que realmente ocorreu –, mas pela utilização de uma oratória unívoca, totalizante, autoexplicativa e que basta por si em si mesma. Além disso, a utilização banalizada de músicas para entoar cenas de períodos específicos da história do Brasil também é algo que merece ser destacado. Predominantemente, elas são empregadas simplesmente sem nenhuma ligação com aquilo que está sendo narrado, bem como com os demais documentos que, simultaneamente, aparecem no vídeo. São elementos descontextualizados que assumem o papel de alegorias auditivas, figurando apenas como “agradáveis fundos musicais” para as narrativas que integram cada um daqueles episódios⁸⁴.

É, então, em face de tudo o que foi exposto que o fragmento tomado como título desta seção institui-se como uma perspectiva um tanto utópica do passado. Sermos “rigorosamente fiéis à essência dos fatos históricos”⁸⁵ é, ainda que sonhado, planejado e obstinadamente perseguido pelos idealizadores/produtores da Série Brasil 500 Anos, é sem dúvida, algo irrealizável. Mesmo que adotássemos uma postura historicista de praticar História, trabalhando com um método que considerasse fontes históricas como sinônimas daquilo que efetivamente aconteceu, ainda teríamos que lidar com olhares, pensamentos, expectativas e outros inúmeros condicionamentos do momento em que vivemos. Dito de outro modo: escolher e delinear uma problemática para pesquisa histórica é uma operação feita em nosso próprio tempo e, como tal, uma invenção que forjamos para atender necessidades contemporâneas.

Ao tratar especificamente da Série Brasil 500 anos, esta suposta fidelidade ao passado é algo quimérico. O emprego de uma linguagem audiovisual, assim como a utilização de um Apresentador, de quatro correspondentes étnicos e de inúmeros bonecos Mão Molenga já denuncia projeções de coisas do presente sobre o passado. Como ilustrativo dessa assertiva

⁸⁴ Caberia aqui um aprofundamento sobre as sonoridades na Série Brasil 500 Anos. Todavia, por esse não ser o objetivo central desta dissertação, atendo-me apenas à discussão das questões relacionadas aos usos deste tipo de fonte histórica na Série.

⁸⁵ FUNDAÇÃO Joaquim Nabuco, acesso: 20 jan. 2008.

pode ser citado os episódios das Séries Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV: em tese, uma caricatura fiel aos anos compreendido entre 1500 e 1822 exigiria que indígenas, negros, portugueses e demais grupos sociais representados fizessem uso do idioma e de expressões próprias deste período; o que não acontece. Sendo assim, o principal vetor de comunicação entre os conteúdos da Série e os expectadores, a oralidade, é, talvez, aquilo que mais seja infiel ao passado.

A utilização de bonecos para dramatizar fatos de um Brasil pretérito também indica o contra-senso desta visão da História como capaz de recompor, no presente, o passado. O uso de fantoches em materiais didáticos direcionados ao ensino de História pode ser entendido como uma tentativa de aproximar e atualizar uma disciplina tradicionalmente encarregada de estudar o passado, transformando-o em algo pedagógico e, com isso, habilitando-o ao ensino e à aprendizagem. Num momento em que pedagogias do lúdico, do afeto, da imaginação, da emoção etc. cada vez mais ganham notoriedade devido a seu suposto caráter inovador, a utilização de bonecos, manipulados num “tom bem humorado e informal”⁸⁶, delata um tempo presente que tenta produzir passados saborosos que agradem olhos e ouvidos daqueles que se envolvem no processo de aprendizagem.

Ao unir a esta dramatização ao emprego de incontáveis imagens, demonstra-se claramente uma preocupação com um dos anseios mais característicos dos tempos que vivemos: a constituição e o consumo de visualidades. Como já dizia o intelectual austríaco Ernst Hans Gombrich “la nuestra es una época visual. Se nos bombardea con imágenes de la mañana a la noche”⁸⁷ de uma forma tão intensa que o império da palavra escrita tem sido desafiado e, aparentemente, não nos basta mais. Dialogando com esse panorama, a Série Brasil 500 Anos figura como índice de um contexto escolar contemporâneo em que os regimes de visualidades evidenciados por livros didáticos de História, por melhores que

⁸⁶ *Ibidem.*

⁸⁷ GOMBRICH, Ernst Hans. **La Imagen y El Ojo**. Madrid: Alianza Editorial, 1993. p. 129.

sejam, são considerados insuficientes. Apesar de alguns deles integrarem proficuamente textos escritos e visuais, ainda se sobressai a estática de sua materialidade, uma vez que em seus conteúdos, a primeira vista, não há movimentação alguma (isto fica totalmente a cargo do processo de recepção); diferentemente desta Série que nos bombardeia com imagens, músicas melodiosas e com diversos outros tipos de documentos que ensejam comunicabilidades e visualidades dotadas de mirabolantes movimentos.

Ainda fornecendo pistas mais nítidas desta fabricação de passados pelo presente, carregadas de interesses e intenções, é a própria configuração dos relatos proferidos em cada um daqueles episódios que, nutridos por estudos historiográficos contemporâneos, almejam responder contingências do ensino de História e conveniências comemorativas que emprestam seu próprio nome a Série – Brasil 500 Anos. Diante disso, supostamente, resta-nos somente uma possibilidade de entrarmos em contato com o passado como ele verdadeiramente aconteceu: embarcarmos numa astuta máquina do tempo e deslocarmos-nos, num piscar de olhos, para épocas pretéritas.

“Imagine a TV Viajando pelo Tempo para Mostrar o Passado!”: Máquinas do Tempo no Ensino de História

Imagine a TV viajando no tempo para mostrar o passado!
Imagine a vida, as pessoas, os sonhos de outras épocas.
Imagine tudo isso como era há quinhentos anos. Quinhentos anos: um novo mundo na TV.

SÉRIE BRASIL 500 ANOS⁸⁸

⁸⁸ Texto empregado na abertura dos episódios que integram a Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV. Aliado ao som de músicas instrumentais e de uma explosão de imagens, as palavras são entoadas de modo a incentivar a ideia de que as tecnologias da comunicação e informação, nomeadamente a televisão, é um artefato envolvido num processo capaz de romper as barreiras do tempo e viajar para outros espaços-tempos. Nos programas das Séries Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV, Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV, como última parte deste pronunciamento, utiliza-se o título de cada uma delas ao mesmo tempo em que aparecem escritos em letras garrafais. Cf.: BRASIL. MEC. Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV, 2000.

Relógios. Calendários. Clípsidras. Ampulhetas. Governar o tempo sempre foi uma obsessão humana. Ao longo da história, temos assistido há inúmeros empreendimentos que almejam traduzir materialmente e disciplinar simbolicamente o movimento das temporalidades. Tanto nos ardilosos calendários construídos durante a Antiguidade, passando pelos complexos relógios mecânicos – atualmente inseridos e dialogando com o consumismo de uma “sociedade de moda”⁸⁹ –, quanto nas tramas literárias e filmicas onde é possível romper a rigidez do presente e deslocar-se por outros espaçotempos, descortinam-se seduções pelo que se foi e desejos de controle do porvir.

Hoje em dia, diante de resquícios de algumas destas empreitadas, é impossível não ficarmos impressionados com a criatividade aplicada por diferentes sociedades sobre a fluidez temporal: como não se espantar com as ricas explicações míticorreligiosas elaboradas por populações mesopotâmicas há mais de dez mil anos? Ou perante os relógios rudimentares, ainda em pleno funcionamento, que se valem do sol ou da água para marcar a passagem das horas? Ou frente à obsessão revolucionária francesa do século XVIII que pretendia instituir um novo calendário para um novo tempo? Ou ainda com as complicadas teorias Físicas, os romances de esmera qualidade textual e os inúmeros filmes hollywoodianos sobre possíveis viagens no tempo? Além disso, não podemos esquecer as diversas formas de sistematização dos movimentos cíclicos da natureza realizados por antigas populações tribais ou mesmo pelos atuais telejornais durante suas previsões, ainda que meteorológicas, do tempo.

Sem sombra de dúvidas, discorrer sobre as maneiras com que as sociedades se relacionam – ou se relacionaram – com o tempo não é uma tarefa fácil, pois, como afirma o sociólogo Vicente Romano, a experimentação e a apreensão do tempo não se resumem as coordenadas de sua percepção. O tempo necessita ser entendido como uma construção

⁸⁹ Para os interessados em discussões sobre os processos sociais que permeiam a constituição de “sociedades de moda”, recomendo o livro: SANT’ANNA. Mara Rúbia. **Teoria de Moda: sociedade, imagem e consumo**. São Paulo: Estação das Letras, 2007.

cultural pautada por consensos sociais que dissimulam relações de governo e de controle, sobretudo pautados em regras e jogos desiguais de poder⁹⁰.

Na esteira desta acepção, entrecruzando um presente saturado de tensões e conflitos, desejos nostálgicos de regresso ao passado – tempo indubitavelmente melhor do que o agora – emergem como uma utopia premente. Afinal, diante de uma contemporaneidade, inúmeras vezes, contraditória, inaceitável e insuportável, o retorno ao passado é algo reconfortante e, supostamente, permite-nos compreender melhor a realidade que vivenciamos, corrigindo, solucionando e exterminando velhos problemas que atormentam nossa existência⁹¹.

No entanto, talvez seja desnecessário dizer que voltar materialmente ao passado é algo impossível; pelo menos é o que dizem as atuais teorias científicas que versam sobre tal fato. O certo é que, curiosamente em nosso dia-a-dia, convivemos com um emaranhado de resquícios do pretérito que influenciam significativamente a maneira como o conhecemos. Segundo o geógrafo inglês David Lowenthal, presente e passado, coexistem, concorrem e unem-se ao mesmo tempo em que se separam por apenas uma distinção entre o agora e o antes. Para ele, “o que os une é nossa percepção amplamente inconsciente da vida orgânica; o que os separa é nossa autoconsciência – o pensar sobre nossas memórias, sobre história, sobre a idade das coisas que nos rodeiam”⁹².

Mesmo reconhecendo estes vaivens temporais, a impossibilidade de sairmos do presente e irmos até o passado, “livrando”, “socorrendo”, “resgatando” e “salvando-o” do esquecimento, continua sendo um ponto de convergência entre os historiadores profissionais.

⁹⁰ Cf.: ROMANO, Vicente. **El Tiempo y el Espacio en la Comunicación**: la razón pervertida. Navarra: Argitaxe Hiru, 1998.

⁹¹ Sobretudo até os anos 1980 – e ainda hoje – este preceito foi amplamente utilizado para justificar o ensino de História junto às escolas brasileiras. À História, além de salvaguardar a aprendizagem de datas cívicas, de nomes dos heróis de nossa pátria e dos fatos notáveis envolvidos na trajetória de construção da nação, cabia ensinar o que tinha acontecido no passado a fim de que eventuais erros cometidos fossem, no presente, melhor entendidos e corrigidos. Cf.: FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

⁹² LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Tradução de Lúcia Haddad. **Projeto História**, São Paulo, v. 17, p. 63-201, nov. 1998. p. 65.

Todavia, esta busca ainda mobiliza práticas historiográficas que transbordam as fronteiras do mundo acadêmico e, cada vez mais, circulam confortavelmente em nossas sociedades. Bibliotecas, memoriais, museus, arquivos, monumentos, centros e institutos culturais, filmes, novelas, programas televisivos, *websites*, recursos e manuais didaticopedagógicos voltados à representação do antes são apenas alguns dentre os vários exemplos que ilustram esta máxima.

Em meio a esta multiplicidade de fazeres historiográficos que escapam a rigorosidade daquilo que, com contribuições fundamentais de Leopoldo von Ranke, foi responsável por converter o trabalho do historiador numa profissão, “as regras de seu exercício”⁹³, é que se situam os programas fílmicos que compõem a Série Brasil 500 Anos.

De forma muito mais apelativa do que os tradicionais manuais escolares, estes vídeos, imaginariamente, possibilita-nos embarcar numa máquina do tempo e excursionar por contextos, cenários e experiências “de outras épocas”. Na articulação entre técnicas comunicacionais – expressas num bombardeio de imagens, sempre desprovidas de referências, aliadas ao som de músicas instrumentais – e o emprego da oralidade de um narrador que nunca aparece em cena – semelhantemente as técnicas utilizadas na produção de documentários clássicos em que uma espécie de “voz de Deus” organiza toda a trama e traduz em palavras aquilo que é apresentado –, tenta-se estabelecer um diálogo para que qualquer pessoa que se coloque a assisti-los “imagine a TV viajando no tempo para mostrar o passado! Imagine a vida, as pessoas, os sonhos de outras épocas. Imagine tudo isso como era há quinhentos anos”⁹⁴.

No exercício deste procedimento imaginativo, podemos, por intermédio de artefatos eletrônicos (nomeadamente a televisão e o DVD), rescindir e viajar pela espessura do tempo em busca de histórias de mundos pretéritos e, com isso, conhecer acontecimentos

⁹³ CARBONELL, Charles-Oliver, 1992. Op. cit. p. 104.

⁹⁴ BRASIL. MEC. Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV, 2000.

que explicam a historicidade do período em que vivemos. Assim, a principal potencialidade pedagógica da Série Brasil 500 Anos reside em sua suposta capacidade de vencer as distâncias entre o passado e o presente com o simples pressionar de uma tecla *play*; ato que coloca para funcionar dois ou três aparelhos, libera o início de um daqueles episódios e, concomitantemente, propulsiona uma imaginada turnê pedagógica por espaçotempos de outras épocas.

Contudo, antes que os defensores de uma pedagogia do lúdico, da criação, da imaginação e/ou de qualquer coisa relativa a elas, animem-se com a convidativa mensagem, destacamos que tal proposição encontra-se em contradição com os demais conteúdos da Série, uma vez que todos os episódios são “narrados” diretamente de onde eles ocorreram, o passado. Portanto, a materialidade (personagens, lugares, cenários etc.) e a imaterialidade (versões, motivações e desdobramentos sociais dos fatos narrados etc.) dos processos históricos exibidos assumem um estatuto de verdade e de realidade única que se sustenta na lógica do mostrar aquilo que verdadeiramente aconteceu ou do como realmente era⁹⁵.

Estes artifícios de exibição dos eventos diretamente de onde ocorreram é levada a cabo de tal forma que a maioria das cenas que integram os conteúdos da Série é filmada nos espaçotempos em que os fatos foram originalmente produzidos, ou seja, o passado. Dessa maneira, mais do que “contar, em vídeo, a história do período das grandes navegações européias, utilizando bonecos”⁹⁶; mais do que abordar “quase 300 anos da Colônia”⁹⁷; mais do que narrar os “períodos do Império e da República”⁹⁸; a Série mostra – sempre de maneira

⁹⁵ Longe de querer entrar para o *hall* dos que crêem que as pessoas assistem passivamente o que é produzido pelos meios de comunicação, concordo com Michel de Certeau sobre a incontrolável inventividade/criatividade que se desenvolve no processo de recepção. Saliento, a princípio, que minhas análises recaem sobre conteúdos audiovisuais que, imbuídos de intenções pedagógicas, denunciam concepções de ensino, aprendizagem, professores e alunos agenciadas por políticas educacionais criadas para fomentar o diálogo entre o cotidiano escolar e um presente entrecruzado por globalizações. CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**: teorias da arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁹⁶ FUNDAÇÃO Joaquim Nabuco, acesso: 20 jan. 2008.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ *Ibidem*.

supostamente “fiel à essência dos fatos históricos”⁹⁹ – o que, o como e o porque de notáveis acontecimentos da história nacional.

Transitando entre passados teatralizados, podemos, por exemplo, conferir *in loco* o desembarque da corte portuguesa em solo brasileiro, participar dos conflitos da guerra do Paraguai e, em seguida, visualizar o momento inicial da construção da cidade de Brasília. Com isso, ganha corpo uma espécie de miragem esquizofrênica, cujos delírios de recuar ao passado aliam-se a sedução de aventurar-se por culturas que se acreditam não serem mais as de nossa época, tornando a história da nação algo pedagógico e digno de ser ensinado e aprendido.

Na expectativa de oferecer ao ensino de História materiais didaticopedagógicos “não-convencionais, plasticamente bem cuidados; leves, dinâmicos, mas rigorosamente fiéis à essência dos fatos históricos”¹⁰⁰, os programas da Série almejam, no presente, encantar alunos e professores com uma promessa que, mesmo nunca antes cumprida, pode estar ao alcance de um *play*: caminhar no tempo, visualizar momentos singulares do passado da nação e retornar ao presente com conhecimentos que instrumentalizam sua melhor compreensão.

Entretanto, ao explorarmos os meandros desta promessa, percebemos latentes contradições. A primeira delas é denunciada pela própria materialidade desta imaginária máquina do tempo: ao menos na teoria, um veículo capaz de nos transportar para o passado também seria capaz de nos permitir interagir, mudar e/ou corrigir o curso de alguns acontecimentos. Porém, ao atentarmos para o suporte que dá existência a este suposto veículo do tempo (aparelho de televisão, DVD Player e mídias DVD), assim como suas características operacionais, percebemos que o princípio da interatividade com o passado dilui-se numa interação mecânica e restrita apenas a superficialidade dos objetos (aumentar ou diminuir o volume da televisão, ligar ou desligar um DVD *Player*, por exemplo). Desse modo, aquilo

⁹⁹ *Ibidem.*

¹⁰⁰ *Ibidem.*

que Marco Silva enfatiza como característica basilar da interatividade – a possibilidade de modificar conteúdos, incluindo-se neles por intermédio do próprio suporte em que estão acondicionados – é impossibilitada pela própria dimensão tecnodiscursiva dos aparelhos que continuam transmitindo num modelo comunicativo análogo ao formato televisivo a que nos acostumamos a assistir, o tradicional *broadcasting*. E, especificamente na Série Brasil 500 Anos, tem-se ainda formalizado, de um ponto de vista material, a centralidade comunicativa dos artefatos sobre aqueles que o operam¹⁰¹.

Outro sortilégio que exerce o papel de vetor da passagem do tempo são as vestimentas utilizadas pelos personagens da Série. Ao longo dos episódios e, conseqüentemente, em diferentes etapas do passado, o usar, o trocar e o transformar de uma roupa enseja a idéia de que é possível deixar o hoje e se inscrever em sociabilidades pretéritas. Mesmo tomando ares sociológicos – e certamente contribuindo para um entendimento menos banalizado do ato de se vestir – o que chama a atenção é que o vestuário é apresentado como unitário dentro de cada um dos grupos sociais evidenciados. Os personagens que desempenham o papel de indígenas, negros, europeus, asiáticos etc., mesmo vestidos de maneira diferenciada quando comparados entre si, dentro de seus guetos, são trajados de um modo igual. Além disso, ao inserir-se em perspectivas que supostamente dramatizam fatos passados rigorosamente como ocorreram, não são enredados como “objetos do parecer”¹⁰², emprestando aqui uma expressão de Roland Barthes, ao contrário: são as mesmas vestiduras que existiam e eram usadas pelas pessoas de um Brasil de cem, duzentos, trezentos anos atrás, por exemplo.

Alguns dos aspectos destes “vestir de tempos” ficam bastante evidentes quando observamos as transformações no vestuário do Apresentador Geral (Figura 1, 7 e 8) e de seus correspondentes étnicos.

¹⁰¹ Cf.: SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

¹⁰² BARTHES, Roland. Linguagem e Vestuário. In.: _____. **Escritos Inéditos: imagem e moda**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 282-299.



Figura 7: Apresentador Geral, João John. Série

Fonte: Brasil 500 Anos: O Brasil Império na TV



Figura 8: Apresentador Geral, João John

Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil República na TV.

Cores, cortes, comprimentos, contrastes, detalhes, formatos, movimentos, acessórios, conjuntos, interação, diálogo e/ou integração com os cenários em que se presentificam, além de diversas outras categorias apropriadas para analisar as transformações no vestir de João John, ao serem relacionadas aos conteúdos da Série Brasil 500 Anos escancaram uma interessante questão: o fato de se tentar construir um *modus* vestimentar onde a peça é um acontecimento, um figurino e não um problema. De maneira semelhante às preocupações de alguns historiadores historicistas do século XIX – que se importavam com a datação, a emergência e o recenseamento do vestir, procurando sempre a origem exata de uma determinada peça de roupa e, então, transformando-a num fato¹⁰³ –, para a Série o “estar bem vestido” parece ser fundamental para que um personagem qualquer, neste caso o Apresentador Geral, inscreva-se num determinado período da história nacional. Ao não figurar como uma problemática histórica passível de exaustivos debates, a roupa assume um caráter autoexplicativo e, com isso, são negligenciadas potenciais discussões sobre valores e mecanismos de poder envolvidos na estruturação de sistemas vestimentais e parentais.

¹⁰³ Cf.: BARTHES, Roland, 2005.

Isto também é muito evidente nos correspondentes étnicos que integram a Série. A Correspondente Africana (Figuras 2, 9 e 10), é um dos exemplos de como as roupas exercem o papel de vetores do tempo. Abandonando aspectos rudimentares e de caráter tribal, com o avançar dos episódios, Lyana Muyemba vai assumindo um estilo próprio que combina vestes dotadas de cortes retos, geométricos, cujas cores terrosas predominam em tons de marrom, cinza e verdes.



Figura 9: Correspondente Africana, Lyana Muyemba.

Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV.



Figura 10: Correspondente Africana, Lyana Muyemba.

Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV.

Todo este movimento de modificação de roupas para demonstrar o avançar dos tempos é igualmente identificado na participação da Correspondente Ameríndia, do Correspondente Mazombo e do Correspondente Europeu. Para cada um dos períodos salvaguardados pela Série Brasil 500 Anos (Colonial, Imperial e Republicano), entende-se como necessário um tipo específico de vestimenta, uma vez que se procura ensejar a idéia de que elas são próprias e efetivamente fidedignas aos espaçostempos em que se inscrevem.

No fazer desta perspectiva, cada personagem dramatiza distintos momentos da história da nação com a imaginada segurança de que seus trajes não contribuirão para a

produção de anacronismos historiográficos. Assim, percorrendo cinco séculos de história nacional, Tainá Fulni-Ô (Figuras 3, 11 e 12) vai sendo atualizada e, ao poucos, abdica de um mundo aborígine, tribal e íncola, assumindo traços, inclusive vestimentar, mais “civilizados”.



Figura 11: Correspondente Ameríndia, Tainá Fulni-Ô.

Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV.



Figura 12: Correspondente Ameríndia, Tainá Fulni-Ô.

Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV.

De um modo semelhante, o filho primogênito de nossa nação, o Mazombo José Pereira (Figuras 4, 13 e 14), troca as vestes que evocam a relação histórica entre Portugal e Brasil, marcadas pelas cores da bandeira portuguesa e símbolos como a Cruz de Malta, para adentrar com trajes verdeamarelistas o período republicano. É como se no final do século XIX, com a ebulição de diversos processos sociais que incentivam a instauração de uma ordem política republicana no Brasil, também fosse desencadeado um novo “regime de historicidade”¹⁰⁴, que exigiu de Pereira a modificação da maneira como se deixa ver. Paralelamente, ao fazer uso de roupas cujas cores podem, já numa primeira leitura, ser associadas a bandeira brasileira, incentiva-nos a significá-lo como um personagem de cunho

¹⁰⁴ Discussões sobre a relação de diferentes sociedades com o tempo, configurando diversas formas de regime de historicidade ao longo da história, podem ser encontradas em: HARTOG, François. **Regime de Historicidade**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dh/heros/excerpta/hartog/hartog>> Acesso: 28 abr. 2008.

nacionalista, que valoriza o Brasil antes de qualquer coisa e, paulatinamente ao longo dos episódios, leva a cabo a imperiosa missão de narrar e valorizar a história do país.



Figura 13: Correspondente Mazombo, José Pereira.

Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV.



Figura 14: Correspondente Mazombo, José Pereira.

Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV.

Com um feitio mais cosmopolita, demonstrado pelo uso de uma blusa branca sobreposta por um colete azul onde estão fixados broches que remetem a bandeiras de países localizados no continente europeu, Joaquim Vaz (Figuras 5, 14 e 16) incentiva o entendimento de que, a partir de um determinado momento, sobretudo com a instauração de um regime político republicano, o Brasil passa a transitar em um cenário globalizado, onde a



Figura 15: Correspondente Europeu, Joaquim Vaz.

Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV.



Figura 16: Correspondente Europeu, Joaquim Vaz.

Fonte: Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV.

Europa já não era somente Portugal, mas uma infinidade de nações. Inglaterra, Suécia, França, Itália, República Tcheca, Irlanda e outras cujas flâmulas são menos conhecidas, são insistentemente presentificadas por intermédio de artefatos imagéticos transformados em adornos corporais. Embora não sejam explorados em nenhum dos momentos em que a oralidade protagoniza sentenças informativas, explicativas e justificativas de eventos históricos, o uso desses dispositivos ligam-se, antes de qualquer coisa, a constituição de um ilusório parecer europeu.

No bojo destas estratégias em que trocar de roupa funciona como sinônimo de trocar de tempos, o princípio da máquina do tempo continua sendo nutrido sem nuances. Para além de falas e encenações que, em tese, são filmadas diretamente do passado, é preciso estar atento a algumas artimanhas comunicacionais que, sempre de maneira sutil, estão carregadas de valores, ideais e intenções didaticopedagógicas.

Especialmente nas Séries Brasil 500 Anos: Um Mundo Novo na TV, Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV, Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV embora o princípio da máquina do tempo almeje atualizar e dinamizar os enfrentamentos pedagógicos processados no ensino básico da ciência histórica, o que efetivamente geram e perpetuam são narrativas historiográficas semelhantes ao que já estávamos habituados a encontrar nos clássicos livros de História que se pautam pela centralidade de datas e descrição de fatos heróicos praticados por figuras ilustres que, teoricamente, merecem ser eternizadas na memória da nação. Talvez esse seja, efetivamente, um produto passado trazido ao presente com a ajuda desta tão desejada máquina do tempo.

Ao supostamente transmutarem tecnologias da comunicação e informação em veículos capazes de abrir fendas e viajar para tempos pretéritos, o que a Série Brasil 500 Anos efetivamente proporciona, antes de qualquer coisa, é mais uma experiência contemplativa de passados e da própria história. O utópico retorno ao passado traduz-se numa relação com a

História em que alunos e professores são apenas expectadores de um cenário entendido como descolado, desconexo e destoante dos fazeres cotidianos do presente. No entanto, também é inegável que toda essa viagem é algo fantasmagórico e impulsionado por um tempo seduzido, em demasia, pelo passado. As marcas indeléveis da contemporaneidade, como as linguagens, as imagens, as interpretações e a própria mídia que se propõe a transportar-nos pelas temporalidades, tornam-se sinais do presente mesmo quando sua ausência é almejada.

No praticar de um presente comemorativo, no qual o Brasil festejava seus quinhentos anos de conquista europeia, projeções de um país pensado como “um país de futuro” entrelaçavam-se a nostalgias de um passado autorizado que servia de referência para as vivências deste mesmo presente. Nesse sentido, mais do que a projeção de um futuro inovador, as “novíssimas” mídias com o qual passamos a conviver nas últimas décadas – e que cada vez mais adentram o ambiente escolar –, no caso da Série Brasil 500 Anos, foram mobilizadas pelo desejo contemporâneo de “nada esquecer”, mesmo que os esquecimentos e silenciamentos do passado são inevitáveis a todo o momento. Para finalizar, destaco uma fala do intelectual alemão Andreas Huyssen ao dizer que “talvez, seja hora de lembrar o futuro, em vez de apenas nos preocuparmos com o futuro da memória”¹⁰⁵. Ou, quem sabe, indo além dessa afirmação, ao invés de desejarmos uma viagem por temporalidades distantes, seria mais proveitoso voltarmos insistentemente para a experimentação do nosso próprio presente.

¹⁰⁵ HUYSSSEN, Andreas. Op. cit. p. 37.

Ensaio II

Ensinar História: Encaixes e Desencaixes Contemporâneos

In the most general sense, globalization is a matter of increasing long-distance interconnectedness, at least across national boundaries, preferably between continents as well. That interconnectedness has a great many aspects. We have ways of meddling with other people's environments, from the destruction of rain forests and the intercontinental dumping of toxic wastes to global warming; and with their bodies, as in a growing transnational trade in human organs for transplants. The goods we buy may come from far away. This is a fact we sometimes ignore, but at other times the distant provenance has an aura of its own¹⁰⁶.

Globalização. Fenômeno social que tem sido imaginado como responsável por produzir, influenciar e explicar praticamente tudo o que acontece no mundo contemporâneo. Catástrofes ambientais, miserabilidade em países economicamente periféricos, conflitos étnicos transfronteiriços, fundamentalismos religiosos, transnacionalização das políticas de Estado, alianças entre Nações (científica, tecnológica, militar), intensificação dos fluxos de pessoas e de mercadorias... enfim, tudo o que acontece cotidianamente no planeta, e é nos

¹⁰⁶ Tradução livre: “No sentido mais geral, globalização é um assunto que diz respeito à crescente interconexão entre longas distâncias, ao menos entre fronteiras nacionais, preferivelmente através de continentes. Essa interconexão tem muitos aspectos. Nós temos formas de interferir no ambiente de outras pessoas, desde a destruição das florestas tropicais a exportação transcontinental de materiais tóxicos para o aquecimento global; e junto a seus corpos, como no aumento do comércio transnacional de órgãos humanos para transplantes. As mercadorias que compramos vêm de muito longe. Isto é um fato que algumas vezes ignoramos, já que por vezes a proveniência distante possui uma aura em torno de si mesma. HANNERZ, Ulf. *The Local and The Global: continuity and change*. In.:_____. **Transnational Connections: culture, people, places**. New York: ROUTLEDGE, 1996. p. 17-29.

informado quase que instantaneamente pelas mídias, parece ser inescapável aos tentáculos da globalização, enquanto fenômeno e enquanto conceito¹⁰⁷.

Sobretudo a partir da década de 1970, o vocábulo globalização – ou globalizações, como preferem alguns¹⁰⁸ – passou por um movimento intenso de redefinição e dilatação conceitual¹⁰⁹. Um dos primeiros intelectuais brasileiros a se dedicar ao mapeamento das teorias sobre este fenômeno foi o cientista social Octávio Ianni. Revisitando algumas publicações amplamente conhecidas por discutirem a emergência de uma “era global”, Ianni percebeu que a apropriação acadêmica da globalização difundiu-se por intermédio de figuras de linguagem. Metáforas como aldeia global, fábrica global, cidade global, ocidentalização do mundo, fim da geografia, shopping center global, Disneylândia global etc., denunciavam, de acordo com o autor, a configuração de uma verdadeira “globalização da globalização”¹¹⁰, sentida como próxima, onipresente e transfiguradora dos referenciais de tempo e espaço¹¹¹.

¹⁰⁷ Utilizo aqui as reflexões de Jorge Larrosa sobre acontecimento, informação e experiência. Para ele, “o que acontece” não pode ser encarado como sinônimo do que “nos acontece”, pois este é o resultado da capacidade de experienciar, ou seja, sermos tocados, formados e transformados, pelos eventos que atravessam nosso dia-a-dia. Aludindo ao turbilhão de informações que nos são disponibilizadas, afirma: “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça”. LARROSA, Jorge, 2002. Op. cit. p. 21.

¹⁰⁸ A título de exemplificação deste entendimento pluralizado do termo globalização, podem ser citados os estudos de: Boaventura de Sousa. Os Processos da Globalização. In.: _____ (org.). **Globalização**: fatalidade ou utopia. Porto: Afrontamentos, 2001. p. 31-106 e HANNERZ, Ulf. Cosmopolitas e Locais na Cultura Global. In.: FEATHERSTONE, Mike (org.). **Cultura Global**: nacionalismo, globalização e modernidade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 251-266.

¹⁰⁹ No mínimo dois momentos precisam ser lembrados quando atentamos para a historicidade dos estudos sobre globalização: a chamada Revolução Tecnocientífica no Vale do Silício, nos Estados Unidos, durante a década de 1970, e, nos anos 1980, o Consenso de Washington. Ambos fornecem indícios importantes para pensarmos a expansão acentuada de tecnologias da informação e comunicação e de estratégias políticas e econômicas de alcance global; assuntos abundantemente debatidos em pesquisas que se preocupam com tal fenômeno. Para mais discussões, ver: BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma História Social da Mídia**: de Gutenberg à internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004 e CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

¹¹⁰ Vale creditar que Ianni empresta a expressão “globalização da globalização” de: BELLI, Pedro. Globalizing the rest of the world. **Harvard Business Review**, vol. 69, n. 4, p. 50-55, jul./ago. 1991.

¹¹¹ Cf.: IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Outros apontamentos de Ianni sobre produtos e processos globais, ver: IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Mais recentemente, termos como trânsitos, cruzamentos, mestiçagens e hibridações são insistentemente evocados para traduzir sensações culturais globais que se configuram, de acordo com o sociólogo sueco Ulf Hannerz, “através de um aumento cada vez mais intenso do entrelaçamento de culturas locais diversificadas e [...] do desenvolvimento de culturas sem um apoio nítido em nenhum território específico”¹¹². Conforme o autor, na contemporaneidade, as relações culturais tornaram-se complexas o suficiente para escapar da dicotomia local-global e refutar percepções reducionistas que primam pela homogeneização de sistemas de significados e de expressões sociais.

Diante das tensões entre o que é considerado local e aquilo que é imaginado como global (se é que é possível fazer tal separação), é preciso lembrar o alerta de Stuart Hall sobre a necessidade de não pensarmos “no global como ‘substituindo’ o local”¹¹³, já que ambos se interpenetram e negociam novas articulações entre si. Ou seja, “a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do ‘global’ nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do ‘local’”¹¹⁴; o que há é um rearranjo de *fluxos* responsáveis pela caracterização de um tempo presente globalizado, contraditório e heterogêneo.

De acordo com o antropólogo indiano Arjun Appadurai, os fluxos são as estruturas elementares dos processos disjuntivos da cultura global contemporânea¹¹⁵. Culturais, econômicos, políticos, de conhecimentos, de tecnologias, de pessoas, de mercadorias... Formas fluidas, flexíveis, leves e líquidas como daria a pensar o sociólogo polonês Zygmunt Bauman¹¹⁶. Enzimas que catalisam paisagens sociais multiformes, desiguais e descentradas, isto é, gradiente de concentração de “mundos múltiplos constituídos pelas imaginações historicamente situadas das pessoas e dos grupos disseminados pelo mundo

¹¹² HANNERZ, Ulf, 1994. Op. cit. p. 251.

¹¹³ HALL, Stuart. Op. cit. p. 81.

¹¹⁴ *Ibidem*. p. 97.

¹¹⁵ Cf.: APPADURAI, Arjun. Disjunção e Diferença na Economia Cultural Global. In.: FEATHERSTONE, Mike. **Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 251-267.

¹¹⁶ Cf.: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

inteiro”¹¹⁷. São eles que, segundo Appadurai, transformam a economia cultural mundial em uma “ordem disjuntiva, superposta e complexa, que não pode mais ser interpretada em termos dos modelos de centro e periferia existentes (mesmo aqueles que poderiam responder por múltiplos centros e periferias)”¹¹⁸.

É em meio a estes fluxos da globalização que situo e aproprio-me da Série Brasil 500 Anos como objeto de reflexão. Representativa de políticas educativas que almejam atualizar o ensino de História ao mundo contemporâneo, sua apropriação ensaística incentiva a apreciação de uma questão central no desenvolvimento curricular da ciência histórica: quais mecanismos uma disciplina escolar tradicionalmente encarregada de selecionar, autorizar, mediar e aprovar o ensino e a aprendizagem de passados utiliza para dialogar, no presente, com sociedades mundializadas entrecruzadas por tecnologias digitais consideradas ícones de nossa modernização?

Verticalizando as reflexões, tento extrapolar esta assertiva inspirando-me nas ponderações de Anthony Giddens¹¹⁹ para discutir como a inclusão de tecnologias da informação e comunicação no ensino de História representa uma tentativa de resposta a anseios educativos que as enxergam como “veículos da globalização”¹²⁰ habilitados à promoção de trânsitos entre o local e o global e, paralelamente, reencaixar o currículo desta disciplina ao que concebemos como globalização. No desenvolvimento dessa inquietação, suspeito de artifícios pedagógicos utilizados pela Série Brasil 500 Anos para curricularizar visões de passado em artefatos eletrônicos a fim de que garantam a propalada inovação e dinamização de práticas educativas consideradas desencaixadas da contemporaneidade.

¹¹⁷ APPADURAI, Arjun. Op. cit. p. 313.

¹¹⁸ *Ibidem*. p. 312.

¹¹⁹ GIDDENS, Anthony, 1991 e GIDDENS, Anthony, 2002.

¹²⁰ CASTLES, Stephen, 2005.

No decorrer do ensaio, sempre que possível, aproveito a Série Brasil 500 Anos para dialogar com estudos – especialmente relativos ao ensino de História (“lugar social”¹²¹ de onde falo) –, que profetizam melhorias nas formas de ensinar e de aprender a partir da pura e simples introdução de tecnologias da informação e comunicação nas salas de aula. Desconfio, então, de certos “otimismo celebratórios”¹²² que incentivam a produção de receitas tecnopedagógicas que, seguidas passo a passo, asseguram o sucesso dos métodos de ensinagem. Assim, crio uma porta de entrada para uma discussão que considero capital: o fato das tecnologias da informação e comunicação serem incessantemente espetacularizadas sob uma formafetice que as convertem em estrelas de primeira grandeza capazes de protagonizar processos de ensino e de aprendizagem.

Alfinetados pelo Presente... Inventamos Passados

A escrita não fala do passado senão para enterrá-lo. Ela é um túmulo no duplo sentido de que, através do mesmo texto, ela honra e elimina. Aqui a linguagem tem como função introduzir no *dizer* aquilo que não se *faz* mais. Ela exorciza a morte e a coloca no relato, que substitui pedagogicamente alguma coisa que o leitor deve crer e fazer. Este processo se repete em muitas outras formas não-científicas, desde o elogio fúnebre, na rua, até o enterro. Porém, diferentemente de outros “túmulos” artísticos ou sociais, a recondução do “morto” ou do passado, num lugar simbólico, articula-se, aqui, com o trabalho que visa criar, no presente, um lugar (passado ou futuro) a preencher, um “dever fazer”.

MICHEL DE CERTEAU¹²³

¹²¹ CERTEAU, Michel de, 2002.

¹²² “Otimismo celebratório” foi uma expressão empregada por Beatriz Sarlo para designar os eufóricos pelas tecnologias digitais, especialmente os que acreditam que a internet revolucionou as relações de comunicação a tal ponto que o mundo foi transformado numa espécie de aldeia local. Cf.: SARLO, Beatriz. *Fronteiras Braskem do Pensamento. A Literatura e a Arte na Cultura da Imagem*. São Paulo. 2008. Palestra realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo em 08 de julho de 2008. Disponível em: <<http://www.fronteirasdopensamento.com.br/saopaulo/index3.php?i=3>> Acesso: 17 de julho de 2008.

¹²³ CERTEAU, Michel de, 2002. Op. cit. p. 108.

A assertiva do intelectual francês Michel de Certeau continua sendo uma impertinência aos desejos de resgate do passado que permeiam o mundo contemporâneo. Voltar, recuperar, recompor, reconstruir, restaurar etc. são verbos incansavelmente utilizados para dissimular a onipresença do presente em estudos que almejam salvaguardar histórias e memórias do esquecimento. Dizer que a escrita da história corresponde ao enterro do passado com todos os ritos funerários que, ao mesmo tempo, honram e eliminam o morto, a primeira vista, não é algo que agrada os que defendem a compreensão do presente e/ou a redenção do futuro a partir do conhecimento e das lições herdadas do pretérito. Assumir que todo relato historiográfico é um relato de morte e que os historiadores, em seus fazeres, lidam com cadáveres que jamais poderão protagonizar o milagre da ressurreição são certezas que frustram, sem impedir ou diminuir a vitalidade, empreitadas celebratórias constantemente envolvidas em práticas de salvacionismo histórico. Parece, então, que o “lembra-te de esquecer”¹²⁴ – conselho de Kant aos que tinham sua paz molestada pelo nada simples ato de lembrar – não tem sentido algum para aqueles que alimentam a cultura de memória de que fala o crítico literário Andreas Huyssen¹²⁵.

Ao defender que o presente existe como um lugar onde a todo instante mortos são produzidos, ainda que simbolicamente, para que os vivos possam existir, Certeau insinua uma dúvida fundamental sobre o passado enquanto lócus de práticas de significação: seria o passado um natimorto? A resposta mais simples a essa pergunta seria não, uma vez que o passado é sempre uma produção de sentidos inventados por um presente em constante mutação. Também poderia ser argumentado que o passado emerge de experiências e relações culturais inscritas em tempos, espaços e sociedades; o que o qualificaria como matéria viva em permanente tensão e disputa. Ou quem sabe poderíamos ainda enfatizar que o passado

¹²⁴ KANT, Immanuel. **Textos Selecionados**. Disponível em: <<http://www.kant.org.br/>> Acesso: 05 dez. 2008.

¹²⁵ Cf.: HUYSSSEN, Andreas, 2004.

configura-se pelo presente, logo, sua força vital advém das sensibilidades e dos referenciais sócio-culturais enredados pelas artes do sobreviver no mundo contemporâneo.

Para controverter estas perspectivas, poderíamos concordar com Marc Bloch ao afirmar que o presente é “um instante que mal nasce morre”¹²⁶ e, com isso, expor sem risco de equívocos, que o passado existe pela morte daquilo que o precede. Poderíamos ir além e levar ao extremo a máxima do historiador inglês Eric Hobsbawm de que “toda história é história contemporânea disfarçada”¹²⁷ para destacar que a morte do passado é indicada pelas próprias iniciativas que almejam salvá-lo do terror do esquecimento. Ainda nessa direção, apelar novamente às palavras de Certeau para elucidar que todo discurso sobre o passado é edificado a partir de um “lugar social” contemporâneo ao historiador e “é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam”¹²⁸. Assim, o passado seria um substrato fabricado pelas interações circunscritas ao tempo em que vivemos e, como tal, morre imediatamente ao nascer pelas mesmas mãos que o produziram.

Contudo, não sejamos radicalmente presentistas ao ponto de achar que o passado, enquanto tempo histórico, não existe, nunca existiu ou nunca existirá. Conforme as palavras de Ulpiano Toledo Bezerra de Menezes, embora os historiadores sempre operem sobre estilhaços pretéritos no e em função do presente, precisamos ter em mente que o passado não é uma Bela Adormecida a espera do ósculo do historiador para despertar subitamente de seu sono profundo¹²⁹. Fatalmente, são ansiedades do hoje que perturbam o descanso do passado, movimentando resíduos ora para conhecer o que já se foi ora para desenhar futuros possíveis. No entanto, enganam-se os que crêem na aparente inocência e inércia deste repouso:

¹²⁶ BLOCH, Marc. Op. cit. p. 60.

¹²⁷ HOBBSAWM, Eric J. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 243.

¹²⁸ CERTEAU, Michel de, 2002. Op. cit. p. 67.

¹²⁹ Cf.: MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Do Teatro da Memória ao Laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, n. Ser, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.

atormentando a frieza de quem dorme – ou melhor, de quem está morto – há uma série de complexidades que servem de invólucro para práticas e representações históricas que lutam entre si, sob arbitragem de um perito, pelos sentidos do passado.

No interior dessas disputas talvez a coisa mais importante a ser ressaltada seja o caráter ambivalente que as constituem: seguramente são alfinetadas do presente que impulsionam as versões que inventamos como sendo *o passado*. Todavia, um repertório de experiências culturais e historicamente acumuladas incentiva desejos de passados num movimento dialético ininterrupto que escapa e afugenta a dicotomia cronológica passado-presente. Afinal, como sublinha Marc Bloch, “o presente e o passado se interpenetram. A tal ponto que seus elos [...] são de sentido duplo. Se, para quem quer compreender mesmo o presente, a ignorância do passado deve ser funesta, a recíproca – embora não se esteja sempre tão nitidamente alertado – não é menos verdadeira”¹³⁰. Logo, não se trata de prescrever respostas à dúvida problematizada a partir das insinuações de Michel de Certeau, mas de plantar desconfianças sobre passados que insistem em se fazerem presentes e de lançar questionamentos sobre relatos do outrora que, de maneira suposta, no hoje, servem como lições capazes de afiançar caminhos para a construção de futuros harmônicos.

Certamente, em se tratando de comemorações, sobretudo as de caráter nacional como foram as dos quinhentos anos de conquista européia do Brasil, a tarefa de interrogar os mecanismos de seleção, autorização e instituição de visões sobre passados dignos para celebração coletiva no presente não é algo simples. Palco para mediações sociais em que identificações e diferenciações são termos algébricos do binômio memória/identidade, comemorações são sempre momentos privilegiados para a sacralização de passados não mais praticados no presente, mas ainda entendidos como fomentadores de sentimentos de pertencimento e de exclusão. Discutindo as utilizações da memória e da história durante as

¹³⁰ BLOCH, Marc. Op. cit. p. 65.

comemorações do aniversário de cinco séculos do Brasil, a historiadora Helenice Rodrigues Silva destaca que:

Por trás de todas as comemorações nacionais encontra-se a questão do tempo da memória. Em outras palavras, a comemoração tem por objetivo demonstrar [...] que o acontecimento “rememorado”, por seu valor simbólico, pode se reportar ao devir. As comemorações buscam, pois, nessa reapropriação do acontecimento passado, um novo regime de historicidade, projetando-o em direção do futuro¹³¹.

A aceção da autora é elucidativa de uma questão central: o fato de toda comemoração ser índice de sensibilidades temporais que cruzam o cotidiano de uma nação. Ao afirmar que a rememoração coletiva de um evento pretérito carrega consigo um valor simbólico, embebido num devir de memória, capaz de denunciar um novo regime de historicidade, cujos projetos de futuro são, paradoxalmente, arquitetados por aspirações do presente que enxergam no passado a possibilidade de redimir o futuro, Silva introduz no debate a problemática dos deslocamentos do passado sobre o porvir. De acordo com ela, “os deslocamentos do passado sobre o futuro, explicam, muitas vezes, os problemas ligados à transmissão da memória. Visando um tempo futuro, a memória se conserva no tempo contra o próprio tempo (o esquecimento e o pagamento)”¹³². Assim, o que está em jogo não são apenas processos de identificação e de diferenciação, de pertencimento e de exclusão, de adequações do ontem ao agora, mas também o da transmitância de memórias sociais e a própria passagem da memória à história.

Diante dessas premissas, antes de perscrutar os sentidos veiculados nos dispositivos pedagógicos da Série Brasil 500 Anos e que configuram perspectivas oficiais de currículo para o ensino de História, considero essencial embrenhar-me, ainda que sorrateiramente, pelo fenômeno das comemorações de meio milênio da chegada de Cabral ao Brasil, uma vez que a feitura de tal artefato deu-se a partir de um trabalho de elaboração e agenciamento de memórias que, como indica o historiador Ulpiano Toledo Bezerra de

¹³¹ SILVA, Helenice Rodrigues. Op. cit. p. 436.

¹³² *Ibidem*. p. 437.

Meneses, “se dá no presente e para responder a solicitações do presente. É do presente, sim, que a rememoração recebe incentivo, tanto quanto condições para se efetivar”¹³³. O que implica dizer que “a memória é filha do presente”¹³⁴ e, neste sentido, é preciso debruçar-se sobre especificidades propaladas nos fazeres desta temporalidade, especialmente sobre tensões e disputas que, numa época de celebração coletiva, colocavam em xeque tentativas de constituir uma memória para a nação a partir de elementos comuns a todos os grupos sociais que compõe esta “nação multicultural”. Trata-se de seguir orientações teorico-metodológicas de Martine Joly e considerar que a Série Brasil 500 Anos, enquanto dispositivo de comunicação visual, foi produzida a luz de um projeto comemorativo que é fruto e carrega consigo signos de um contexto¹³⁵.

As celebrações dos “500 anos do descobrimento do Brasil” são uma ocasião profícua para observar disputas simbólicas em torno da construção de imagens da nação. Com a intenção de historicizar a trajetória pluriétnica da população brasileira, uma infinidade de atividades pomposas foi idealizada: livros, seminários, passeatas, manifestações, exposições, produções televisivas etc. almejaram conferir tons multiculturais às celebrações. Para além das exigências oficiais, muitas das estratégias deveriam estar pautadas no ideal de “acomodação de forma digna e genuína as demandas de representação de minorias secularmente oprimidas: índios, negros, pobres”¹³⁶.

¹³³ MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A História, Cativa da Memória: para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Rev. Inst. Est. Bras.**, São Paulo, n. 34, p. 9-24, 1992. p. 11.

¹³⁴ *Ibidem.* p. 14.

¹³⁵ Cf.: JOLY, Martine, 1996.

¹³⁶ ABREU, Marcelo de Paiva. 500 Anos, erros e acertos da comemoração. **O Estado de São Paulo**, 28 abr. 2000.

Adotando a “mestiçagem”¹³⁷ como prerrogativa basilar da nação, muitos dos discursos oficiais esforçavam-se para (re)atualizar o mito da democracia racial. Segundo o então presidente Fernando Henrique Cardoso,

Somos talvez a maior nação multirracial e multicultural do mundo ocidental, senão em número de habitantes, na capacidade integradora da civilização que fundamos. Essa diversidade e sua mestiçagem constituem a marca do nosso povo, o orgulho de nosso país, o emblema que sustentamos no pórtico do nosso século. E essa identidade dá-nos a base para a entrada do novo milênio, o da civilização global, nos distingue pelos valores da tolerância, permite que reflitamos, a partir dela, o quanto conseguimos caminhar nesses 500 anos¹³⁸.

Sob a tônica do essencialismo identitário e da diversidade cultural que supostamente forjou a sociedade brasileira, as comemorações dos quinhentos anos foi cenário para uma triangulação temporal em que a retórica da tolerância do presente incidia sobre leituras do passado e, ao mesmo tempo, era vetor de projeções futuras. A partir de “deslocamentos do passado sobre o futuro”¹³⁹, retomando aqui as palavras de Silva, a população brasileira “abraçada em uma mesma bandeira, ou seja, refazendo a diversidade em alguma coisa que une”¹⁴⁰, encontrava motivações sócio culturais e históricas que, além de serem dignas de exacerbação, serviriam também como exemplo de “integração da diversidade”¹⁴¹ ao resto do mundo. Levando adiante tal máxima, Fernando Henrique Cardoso conclui,

Com relação aos 500 anos, eu disse já, em algumas oportunidades, mas gosto de repetir, que temos que mostrar ao mundo que nós, aqui, construímos uma civilização [...]. Eu creio que há muitas razões para a comemoração dos 500 anos. Acredito que nós vamos partir para isso. Quinhentos anos não significam apenas o passado. Significa um projeto de futuro, um projeto de sociedade melhor, mais justa, um

¹³⁷ Utilizo este termo com base na diferenciação, não oposicionista, que o sociólogo argentino Néstor García Canclini estabelece entre hibridação e mestiçagem. De acordo com ele, a idéia de hibridação “abrange diversas mesclas interculturais – não apenas as raciais, às quais costuma se limitar o termo ‘mestiçagem’”. CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 19.

¹³⁸ CARDOSO, Fernando Henrique. **Discurso do Senhor Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, na Abertura Oficial das Comemorações do Quinto Centenário de Descobrimto do Brasil, pronunciado em janeiro de 2000**. Disponível em: <<http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 18 fev. 2008.

¹³⁹ SILVA, Helenice Rodrigues. Op. cit. p. 437.

¹⁴⁰ CARDOSO, Fernando Henrique. **Discurso do Senhor Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, na Cerimônia de Premiação do "Concurso da Logomarca 500 Anos", pronunciado no Palácio do Planalto em 09 de setembro de 1998**. Disponível em: <<http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 11 dez. 2008. p. 4.

¹⁴¹ *Ibidem*.

projeto de nação [...]. Temos que mostrar ao mundo o que somos capazes de fazer. Não só mostrar ao mundo toda a nossa História, dos índios, dos negros etc., do nosso passado colonial e do nosso presente, mas também que estamos nos preparando para um futuro¹⁴².

Entretanto, no seio desta mesma comemoração, subvertendo ideais celebratórios que enxergavam um harmonioso consenso entre etnias que historicamente exercitaram papéis sociais em posições desiguais, uma série de críticas foi desferida por movimentos sociais de cunho contestatório. De acordo com os historiadores Micael Herschmann e Carlos Alberto Messeder Pereira, “as minorias encararam o evento como uma rara oportunidade de dar visibilidade à sua exclusão tanto no plano real quanto simbólico, acentuando a existência de vários Brasis, enfim, afirmando diferenças e fissuras sociais”¹⁴³. No âmbito do Brasil + 500, projeto do governo federal que almejava ritualizar as comemorações por intermédio de cerimônias oficiais que, seguindo os “moldes de um tipo de carnaval [...] para ‘inglês ver’, visava reforçar uma imagem positiva do país no mundo globalizado”¹⁴⁴, outros empreendimentos reivindicavam espaço: manifestações encabeçadas por movimentos como o Brasil Outros 500, o Brasil: 500 anos de Resistência Indígena, Negra e Popular, o MST e a CUT, além de protestos estudantis por todo o país, controvertiam a grande e exemplar festa da “cordialidade” e da “democracia racial” brasileira¹⁴⁵.

Somando-se a estas vozes dissonantes, artistas, religiosos, sindicalistas e renomados intelectuais também vinham a público manifestar insatisfações com práticas comemorativas que, segundo eles, antes de qualquer coisa, celebravam um percurso histórico recheado de preconceitos e mandonismos sociais. Analisando o processo de mediatização

¹⁴² *Ibidem*. p. 3.

¹⁴³ HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. E La Na Ve Va... As Celebrações dos 500 Anos no Brasil: afirmações e disputas no espaço simbólico, **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 26, p. 203-215, 2000. p. 208.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ Algumas das manifestações de oposição ao projeto governamental Brasil + 500 Anos, foram estudadas pela cientista da comunicação Denise Cogo a partir de reportagens veiculadas pelos principais jornais impressos dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia e Distrito Federal. Cf.: COGO, Denise. Multiculturalismo e Mídia Impressa: narrativas sobre os 500 anos de descobrimento do Brasil. **Anais do XXV INTERCOM**: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. América: terra de utopias. Salvador, 2002. Disponível em: <<http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/utopie/cogo.pdf>> Acesso: 12 dez. 2008.

dessas comemorações, Denise Cogo percebeu que muitos estudiosos, especialmente os ligados ao mundo acadêmico, tiveram um papel formidável no enquadramento e na constituição das disputas identitárias que permeavam tais festejos¹⁴⁶. Exponente emblemático dessa insatisfação foi o livro *Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária*, de autoria da filósofa Marilena Chauí, astutamente lançado no esperado mês de abril do ano 2000, cujo último capítulo (*Comemorar?*) constituía-se num conjunto de provocações que perturbavam os que defendiam a irmanação de todas as etnias e o progresso econômico do país¹⁴⁷. Nesse sentido, conforme ilustra Miguel Vale de Almeida, “as comemorações do Descobrimento do Brasil estabeleceram, desde o início, um campo de conflitos semânticos e correspondentes conflitos políticos”¹⁴⁸ que destoavam dos discursos oficiais e oficiosos que defendiam a convivência étnica pacífica e o caráter ordeiro de “nossa civilização”¹⁴⁹.

Diante de tantos enfrentamentos, uma pergunta parece ser inevitável: para além da sedução pelo numeral redondo – afinal, celebrar quinhentos é mais empolgante do que quatrocentos e noventa e nove anos –, o que justificava os auspiciosos investimentos públicos em uma comemoração estendida permeada por querelas e cujos usos políticomidiáticos, iniciados em 1997, tinham prazo de validade com vencimento em 22 de abril de 2000? Mesmo correndo o risco do incorrer em simplificações, é possível dizer que essa efeméride foi estrategicamente pensada para, em primeiro plano, “revigorar a crença na convivência harmônica de distintas culturas em um mesmo espaço social”¹⁵⁰, como apontam os estudos comunicativos de Denise Cogo e, ainda nesta mesma sintonia, conforme evidenciam os discursos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, ressaltar,

A diversidade que nós somos e que é a nossa força. Essa diversidade é que dá, realmente, ao Brasil a possibilidade, nesse milênio que se aproxima, de exercer um papel mais amplo, em nível também global, porque o mundo, como está cada vez

¹⁴⁶ *Ibidem*.

¹⁴⁷ CHAUI, Marilena, 2000.

¹⁴⁸ ALMEIDA, Miguel Vale de. Comemoração, Nostalgia Imperial e Tensão Social. *Psicologia*, São Paulo, ano XVII, v. 2, p. 381-385, 2003. p. 381.

¹⁴⁹ CARDOSO, Fernando Henrique, 1998, acesso: 11 dez. 2008.

¹⁵⁰ COGO, Denise, 2002.

mais unificado pelos meios de comunicação, pelos circuitos financeiros, pela produção, por tudo o mais, vai ter que se habituar a viver na diversidade¹⁵¹.

Paralelamente, contrariando a máxima de que toda “comemoração ritualística é de pouca utilidade para a educação da população”¹⁵², já que se constituem em desvios de “atenção das urgências presentes”¹⁵³, os festejos dos quinhentos anos foram também garantidos pela argumentação de que a exibição da trajetória histórica da nação aliada a tentativas de inserção da população em megaeventos celebratórios tinham capacidade pedagógica para despertar a cidadania em cada um dos brasileiros¹⁵⁴. E aqui, novamente, encontramos com a Série Brasil 500 Anos.

A partir da sentença de que “a evocação do passado é necessária para afirmar a própria identidade, tanto a do indivíduo quanto a do grupo”¹⁵⁵, a Série Brasil 500 Anos foi resultado de um trabalho de engenharia pedagógica tensionado pelo consumo exacerbado de passados e, indissociavelmente, por arranjos de futuro nos quais a qualidade do ensino público seria garantida pela inserção de tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar. Em meio a um conjunto de estratégias que incitavam a brasilidade a partir da acomodação retórica da diversidade cultural do país, a Série foi concebida de maneira à pedagogizar fragmentos da história nacional que, ao serem espalhados em sala de aula,

¹⁵¹ CARDOSO, Fernando Henrique, 1998. Op. cit. p. 3.

¹⁵² TODOROV, Tzvetan. As Utilizações da Memória. In.: _____. **Memória do Mal, Tentação do Bem: indagações sobre o século XX**. 2 ed. Tradução de Joana Angélica D’Avila Neto. São Paulo: ARX, 2002. p. 187-207. p. 205.

¹⁵³ *Ibidem*.

¹⁵⁴ Conforme indica o trabalho historiográfico de: HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder, 2000.

¹⁵⁵ TODOROV, Tzvetan. Op. cit. p. 194.

serviriam como agenciadores de sentimentos de pertencimento e vetores de identificação com a pátria¹⁵⁶.

Mesmo que o desejo de escamotear o presente fosse algo perseguido obstinadamente pelos idealizadores e produtores da Série – como foi explicitado no primeiro ensaio –, os próprios conteúdos dos episódios que a integram revelam a ação de forças do presente. “Os povos da floresta são as primeiras vítimas das lutas pela terra. A matança no Brasil acontece desde os descobrimentos. A falta de respeito sobrevive até nas comemorações oficiais dos cinco séculos de Brasil”¹⁵⁷. Como negar que uma fala como essa não é mobilizada por indignações do tempo que vivemos? Mais do que o repúdio a práticas de violência física e simbólica, seria possível afirmar que tais palavras não estão perpassadas por ideais curriculares críticos que ainda hoje acreditam na conscientização e emancipação das massas a partir da educação escolar?

Se a fala de Tainá Fulni-Ô é impelida por um tempo incomodado por inúmeros protestos indígenas que contrariavam comemorações ufanistas pautadas em discursos românticos que proclamavam quinhentos anos de pacifismo étnico e pela crença no salvacionismo social a partir da escola, as palavras do Apresentador Geral, João John, certamente foram encorajadas pela certeza da incerteza do mundo contemporâneo. Para ele,

Na virada do último século da Colônia, os brasileiros se perguntavam: O que aconteceria com o lugar onde viviam? O futuro de suas famílias e de seus amigos? Qual seria o futuro do Brasil? Do mesmo modo que hoje, ninguém sabia a resposta, embora ela estivesse nas mãos de cada brasileiro; assim como está agora e estará sempre¹⁵⁸.

¹⁵⁶ Utilizo o termo identificação no sentido que Stuart Hall discute em seus escritos. Diante de um contexto de globalização, Hall afirma que as identidades tornaram-se cada vez “mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas” e, neste sentido, “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento”. Cf.: HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. É possível identificar a preocupação com a multiracialidade e a diversidade cultural da população brasileira na própria maneira como foram idealizados o Apresentador Geral e os correspondentes étnicos (Europeu, Mazombo, Ameríndio e Africano) que com ele dialogam durante a movimentação do enredo da Série Brasil 500 Anos.

¹⁵⁷ Fala proferida pela *Correspondente Ameríndia*, Tainá Fulni-Ô, durante o episódio *Da Nova República ao Real*, integrante da Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV.

¹⁵⁸ Explicação de João John durante o episódio *Segredos da Inconfidência* (Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV).

Tanto a fala de Tainá Fulni-Ô quanto os “segredos da inconfidência mineira” revelados por João John são indicativos de um mesmo mecanismo: o esforço de uma disciplina escolar, tradicionalmente encarregada da construção e agenciamento de sentidos do passado, para interagir com um tempo considerado por muitos como a ela alheio, a contemporaneidade. Ao colocar na ordem do dia a discussão pedagógica dos conflitos étnicos e as expectativas de futuro do Brasil, assim como o meio ambiente e o processo de favelização dos grandes centros urbanos em outros episódios¹⁵⁹, almeja-se somar a conteúdos históricos cuja abordagem em sala de aula é algo inquestionável – e se quisermos afunilar ainda mais esta crítica poderíamos dizer que, devido ao seu caráter metafísico, ou seja, sua capacidade pedagógica suprassensível, ensinar História sem eles é algo impensável – temáticas caras ao período que vivemos.

Ainda dois outros mecanismos de diálogo entre a “ciência do passado”, como diriam os defensores da “vertente historicista da História”¹⁶⁰, e o mundo contemporâneo podem ser identificados nos programas da Série Brasil 500 Anos. O primeiro diz respeito ao uso de formatos comunicativos amplamente difundidos por emissoras televisivas. De acordo com a crítica literária Beatriz Sarlo, “os estilos televisivos trazem, muito claramente, as marcas de um discurso serializado”¹⁶¹, ou seja, “um estilo padrão” de produção audiovisual que pode ser denominado de televisibilidade. Segundo ela, “a televisibilidade é o fluído que dá consistência à televisão e assegura um reconhecimento imediato por parte de seu

¹⁵⁹ Refiro-me, respectivamente, aos episódios: *Questão Social caso de Polícia* e *O Puxa-encolhe da Borracha*; ambos integrantes da Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV. Vale destacar que no último, a crítica feita à degradação ambiental é tão ácida que o Apresentador Geral encerra sua participação dizendo: “neste episódio você viu o fim do sonho de enriquecimento com a borracha e a destruição do meio ambiente da região amazônica”.

¹⁶⁰ Segundo a historiadora Sandra Pesavento a vertente historicista da “História tinha um conteúdo moralizante e dignificador da vida nacional” e, ao ser influenciada pelo Positivismo da segunda metade do século XIX, narrava os acontecimentos “cronologicamente, numa sucessão de causa-fator-consequência”. Cf.: PESAVENTO, Sandra. *A História do Fim do Século em Busca da Escola*. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 160-167, jan./mar. 1994.

¹⁶¹ SARLO, Beatriz. *O Sonho Acordado*. In.: _____. **Cenas da Vida Pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. 3 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. p. 53-98.

público”¹⁶². A miscelânea de gêneros, as gestualidades coreografadas, os diálogos marcados, os ajustes das câmeras, a manipulação icônica, a preferência por imagens digitalizadas, as incontáveis repetições, o caráter narrativo e sequencial dos shows e o sentimentalismo são arquétipos que intencionam “proteger os discursos televisivos da descontinuidade do *zapping*”¹⁶³, garantindo que “a todo o momento, sempre se sabe onde se está e pode-se abandonar um programa e passar para outro com a garantia de que num segundo se compreenderá o que estiver acontecendo”¹⁶⁴. Nesse fazer televisual, instaura-se a ditadura do “para a tevê”¹⁶⁵, onde é “fundamental dissertar menos e narrar mais”¹⁶⁶ e cuja principal exigência é o mostrar.

Encadeamentos fílmicos seguidos de orações finalistas (“neste programa você viu a ascensão e a queda do mito Getúlio Dorneles Vargas”¹⁶⁷, “neste episódio você viu os vinte anos de regime militar. Um período de inquietações políticas e milagre econômico, que, na verdade, desequilibrou as finanças públicas do país”¹⁶⁸) que também assumem a ambiguidade de manter o suspense ao mesmo tempo em que antecipam fragmentos dos próximos capítulos (“o contato está feito. E agora? Como será a relação entre os portugueses e os tupiniquins daqui por diante? No próximo episódio veja o que aconteceu na semana em que a frota de Cabral ficou ancorada naquelas terras”¹⁶⁹, “veja no próximo episódio como a escravidão teve fim no Brasil”¹⁷⁰, “no próximo episódio da Nova República ao Real”¹⁷¹), são excelentes

¹⁶² *Ibidem*. p. 66.

¹⁶³ *Ibidem*. p. 68.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

¹⁶⁵ FISCHER, Rosa Maria Bueno. A TV que vemos e a TV que nos olha. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-52.

¹⁶⁶ *Ibidem*. p. 74.

¹⁶⁷ Fala do Apresentador Geral durante o vídeo chamado *A Era Vargas* (Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV).

¹⁶⁸ Fala do Apresentador Geral durante o vídeo intitulado *No Regime dos Militares* (Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV).

¹⁶⁹ Fala do Apresentador Geral durante o vídeo intitulado *Encontro no Além-mar* (Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV).

¹⁷⁰ Fala do Apresentador Geral durante o vídeo intitulado *A Modernidade Chega a Vapor* (Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV).

¹⁷¹ Fala do Apresentador Geral durante o vídeo intitulado *No Regime dos Militares* (Série Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV).

exemplos das tentativas de harmonização entre os modos narrativos da Série Brasil 500 Anos – e aqui cabe lembrar que estes modos carregam consigo intenções curriculares agenciadas por órgãos oficiais de educação que aprovaram, financiaram e distribuíram a Série para as escolas públicas brasileiras como parte dos Kits Tecnológicos TV Escola – e os aspectos aventados por Beatriz Sarlo sobre a televisibilidade contemporânea.

A utilização de procedimentos comunicacionais semelhantes aos utilizados em propagandas televisivas de grandes redes de lojas de eletrodomésticos e hipermercados é um recurso recorrente nos episódios da Série e igualmente ilustra o explicitado. Caso, por exemplo, do vídeo intitulado *Caminhos da Riqueza* no qual há um reclame sobre as vantagens oferecidas pelos navegadores portugueses aos que contratassem seus préstimos. Repetidamente, bonecos Mão Molengas representando esses navegadores aparecem dramatizando cenas em que enfatizam o comércio com as Índias, destacando especificidades como a rapidez, os preços baixos, a qualidade dos produtos e a segurança que somente eles poderiam proporcionar devido ao fato de serem mais habilidosos no mar do que quaisquer outros povos e também por controlarem as principais rotas comerciais entre ocidente e oriente. Ao final, tais personagens encerram o programa com um pronunciamento em coro – “Portugal traz o oriente até você!”¹⁷² – num tom muito parecido com o estilo varejista clássico de merchandising que, especialmente na Série, não seduz os consumidores por uma política de vendas que triangula mercadorias, preços e condições de pagamento, mas sim por meio da

¹⁷² Pronunciamento que também aparece escrito em letras garrafais na tela. O episódio aludido integra a Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV.

espetacularização de sons e imagens multiformes que, ao enquadrarem-se na mostração de uma verdade histórica, fundem-se e tornam-se pedag gicas¹⁷³.

O outro mecanismo de articula o entre a História, disciplina escolar, e o mundo atual são as tramas imagéticas construidas nos e pelos episódios que compõe a Série Brasil 500 Anos. De outra maneira, já apresentei no primeiro ensaio a ideia de que na Série, “as imagens significam cada vez menos”¹⁷⁴, pois em muitas ocasiões estão apenas embelezando/ilustrando conteudos, e, “paradoxalmente, são cada vez mais importantes”¹⁷⁵, para a constitui o e o consumo de visualidades. Porém, cabe ainda arrolar mais um ponto nesse debate: a ideia de pedagogia da imagem engatilhada na Série Brasil 500 Anos para educar o olhar de alunos e professores.

Expoente de uma das principais metas do Programa TV Escola – “implementar uma proposta de pedagogia da imagem, que se caracteriza pelo uso da imagem não como simples ornamento, mas como uma forma de linguagem, de comunica o, gerando leitura, decodifica o, descoberta e aprendizagem”¹⁷⁶ –, a Série Brasil 500 Anos foi um artefato educativo meticulosamente elaborado de forma que tal concep o fosse articulada   “forma o de um leitor crítico e criativo dos meios, capaz de evitar a manipula o da média, de transformar informa o em conhecimento e de ter autonomia para aprender ao longo da vida”¹⁷⁷. Todavia, diante de uma objetiva o tão ambiciosa, conforme constatou o estudo

¹⁷³ Apesar da ideia de mostra o estar presente nos escritos do filósofo alemão Martin Heidegger, compreendida como uma opera o de linguagem relacionada ao deixar-se-mostrar, isto  , a dimensão do que se apresenta e a constitui o, sempre referencial, de um parecer, tal conceito ganhou repercussão a partir dos estudos sobre cinema de André Gaudreault. No Brasil, especificamente na área da comunica o, destacam-se as contribui es de Milton José Pinto, para o qual “a mostra o consiste em designar e descrever as coisas ou pessoas de que se fala, estabelecendo rela es entre elas e localizando-as no tempo e no espaço, sempre em rela o ao que o receptor supostamente conheceria deste universo em pauta”. Cf.: PINTO, Milton José. **Comunica o & Discurso**: introdu o   análise de discursos. São Paulo: Hacker Editores, 2002. p. 65. Reflexões sobre mostra o em Heidegger, ver: DUARTE, André de Macedo. Heidegger e a Linguagem: do acolhimento do ser ao acolhimento do outro. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 07, n. 1, p. 70-100, 2005.

¹⁷⁴ SARLO, Beatriz, 2004. Op. cit. p. 68.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ BRASIL. Ministério da Educa o. SEED. **Relatório do Programa TV Escola (1996-2002)**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/tvescola19962002.pdf>> Acesso: 23 dez. 2008. p. 8.

¹⁷⁷ Um dos aspectos exigidos pelo Projeto Político Pedagógico do Programa TV Escola. Cf.: *Ibidem*. p. 7.

comunicativo de Débora Martins de Souza, “a efetivação da proposta fica aquém do que foi traçado enquanto meta sistêmica; pois a imagem é considerada desvinculada de um sistema de significações que integre o sistema imagético aos outros sistemas sógnicos”¹⁷⁸, o que representa uma contradição entre o idealizado e o implementado.

Apesar de a Série ser ícone destas estratégias governamentais instituídas pela ligadura entre imagens e meios de comunicação, é preciso destacar que tal receita tecnopedagógica não se constitui como uma novidade. Já em 1995, durante a solenidade de lançamento do Canal TV Escola, ato simbólico do acirramento das políticas nacionais de educação voltadas a tecnologização da cultura escolar, o então presidente Fernando Henrique Cardoso salientava que o entrelaçamento imagensmeios era um caminho profícuo para a construção de “programas eficazes, para treinar o professor, para treinar o diretor da escola e para ensinar a utilização mais adequada do livro didático”¹⁷⁹. Complementando seu discurso, enfatiza ainda que tudo “isso só se faz, no mundo moderno, com meios modernos de comunicação”¹⁸⁰.

Ao que me parece, e agora voltando aquele mecanismo de diálogo entre o ensino de História e o mundo recente, o que está em jogo tanto nas falas do ex-presidente quanto nos documentos oficiais citados são duas questões nada pontuais: a primeira se relaciona a capacidade redentora do trabalho pedagógico com e entre imagens. Num tempo em que imagem é tudo, no qual “é preciso não apenas ser, mas ‘parecer ser’; e se não pudermos ser, que nos esforcemos para parecer, e isto até pode bastar, porque cultivar a imagem (de si

¹⁷⁸ Dedicando-se ao exame das implicações teorico metodológicas imbricadas na pedagogia da imagem defendida pelo TV Escola, Débora Martins de Souza discute “os movimentos comunicativos e as categorias epistemológicas que tecem a performance comunicativa no Programa TV Escola”. O desenvolvimento dessa problematização é o que permite a autora chegar a conclusão aludida. SOUZA, Débora Martins de. **Performance Comunicativa: formulações estratégicas dos sentidos no Programa TV Escola**. 2006. 206 p. Tese. (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 187.

¹⁷⁹ CARDOSO, Fernando Henrique. Palavra do Presidente (1º Semestre de 1995). **Discurso do Senhor Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, na Solenidade de Lançamento do Canal TV Escola, pronunciado no Palácio do Planalto em 02 de junho de 1995**. <<http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 28 out. 2008. p. 517.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

mesmo, de um produto, de uma idéia) mostra-se como algo tremendamente produtivo”¹⁸¹, elas se aliam a usos e abusos da História de forma que passam a ser encarregadas do trânsito entre o ontem e o hoje, entre o passado e o presente, entre o velho e o novo, entre o clássico e o moderno, entre o neo e o pós. Ou seja, as imagens parecem funcionar como um fluido capaz de tramar sentidos e engatilhar significados, mesmo que para isto, especialmente no que concerne ao ensino de História, seja necessário assumir e incorrer em riscos como o anacronismo, a descontextualização e a banalização. Todavia, não se trata de determiná-las, a partir de uma perspectiva totalizante, como um dispositivo comunicativo cujas significações assumem um caráter universal, pois, como salienta Ernst Hans Gombrich, as imagens são sempre recepcionadas a partir de experiências históricas e contextuais e, em virtude disso, são passíveis de múltiplas interpretações. Por serem objetos de comunicação que transitam em diversos contextos (casa, família, escola, trabalho, museus etc.), envolvem-se em processos informativos, emotivos, educativos, manipulativos e infinitos outros que escapam a instauração de uma lógica de sentido elaborada unicamente pelas intenções iniciais de seu criador. É preciso aclarar que nenhuma imagem conta, em sua essência, histórias sobre si e acerca do mundo: elas são sempre construídas pela correspondência criativa de seu autor inicial e aqueles que a interpretam na posição de observadores¹⁸².

De maneira simbiótica, a segunda questão diz respeito à configuração de um instigante paradoxo: à capacidade que as “novas” tecnologias da informação e comunicação possuem de funcionarem como “veículos da globalização”¹⁸³ habilitados à mediação entre o local e o global e de promoverem, de maneira paralela, ora desencaixe ora o reencaixe do ensino de História no mundo globalizado que experimentamos em nosso cotidiano. Vista de outra maneira, essa segunda nuance refere-se à interação entre uma disciplina escolar

¹⁸¹ FISCHER, Rosa Maria Bueno. Op. cit. p. 28.

¹⁸² Cf.: GOMBRICH, Ernst Hans. La Imagen Visual: su lugar en la comunicación. In.: _____. **La Imagen y El Ojo**. Madrid: Alianza Editorial, 1993. p. 129-151.

¹⁸³ CASTLES, Stephen, 2005.

classicamente entendida como a “guardiã do passado” e artefatos eletrônicos complexos o suficiente para serem imaginados como símbolos, termômetros e ícones do desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Assunto ao qual me dedicarei daqui em diante.

Kits Tecnológicos ou Veículos da Globalização?

O sociólogo inglês Anthony Giddens entende que no final do século XX as consequências da modernidade tornaram-se mais radicalizadas e universalizadas do que em qualquer outro período histórico. A sensação de desorientação que muitos sentiam diante do turbilhão de eventos quase sempre incompreensíveis e fora de controle, de um ponto de vista da obtenção sistemática do conhecimento, levou alguns a pensarem que estávamos no limiar de uma nova era, a qual estaria para além da própria modernidade. Essa espécie de “transição paradigmática”¹⁸⁴ foi responsável, segundo ele, pela sugestão de uma variedade de termos, alguns dos quais ligados “positivamente à emergência de um novo tipo de sistema social (tal como ‘sociedade de informação’ ou ‘sociedade de consumo’)”¹⁸⁵, mas cuja maioria

¹⁸⁴ Aplico esta expressão seguindo os rastros do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Refletindo sobre a condição epistemológica da ciência moderna, Santos explicita: “entre as ruínas que se escondem atrás das fachadas, podem pressentir-se os sinais, por enquanto vagos, da emergência de um novo paradigma. Vivemos pois um tempo de transição paradigmática. As nossas sociedades são intervalares tal como as nossas culturas. Tal como nós próprios”. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 16. Do mesmo autor, vale também mencionar outro texto no qual a ideia de transição paradigmática aparece misturada as incertezas por ela estimuladas: “nenhum de nós pode neste momento visualizar projetos concretos de investigação que correspondem inteiramente ao paradigma emergente que aqui delinee [pós-moderno]. E isso é assim precisamente por estarmos numa fase de transição. Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para poder realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada”. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 14 ed. S.l.: Rainho e Neves Ltda., 2003. p. 58.

¹⁸⁵ GIDDENS, Anthony, 1991. Op. cit. p. 8.

preunciava a superação – leia-se encerramento – de um estado de coisas precedentes “(‘pós-modernidade’, ‘pós-modernismo’, ‘sociedade pós-industrial’, e assim por diante)”¹⁸⁶.

Obviamente, o objeto central destes embates eram questões epistemológicas e filosóficas que se enfrentavam em um “mundo em descontrole”¹⁸⁷. Intelectuais das mais diversas áreas do conhecimento, acidamente, criticavam as matizes do pensamento moderno, especialmente as que instrumentalizavam a produção de grandes narrativas que enredavam as pessoas em passados definitivos e em futuros predizíveis, em favor de uma condição pós-moderna na qual os referenciais epistemológicos se corporificavam a partir de uma pluralidade e heterogeneidade de conhecimentos¹⁸⁸.

Nas últimas décadas, algumas das controvérsias entre esses (digamos) modos de enxergar o mundo contemporâneo foram acomodadas mediante dois acordos no campo das ciências sociais: o primeiro deles foi consolidado pela difusão do termo transição (paradigmática, epistemológica etc.). O uso corrente da ideia de transitoriedade de uma estruturação moderna de ciência rumo a alguma coisa mais pós, mais neo e, certamente, não tão sólida, ainda que influenciada por perspectivas evolucionistas, abrandou uma série de insatisfações. O segundo foi concretizado pelo entendimento de que vivíamos, e ainda hoje vivemos, uma aguda crise da modernidade¹⁸⁹. Diante de um mundo desgovernado, “tentativas de prever e dominar o acontecimento e o seu caráter justamente imprevisível”¹⁹⁰ impeliu um sentimento, ou como diria Alfredo Veiga-Neto, uma sensação de “estarmos vivendo não

¹⁸⁶ *Ibidem*.

¹⁸⁷ Expressão emprestada de: GIDDENS, Anthony, 2002.

¹⁸⁸ Reporto-me ao trabalho do filósofo francês Jean-François Lyotard no qual expressa sua incredulidade em metanarrativas científicas que, mesmo diante de um mundo flexível e disforme, seriam capazes de explicar o estado das coisas e os relacionamentos sócio-culturais que nele acontecem. Cf.: LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-moderna**. Tradução de Ricardo Correa Barbosa. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

¹⁸⁹ O mais interessante deste acordo é a redundância, já que desde a emergência da modernidade, no século XV e XVI “com a negação radical, em termos culturais, políticos, econômicos e sociais, aos valores transcendentais e sagrados da medievalidade”, ela sempre esteve associada a idéia de crise. Cf.: VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da Modernidade e Inovações Curriculares: da disciplina para o controle. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender; lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre, abr. 2008. p. 35-58.

¹⁹⁰ VEIGA-NETO, Alfredo, 2008. Op. cit. p. 42.

simplesmente uma crise, mas sim a (grande e terminal) crise do mundo moderno”¹⁹¹. Dito de outra maneira, essa sensação de crise – que só fez aumentar nas últimas décadas – é diretamente proporcional “à distância entre aquilo que pensamos e planejamos que venha a acontecer e aquilo que efetivamente acaba acontecendo”¹⁹² e, neste sentido, “nossa sensação de crise é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido”¹⁹³.

Longe de resolver qualquer polêmica, estes dois acordos representam muito mais uma negociação epistemológica e filosófica no âmbito da política de sentidos e significados sobre um mundo contemporâneo imaginado pelas ciências sociais do qualquer outra coisa. A “modernidade tardia”¹⁹⁴ discutida por Anthony Giddens, a “modernidade líquida”¹⁹⁵ da qual fala Zygmunt Bauman e a “pós-modernidade inquietante ou de oposição”¹⁹⁶ defendida por Boaventura de Sousa Santos, amplamente difundidas em estudos sobre a contemporaneidade, são exemplos de reflexões que enxergam o nosso tempo como transicional, transitório e em crise; são rótulos inventados para traduzir um mundo onde as coisas são diversas, contraditórias, criadas e recriadas constantemente; são tentativas de analisar o dinamismo da modernidade partindo da “premissa da continuidade da vida social, não do indivíduo ou da sociedade”¹⁹⁷; são também construções que almejam “dar relevo à recursividade, às condições de reprodução da vida social que emergem dela mesma, sem qualquer centro real”¹⁹⁸. E sobre tudo isso é preciso admitir, assim como o fez Veiga-Neto, que chamar “esse novo estado de pós-modernidade, contemporaneidade, modernidade tardia, modernidade líquida, hipermodernidade etc., pouco importa. O que mais interessa é que tudo se passa (e nos

¹⁹¹ *Ibidem.* p. 41.

¹⁹² *Ibidem.* p. 42.

¹⁹³ *Ibidem.*

¹⁹⁴ GIDDENS, Anthony, 2002.

¹⁹⁵ BAUMAN, Zygmunt, 2001.

¹⁹⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa, 2002.

¹⁹⁷ GIDDENS, Anthony. Entrevista com Anthony Giddens. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, p. 1-14, 1992. p. 2. Entrevista concedida a José Maurício Domingues, Mônica Herz e Cláudia Rezende.

¹⁹⁸ *Ibidem.*

passa...) como se a modernidade – entendida como *ethos*, como forma de estar no mundo, como maneira de ser e pensar – esteja sendo deixada para trás”¹⁹⁹.

Apreciando a configuração descontinuista da modernidade ocidental, Anthony Giddens sugere que vivemos um momento em que três arranjos separam as instituições modernas das ordens sociais tradicionais. O primeiro está ligado ao fato de vivermos em um mundo moderno no qual o ritmo acelerado da mudança é imanente a perda das certezas históricas. O segundo é alusivo ao escopo da mudança que a modernidade movimenta por meio de interconexões que fundem o global ao local. E, finalmente, o terceiro, representado pela natureza específica de algumas instituições modernas que, supostamente, não possuem respaldo adjacente em períodos anteriores, relaciona-se a capacidade de ruptura da modernidade. Esses arranjos descontinuistas envolvem-se diretamente na produção de um dinamismo que, por sua vez, é responsável pela redefinição de duas noções sócio-culturais fundamentais: a de tempo e a de espaço. De acordo com ele,

O dinamismo da modernidade deriva da *separação do tempo e do espaço* e de sua recombinação em formas que permitem o “zoneamento” tempo-espaço preciso da vida social; do *desencaixe* dos sistemas sociais (um fenômeno intimamente vinculado aos fatores envolvidos na separação tempo-espaço); e da *ordenação e reordenação reflexiva* das relações sociais à luz das contínuas entradas (*inputs*) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos²⁰⁰.

A reconfiguração destas duas referências é responsável pelo que Giddens chama de “esvaziamento do tempo”, isto é, quando a noção de tempo é desconectada do lugar e do espaço (como, por exemplo, quando no século XVIII, com o aparecimento do relógio mecânico, a cientificação das horas permitiu a instituição precisa de zonas do dia, de jornadas de trabalho, de momentos de lazer, de diversão e de estudos independentemente do contexto onde ocorriam) e de “esvaziamento do espaço”, ou seja, quando há a produção de vazios por meio da separação entre espaço (uma relação de presença; não necessariamente física e localizada), e lugar (expresso na ideia de localidade, de cenário físico, de situação geográfica).

¹⁹⁹ VEIGA-NETO, Alfredo, 2008. Op. cit. p. 45.

²⁰⁰ GIDDENS, Anthony, 1991. Op. cit. p. 25.

Ou seja, em condições modernas, “o lugar se torna cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados, em termos de influências sociais, por fenômenos que ocorrem bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena”²⁰¹. Espaço e lugar parecem ser arrancados do tempo o que implica em intercâmbios entre ausentes, entre distantes, não condicionadas pelo face a face, ou melhor, no “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço”²⁰²; natureza primária do desencaixe das instituições da modernidade.

Conceituado em termos de mudança no alinhamento entre tempo, espaço e lugar, os mecanismos de desencaixe distinguem-se, assim como se misturam, ao redor da criação de fichas simbólicas e do estabelecimento de sistemas peritos. Segundo Anthony Giddens, as primeiras são “meios de intercâmbio que podem ser ‘circulados’ sem ter em vista as características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular”²⁰³. São elementos que lidam diretamente com sentidos sociais múltiplos e, em certa medida e sob alguns aspectos, os substituem. O dinheiro, que, em diferentes períodos e sociedades, quase sempre é equivalente a poder, riqueza e status, pode ser considerado um exemplo apropriado de ficha simbólica. Já os sistemas peritos são “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”²⁰⁴. Em geral, as pessoas consultam peritos como advogados, arquitetos, médicos, professores e historiadores de maneira sazonal. Apesar disso, todas estão integradas a sistemas influenciados pelas convenções, opiniões, ideias e conhecimentos desses profissionais. Um exemplo fornecido pelo autor é esclarecedor sobre as formas de configuração desses sistemas:

²⁰¹ *Ibidem.* p. 23.

²⁰² *Ibidem.* p. 24.

²⁰³ *Ibidem.* p. 25.

²⁰⁴ *Ibidem.* p. 30.

Ao estar simplesmente em casa, estou envolvido num sistema perito, ou numa série de tais sistemas, nos quais deposito minha *confiança*. Não tenho nenhum medo específico de subir as escadas da moradia, mesmo considerando que sei que em princípio a estrutura pode desabar. Conheço muito pouco os códigos de conhecimento usados pelo arquiteto e pelo construtor no projeto e construção da casa, mas não obstante tenho ‘fé’ no que eles fizeram. Minha ‘fé’ não é tanto neles, embora eu tenha que confiar em sua competência, como na autenticidade do *conhecimento perito* que eles aplicam — algo que não posso, em geral, conferir exaustivamente por mim mesmo²⁰⁵.

Tanto as fichas simbólicas quanto os sistemas peritos removem relações sociais do contexto imediato onde são produzidas e, neste sentido, no primeiro caso, acirram o distanciamento entre tempo-espaço e, ao mesmo tempo, no segundo, estimulam a crença no saber técnico e impessoal de um desconhecido. Porém, quase de modo paradoxal, é justamente por isso que a noção de desencaixe é complementada pela de reencaixe, pois o entrelaçamento de ambos implica ainda na “reapropriação ou remodelação de relações sociais desencaixadas de forma a comprometê-las (embora parcial ou transitoriamente) a condições locais de tempo e lugar”²⁰⁶. O reencaixe refere-se, então, as relações desenvolvidas em situações de co-presença (rosto a rosto) ao passo que são também processadas com base em fichas simbólicas e/ou sistemas peritos que exigem o compromisso, a fé e a confiança em algo sem rosto, isto é, no funcionamento de sistemas abstratos. Nesse sentido, Giddens tem razão quando afirma que “todos os mecanismos de desencaixe interagem com contextos reencaixados de ação, os quais podem agir ou para sustentá-los ou para solapá-los; e de que os compromissos sem rosto estão vinculados de maneira ambigualmente análoga àqueles que exigem a presença do rosto”²⁰⁷. É, então, em função desses mecanismos, simultâneos e concorrentes, de desencaixes e reencaixes que a globalização pode ser expressa como

A intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A *transformação local* é tanto uma

²⁰⁵ *Ibidem*.

²⁰⁶ *Ibidem*. p. 73.

²⁰⁷ *Ibidem*. p. 74.

parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço²⁰⁸.

Mais importante do que apreendê-la, enquanto fenômeno social mundial, em uma conceituação científica que a diminui a características e dimensões totalizantes, é percebê-la e articulá-la, assim como o fez Arjun Appadurai, como produtora e sendo produzida pelo cruzamento de fluxos de sentidos e significados sociais que não respeitam nenhuma das nossas tradicionais noções de tempo, de espaço e de lugar. Entendê-la como transfiguradora de tempos e espaços por onde signos, ou como quer Giddens, fichas simbólicas, são criados e recriados pela constante hibridização entre local e global, é o mesmo que reconhecê-la como agenciadora de sistemas abstratos pelos quais as pessoas apropriam-se do mundo convencionalizado como verdadeiro, confiável e real. E, agora, torno a desatar os nós que tanto desencaixam como reencaixam a Série Brasil 500 Anos, e os Kits Tecnológicos TV Escola, no ainda moderno mundo contemporâneo.

O desenvolvimento da Série é indicativo crasso dos dois mecanismos de desencaixe aludidos por Anthony Giddens. Seu estatuto de verdade é baseado em um conjunto de sistemas peritos que perpassam, não hierarquicamente, a figura das historiadoras Isabel Guillen e Sílvia Couceiro, responsáveis pela concatenação da trama histórica apresentada; o papel desempenhado pelo cineasta Luiz Felipe Botelho, autoridade reconhecida no campo da produção de conteúdos digitais; a fé no trabalho pedagógico das instituições Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, que venceram os editais e as chamadas públicas que estabeleciam as normas oficiais a que a Série deveria ser submetida; o próprio Ministério da Educação que, por intermédio de programas como o TV Escola e o DVDescola, patrocinou e distribuiu-a para as escolas públicas do país; e, não menos importantes, os professores e as professoras que, eventualmente no cotidiano escolar, utilizam-na como algo pertinente ao ensino e à aprendizagem. Além disso, a Série

²⁰⁸ *Ibidem.* p. 60.

compromete-se com a instituição de sistemas peritos a partir da ideia de fidelidade ao passado que enseja: sob a tônica da máquina do tempo, capaz de viajar para, *in loco*, mostrar o passado, enfatiza-se o hábil trabalho intelectual dos responsáveis pela “recomposição” daquilo que já se foi. A articulação de todos esses pontos é o que configura um sistema abstrato no qual a confiança em algo sem rosto estimula a confiança naquilo que está sendo exibido rosto a rosto que, no caso da Série, são os quinhentos anos de história da nação.

De modo paralelo, atua por meio de fichas simbólicas o segundo mecanismo de desencaixe. A crença de que o trabalho pedagógico com tecnologias eletrônicas é o meio pelo qual a escola será atualizada ao mundo globalizado que vivemos talvez seja o exemplo mais evidente disso. O mais importante é que as escolas tenham tecnologias da informação e comunicação em seu cotidiano, mesmo que isto signifique escamotear qualquer especificidade ou conjuntura particular na qual os destinatários vivem. Inerente as discontinuidades da modernidade e ao fenômeno da globalização, a Série Brasil 500 Anos é emblemática do protagonismo tecnológico que “destacaram o moderno para fora do tradicional”²⁰⁹. A expectativa depositada nas tecnologias que suportam a Série nada tem de específico em termos contextuais: elas são “veículos de globalização” aptos ao trato dos fluxos que atravessam a esfera pública e, fantasiosamente, estão habilitadas à mediação de signos sociais indispensáveis à integração de práticas educativas *démodé* em relação a um mundo contemporâneo fugidio, fluido, inseguro e que constantemente se esquivava da “imposição de definições fechadas”²¹⁰.

A utilização de imagens ao longo dos episódios da Série também representa a configuração de um mecanismo de desencaixe pautado por fichas simbólicas. Apropriadas no presente e projetadas sobre o passado, elas são tratadas como signos capazes de demonstrar diversos panoramas e diferentes momentos históricos. Caso destacado, por exemplo, das

²⁰⁹ *Ibidem*. p. 71.

²¹⁰ SANT’ANNA, Mara Rúbia. **Aparência e poder**: novas sociabilidades urbanas, em Florianópolis, de 1950 a 1970. 2005. 673 p. Tese. (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. p. 57.

incontáveis repetições de imagens alusivas a primeira missa católica no Brasil, aos embates entre europeus e indígenas, aos castigos aplicados contra populações negras em regimes de escravidão e das tentativas de construção de aparências enobrecidas para figuras consideráveis notáveis na história nacional.

E por que as questões explicitadas, assim como os exemplos, representam mecanismos de desencaixe? Porque deslocam as relações sociais de seus respectivos contextos. No que concerne a Série Brasil 500 Anos esse descolamento não se dá apenas ao redor da ideia, um tanto utópica, de viajarmos ao passado embarcando numa máquina do tempo: dá-se, principalmente, pela argumentação de que as tecnologias da informação e comunicação funcionam como vetores para a circulação de fluxos que percorrem o mundo globalizado. Capacitar e aperfeiçoar educadores, oferecer formação continuada aos professores, treinar diretores, tornar os enfrentamentos pedagógicos mais atrativos e dinâmicos, promover a melhoria da qualidade de ensino e, mais ousadamente, ensejar a conquista e o desenvolvimento da cidadania... são competências consideradas fundamentais para a interação em contextos desafiados por sensações de globalização (como as escolas) e, conforme explicitarei, anseios que, direta ou indiretamente, impeliram a criação da Série. Dito de outro modo: ao usar qualquer um dos programas da Série Brasil 500 Anos, supostamente, professores e alunos extrapolam os limites dos muros escolares e incluem-se nos fluxos de disjunções e diferenças que devoram o planeta. É claro que essa fusão não ocorre de maneira perfeita. Uma sala de aula não é um bloco maleável que pode ser modelado e remodelado a fim de que se encaixe em alguma parte mundo contemporâneo; tampouco a recíproca é verdadeira. Entretanto, nos termos da Série Brasil 500 Anos, as fissuras que poderiam emergir – e com certeza emergem – dessas tentativas são dissimuladas por um “otimismo tecnológico”²¹¹ que exacerba o “novo” para ter sentido.

²¹¹ Termo emprestado de: SOARES, Suely Galli. **Educação e Comunicação**: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação. Otimismo exacerbado e lucidez pedagógica. São Paulo: Cortez, 2006.

Uma vez mencionado que todo desencaixe implica também em reencaixes, não é prolixo pensar que mecanismos análogos estão envolvidos com o deslocamento, com a reapropriação e com a remodelação de relações sociais. E a respeito disso é essencial evidenciar algo que ainda não foi explicitamente tratado: as tentativas de reencaixe do ensino de História no mundo contemporâneo presentes na Série Brasil 500 Anos.

Obviamente, os Kits Tecnológicos TV Escola expressam tentativas de enquadramento do currículo escolar de forma a comprometê-lo com objetivos e metas sistêmicas que, para serem alcançadas, exigem o rearranjo das relações educativas estabelecidas em situação de co-presença. Especialmente sobre a Série Brasil 500 Anos, é possível afirmar que ela é ilustrativa da busca por reencaixar globalmente o currículo para o ensino de História a partir da inserção de seus conteúdos numa maquinaria eletrodigital. A utilização da divisão tradicional da história nacional (Brasil-Colônia, Brasil-Império e Brasil-República) para organizar a disposição dos conteúdos na Série, assim como os processos históricos selecionados para serem dramatizados por bonecos Mão Molengas, indicam um movimento de traslado das verdades pedagógicas consagradas no currículo da ciência histórica rumo a algo mais digital, mais virtual e, presumidamente, mais contemporâneo. A própria tematização de alguns episódios já revela essa tentativa de digitalização de conteúdos: *A Era Vargas, A Guerra do Paraguai, A Corte Desembarca na Colônia, Encontros no Além-Mar* são apenas alguns dentre tantos exemplos desse movimento²¹².

Adentrando os meandros desta problemática precisamos atentar ainda para mais um assunto: a articulação entre globalização e tecnologias da informação e comunicação não é sinônimo de homogeneização do currículo. Mesmo José Augusto Pacheco defendendo que a globalização “padroniza os conteúdos de aprendizagem, os métodos de ensinar e as formas de

²¹² A fim de não carregar o texto com repetições desnecessárias, reservei-me o direito de listar apenas um episódio de cada subprojeto que integra a Série Brasil 500 Anos. Para os interessados, os demais programas estão referenciados no final desta dissertação no item REFERÊNCIAS (Fílmicas).

avaliar”²¹³, originando uma espécie de “retylerização curricular”²¹⁴ na qual o “reforço da lógica dos conteúdos, competências e avaliação”²¹⁵ associada aos índices obtidos em exames nacionais é entendido como sinônimo de eficiência escolar, devemos ter em mente que o currículo é sempre um percurso construído pelos enfrentamentos pedagógicos que atravessam a cultura escolar. Cotidianamente, as escolas tramam *modus curriculares* que, apesar de recontextualizar fragmentos sócio culturais do universo onde está inserida, certamente é constituído de uma multiplicidade de práticas e representações que se esquivam do determinismo da homogeneização.

Ainda que seja sedutora a ideia de enxergar a Série Brasil 500 Anos como representativa de tentativas de padronização e engessamento do currículo para o ensino de História, não podemos perder de vista que ela é mais um dos diversos e diferentes estilhaços envolvidos no desenvolvimento curricular desta disciplina. Encerrá-la em uma conclusão finalista como essa é o mesmo que admitir que a escola é um lugar meramente reprodutivo e o ensino de História é um espaço privilegiado à passividade.

No entanto, é igualmente importante não negligenciarmos que esta Série é, em certa medida, indicativa do que Ivor Goodson enuncia como planejamento curricular préativo. Segundo ele, “aquilo que finalmente termina como currículo é [...] constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação”²¹⁶, o que implica dizer que a Série Brasil 500 Anos é também um engatilhamento curricular, inicialmente, protagonizado por órgãos oficiais de educação que vêm na digitalização do passado da nação a possibilidade de reencaixar o ensino de História no mundo contemporâneo.

²¹³ PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e Identidade no Contexto da Escola e do Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 371-398, maio/ago. 2007. p. 387.

²¹⁴ Neologismo criado pelo autor com base em: TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 3 ed. Porto Alegre: Globo, 1976. *Ibidem*. p. 372.

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 9.

Concordando com Michael Apple que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”²¹⁷ também é possível afirmar que tal Série transporta em seus conteúdos fluxos curriculares que resultam da “seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”²¹⁸. Vista desse ângulo, a Série Brasil 500 Anos foi produzida, enquanto dispositivo curricular, em meio a tensões, conflitos, concessões culturais e políticas que, em tempos de comemoração, lutavam entre si pelo que poderia – ou deveria – ser ensinado e aprendido acerca da História nacional.

Valendo-se de circuitos fílmicos lineares que valorizam a política e a economia como motores da história, a Série Brasil 500 Anos incita o reencaixe da confiabilidade em referenciais curriculares largamente utilizados para orientar o procedimento de seleção de conteúdos durante o ensino de História: aqueles que apreciam a explicação, a celebração e o esgotamento pedagógico de fatos que, por serem notáveis, cronologicamente demarcados e distantes, são considerados históricos e relevantes para a aprendizagem escolar.

Contrariando o pressuposto de que seria simplesmente um artefato celebratório para o aniversário de cinco séculos da nação, esta Série também estimulou a fé em convenções curriculares que, dissimuladas em complexos suportes tecnológicos e sofisticados dispositivos comunicativos, continuavam a nutrir a hegemonia de alguns conteúdos (“mais históricos”) em face do escamotear de outros.

No ensejo deste reencaixe de confiança, cabe mais uma digressão a respeito do caráter de novidade pedagógica das chamadas “novas tecnologias educacionais”: embora o campo da História, sobretudo a partir da década de 1970 com o movimento da “História Nova”, tenha sofrido um movimento expressivo de alargamento das temáticas de pesquisa,

²¹⁷ APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: Faz sentido a idéia de um currículo nacional? In.: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-92.

²¹⁸ *Ibidem*. p. 59.

passando a apropriar-se de uma multiplicidade de objetos, tal panorama parece não ter reverberado nos episódios da Série Brasil 500 Anos. Histórias sobre as instituições políticas, sobre os regimes governamentais e sobre os ciclos econômicos continuaram como marcos para a composição dos conteúdos que seriam exibidos²¹⁹. As variadas tematizações que há tempos conquistaram lugar destacado na historiografia brasileira (gênero – com destaque para história das mulheres –, imprensa, educação e infância, por exemplo)²²⁰, em suas raras aparições, são apenas pano de fundo para assuntos apresentados como mais amplos. Nesse sentido, o “novo” empregado para adjetivar as “novas tecnologias educacionais”, fundamentalmente, não é emprestado da efervescência epistemológica que impele a História a assimilar diferentes objetos passíveis de abordagens teorico-metodológicas diversificadas, mas sim pelo reencaixe de fatos e versões históricas consideradas pedagógicas em máquinas imaginariamente capazes de produzir passados.

Kits tecnológicos ou veículos da globalização? Ao que tudo indica, de um ponto de vista de uma geometria do currículo, ou seja, das “relações entre o currículo e as ressignificações do espaço – e também do tempo”²²¹ que, no mundo contemporâneo, “seguem cada vez mais rumos não-isomórficos”²²², a expectativa é que a Série Brasil 500 Anos seja um e outro ou, quem sabe, nem um nem outro... O que realmente importa não são as eventuais respostas para esta pergunta, mas as conjecturas que em torno dela podem ser feitas.

²¹⁹ E qualquer semelhança com “a História não é senão a sucessão das diversas gerações, cada uma das quais explora os materiais, capitais, forças de produção que lhes são legados por todas as que a precederam [...]” e, mais diretamente, com a economia como “a força motora da História”, no caso da Série Brasil 500 Anos, talvez não seja mera coincidência... MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Moraes, s.d. p. 43 e 48.

²²⁰ Um panorama sobre temáticas amplamente debatidas em estudos historiográficos brasileiros pode ser encontrado em: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

²²¹ Cf.: VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, agosto/2002. p. 167.

²²² APPADURAI, Arjun. Op. cit. p. 317.

À Guisa de Conclusão

Outras Insinuações... Mais Impertinências

Na tessitura dos dois ensaios as principais considerações desta dissertação foram sendo paulatinamente explicitadas. Apesar disso, como amarração final, havia planejado a elaboração de uma síntese que demonstrasse o propósito central de minhas reflexões: a construção problematizada de impertinências e desconfianças sobre a Série Brasil 500 Anos. Isso seria fundamental para contrariar os que, apressadamente, enxergaram minhas digressões como uma carta de reprovação pedagógica desse artefato educativo. Nessa direção, também pensei em aprofundar as leituras de Ernst Hans Gombrich para discutir como a materialidade do suporte impinge limitações comunicativas aos dispositivos visuais. Com isso, poderia debater a impossibilidade de narrativas históricas audiovisuais, como a Série Brasil 500 Anos, satisfazerem os rigores teoricometodológicos do fazer historiográfico e também funcionarem como máquinas do tempo, “recontando”, “fielmente”, quinhentos anos de histórias da nação.

Pensei ainda em iniciar as considerações finais refletindo se a Série Brasil 500 Anos não consistiria numa tentativa de ludicizar a escrita da História, tornando-a algo mais prazeroso para os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem escolar. Tal ideia foi reforçada quando me deparei com uma reportagem criada pela Assessoria de Imprensa da Secretaria de Educação a Distância para defender que “uma divertida performance de teatro

de bonecos pode ser a melhor forma de aprender sobre a abolição da escravatura no Brasil”²²³. Após ponderar um pouco, percebi que isso não poderia ser meu assunto derradeiro, uma vez que os depoimentos, as reportagens, os documentos oficiais e o projeto que deu origem a Série Brasil 500 Anos demonstravam muito mais uma busca obstinada pela constituição de mais um “lugar de memória”²²⁴ para a nação do qualquer outra coisa. Dito de outra maneira, finalizar defendendo que a criação da Série deu-se, em princípio, a partir da materialização – ou melhor, da digitalização – de perspectivas educativas que julgavam necessário forjar um artefato lúdico para o ensino de História seria contradizer grande parte daquilo que foi apresentado nos dois ensaios da dissertação, pois colocaria no centro do debate uma questão predominantemente metodológica e, tangencialmente, epistemológica. Mesmo correndo o risco de incorrer em determinismos, estimulado pelos índices analisados, creio que os fazeres pedagógicos engendrados na Série Brasil 500 Anos não se respaldam na ideia de “brincar” com a ciência histórica: procuram, antes de tudo, cristalizar e estimular o ensino e a aprendizagem de sentenças históricas consideradas dignas de comemorações.

De um ponto de vista filosófico, havia imaginado findar utilizando a Série Brasil 500 Anos para discorrer sobre certo evolucionismo digital que, por intermédio de políticas e programas nacionais de educação voltados à difusão de tecnologias da informação e

²²³ A reportagem pode ser encontrada em: BRASIL. Assessoria de Imprensa. **Vídeos Educacionais Estão entre os mais Acessados no Portal Domínio Público.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9752> Acesso: 11 jan. 2008.

²²⁴ Segundo o historiador francês Pierre Nora, “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. [...] Sem a vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória”. Nesse sentido, “os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. [...] Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são marcos testemunhas de outra era, das ilusões de eternidade”. Além da evidente ligação com as afirmações de Pierre Nora, a Série Brasil 500 Anos pode ser considerada um “lugar de memória” da história nacional devido à articulação de três pontos: primeiro, ela é um lugar onde se almeja garantir a cristalização da lembrança e a transmissão social da história nacional. Segundo, ela é um lugar simbólico onde se pedagogiza o passado da nação, tornando-o algo digno de ser lembrado, ensinado e aprendido nas escolas. Terceiro, ela é um lugar seletivo que ensina, no e pelo presente, a compreensão da trajetória da nação. Cf.: NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. p. 12-13.

comunicação, invade as escolas públicas brasileiras e alimentam ideais pedagógicos seduzidos pelo maravilhamento tecnológico de nosso tempo. Ainda caminhando nessa direção, também arquitetei discutir o fato de as tecnologias da informação e comunicação oferecidas às escolas serem, majoritariamente, aparelhos de DVDs e televisores, cujos suportes restringem as formas de interação e de interatividade. Problematizaria, então, as eventuais distribuições de ferramentas como computadores, câmeras fotográficas e câmeras de vídeo, cuja produção de conteúdos audiovisuais é uma característica mais explícita e pode ser realizada a partir do manuseio de sua própria materialidade. Nesse sentido, abordaria relações de poder e de controle que atravessam os fazeres da cultura escolar, com especial destaque para a “transição” do aluno dócil, proveniente do modelo moderno de escolarização, para o contemporâneo aluno flexível²²⁵.

Olhando de outra maneira para esta dimensão, pensei em dialogar com os escritos de Álvaro Vieira Pinto e ampliar a discussão histórica do termo tecnologia; um conceito que perpassou todo o fazer da dissertação²²⁶. Desse modo, concordaria com o autor na recusa da expressão “era tecnológica” como definidora dos tempos contemporâneos, já que historicamente o homem sempre esteve inserido em sociedades carregadas de artefatos tecnológicos. Além disso, aventaria como o uso de tal aforismo dissimula operações ideológicas que “[...] embriagam a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade”²²⁷. A partir dessa acepção enfatizaria que, a rigor, em sua origem, a tecnologia consistia em uma forma de saberfazer e que, mais incisivamente, foi apenas a partir da segunda metade do século XIX

²²⁵ Embasado em: VEIGA-NETO, Alfredo, 2008 e VEIGA-NETO, Alfredo; MORAES, Antonio Luiz de. *Disciplina e Controle na Escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. Comunicação apresentada no Grupo de Trabalho Currículo e Tecnologias. **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Florianópolis, UFSC, set. 2008.

²²⁶ Refiro-me especificamente a obra: VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 vol. Também recomendo o artigo de Marcos Cezar de Freitas para auxiliar possíveis leituras. Cf.: FREITAS, Marcos Cezar. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 80-95, jan./abr. 2006.

²²⁷ VIEIRA PINTO, Álvaro. Op. cit. p. 61.

que o ideário tecnológico contemporâneo difundiu-se culturalmente apoiado em instrumentos mecanicamente complexos e capazes de produzir mercadorias em uma escala nunca antes vista²²⁸.

Da mesma forma planejei regressar à discussão sobre o itinerário pedagógico incitado pelos conteúdos da Série Brasil 500 Anos. Assim, perscrutaria os sentidos curriculares engatilhados pelo conjunto de temas e assuntos cuidadosamente selecionados por órgãos oficiais de educação a fim de que alunos e professores estudem-nos ao longo do ensino básico. Isso seria a entrada para uma contenda mais extensa: a produção da globalização em alguns dos atuais estudos curriculares. Demonstraria, então, como esses estudos, nas últimas décadas, têm elaborado epítetos metafóricos justificados na premissa de que traduzem fluxos que interconectam o mundo contemporâneo. Analisando recentes *constructos* curriculares (como “currículos nômades”²²⁹, “currículos agonísticos”²³⁰ e “currículos endereçados”²³¹, por exemplo) verticalizaria o debate sobre a premissa de que um alargamento do campo é condição indispensável para sua compreensão e inserção num contexto de globalização.

²²⁸ Discussões sobre a historicidade das questões conceituais e operacionais que envolvem a ideia de tecnologia, ver: VERNANT, Jean-Pierre. Remarques sur les Formes et les Limites de la Pensée Technique chez les Grecs. In.: _____. **Mythes et Pensée chez les Grecs**: tomo II. Paris: Maspéro, 1974. p. 44-64 e FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia**. Tradução de Agustín Apaza. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/oquee.htm>> Acesso: 12 nov. 2007.

²²⁹ “Currículos nômades”, segundo Sandra Corazza, são transmutações curriculares provenientes da “chegada do pensamento da Diferença na Educação”. Segundo ela, “já não é mais possível operar com qualquer tipo de currículo; a não ser com currículos plurais, que podemos chamar por diferentes nomes, como *Currículos-Nômades*”. Grosso modo, possuem como característica a perambulação e, justamente por isto, não se fixam em um ponto específico e esquivam-se de toda e qualquer tentativa de homogeneização. Cf.: CORAZZA, Sandra Mara. Currículos nômades: múltiplos nomes em 51 fragmentos. **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí: Univali, 2008. p. 56-68.

²³⁰ De acordo com Elizabeth Fernandes de Macedo “currículos agonísticos” são “currículos fluídos” supostamente habilitados ao diálogo com as múltiplas faces da globalização. Embasada em Arjun Appadurai, ela enfatiza que “currículos agonísticos” configuram-se a partir dos fluxos disjuntivos que interpelam vivências no mundo contemporâneo. Cf.: MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo e Diferença no Contexto Global. Comunicação apresentada no painel Currículo e Cultura. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: trajetórias e processos de ensinar e aprender; lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, abr. 2008.

²³¹ Elizabeth Ellsworth foi categórica em afirmar que “modos de endereçamento”, conceito caro aos estudos sobre cinema, é uma dimensão fundamental para pensarmos a educação contemporânea. Segunda ela, a dimensão dos “modos de endereçamento” deveria ser considerada como fator fundamental no currículo escolar, uma vez que incentiva reflexões sobre imagens, estratégias, procedimentos e interações que os indivíduos estabelecem nos fazeres da cultura escolar. Cf.: ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca Fomos Humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-76.

Obviamente, o desenvolvimento desta discussão exigiria de mim o exame de matrizes teoricometodológicas empregadas na geração de mapas conceituais que orientam discursos sobre currículo. Para tanto, partiria do apanhado, “mais ou menos sistemático”, realizado por Alfredo Veiga-Neto e Elizabeth Fernandes de Macedo sobre as expressões repetidamente utilizadas por pesquisadores brasileiros que lidam com os sentidos do termo currículo. Valendo-me de suas considerações sobre o processo de recriação de antigos sentidos curriculares a partir da utilização de “hífens, palavras compostas por aglutinações, aspas, itálicos, barras”, discutiria como tudo isto, ainda hoje, representa a tentativa de dar conta de algo incomensurável: “explicitar uma articulação entre teoria e empiria”²³². De maneira mais específica, meus esforços consistiriam em articular duas questões especulativo-reflexivas: as variações e flexibilizações do termo currículo (que, segundo Antonio Flavio Barbosa Moreira e Elizabeth Fernandes de Macedo, nas últimas décadas, passou a ser utilizado para “denotar todo e qualquer fenômeno educacional”²³³) e uma espécie de guinada adjetiva dos estudos curriculares delatada pelo emprego de alcunhas, no mínimo, espetacularizadas.

O entrelaçamento destas duas questões encaminharia minhas reflexões para os seguintes pontos de ancoragem: o fato de algumas das atuais miscelâneas curriculares, em certa medida, corroerem clássicas preocupações com a eficiência curricular²³⁴; a suposta

²³² Apesar de não poder ser “visto como uma descrição ou análise do estado da arte das pesquisas no campo dos Estudos de Currículo, em nosso país”, o texto de Alfredo Veiga-Neto e de Elizabeth Fernandes de Macedo é uma contribuição significativa para pensarmos entendimentos e perspectivas de currículo no Brasil. Embora tenhamos que concordar com os autores que tal documento “nem mesmo cobre o universo do que se realiza hoje nesse campo”, há de se destacar que eles problematizam entendimentos curriculares emanados por pesquisadores que lideram/integram alguns dos principais grupos produtores de discursos sobre currículo no Brasil. Cf.: VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Estudos Curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? **Anais da 30ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, out. 2007. p. 1-13.

²³³ É essencial destacar que as reflexões destes autores foram inspiradas pelos escritos do canadense Barry Franklin. Embora estejamos vivendo um momento de efervescência de ditos curriculares, é importante lembrar que desde a década de 1970 um grande número de produções acadêmicas enfatiza a centralidade do currículo nos processos de educação; discutindo os artifícios que estabelecem aquilo que é considerado conhecimento digno de ser selecionado, ensinado e aprendido nas escolas. Cf.: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença. In.: _____(orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 11-34.

²³⁴ Sobretudo as de Ralph Tyler. Cf.: TYLER, Ralph, 1976.

insuficiência, diante das complexidades ensejadas pela globalização, de discussões que eram lugares-comuns aos estudos curriculares (tais como análises sobre propostas oficiais/nacionais de educação, questionamentos sobre enfrentamentos pedagógicos escolares, análises de recursos didaticopedagógicos e indagações sobre os ofícios de professores e de alunos) e, por conseguinte, o alargamento temático e epistemológico do campo; a configuração de *constructos* que almejam superar o entendimento do currículo como algo limitado ao processo de escolha e desenvolvimento de conteúdos; a (re)localização do campo curricular no terreno da crítica à esfera pública e ao próprio mundo contemporâneo; a nostalgia de alguns estudos que enxergam na volta “as origens” – mesmo que, como diria David Hamilton, a origem do currículo pareça ter sido “lugar nenhum”²³⁵ – um reencontro do campo curricular com a dimensão do possível; e, finalmente, os mecanismos de desencaixe e reencaixe do currículo e do campo curricular no mundo globalizado.

Discordando dos que afirmam que esta efervescência curricular é sinal de uma crise do campo, concluiria defendendo que ela é representativa da busca pela consolidação de um segmento de estudos/pesquisas ainda bastante recente, uma vez que foi somente a partir do início do século XX que se corporificaram academicamente os estudos curriculares²³⁶. Destacaria também que o emaranhado de perspectivas curriculares é representativo do esgarçamento de um campo que tem se mesclado com outras áreas do conhecimento na tentativa de dialogar com as contradições do mundo que vivemos e, apoiando-me nas palavras de Alfredo Veiga-Neto, enfatizaria que cada conceito, discussão, teorização que se articula em torno do currículo expressa concepções sobre sociedade, cultura e de educação que “forçosamente se dão dentro de uma moldura mais ampla a que se convencionou denominar

²³⁵ Cf.: HAMILTON, David. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 45-71, jan./jun. 2000 e HAMILTON, David. Sobre as Origens dos Termos Classe e Currículo. **Teoria e Educação**, n. 6, Porto Alegre, 1992.

²³⁶ Refiro-me especialmente as considerações de Joseph Schwab sobre o caráter moribundo dos estudos curriculares quando, ainda na década de 1960, são intensificados os questionamentos a teoria curricular técnica e, paralelamente, ganham força teorizações curriculares críticas. Cf.: SCHWAB, Joseph. The practical: a language for curriculum, **School Review**, vol. 78, p. 1-23, 1969.

visão de mundo”²³⁷. Nesse sentido, enfatizaria que em referenciais e procedimentos teorico-metodológicos intercambiáveis configura-se uma fonte inesgotável de problemáticas e inquietações que, a sua maneira, contribui para o amadurecimento de estudos e pesquisas em currículo. Adensando as digressões, destacaria ainda que essa agitação epistemológica aponta para um processo de produção curricular da globalização que se utiliza dos sortilégios das metáforas para – parafraseando o sociólogo Renato Ortiz – revelar “uma realidade emergente e ainda fugidia”²³⁸. Embora tenhamos que corroborar que isso também representa uma perda de “precisão conceitual”²³⁹, inspirado pelo sociólogo Néstor García Canclini, defenderia que muitos estudos curriculares recorrem a operações metafóricas na intenção de traduzir as rápidas e constantes mudanças de nosso tempo e, paralelamente, tentar lidar com o desafio de se relacionar com o diferente, o outro, o desconhecido²⁴⁰.

Igualmente não deixaria de refletir sobre o avesso disto. Abordaria, então, um ponto sensível e que recentemente tem suscitado inúmeros debates: a criação de vocábulos admiravelmente alegóricos no interior do campo dos estudos curriculares. A partir daí percorreria dois caminhos. Inicialmente, discutiria como isso representa à tentativa de constituição de um lugar “próprio”: embora a matéria-prima de algumas digressões em currículo seja as incertezas de nosso tempo, respaldado em Michel de Certeau enfatizaria que “uma configuração instantânea de posições”²⁴¹, ainda que assumam como prerrogativa os adjetivos múltiplo, diverso e diferente, “implicam uma indicação de estabilidade”²⁴², ou melhor, uma intenção de manter sob controle o mundo em descontrole de que nos fala Anthony Giddens²⁴³. Aproveitando-me do bom senso de Jesús Martín-Barbero,

²³⁷ VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In.: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1999. p. 59-102.

²³⁸ ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 14.

²³⁹ *Ibidem*.

²⁴⁰ CANCLINI, Néstor García. **Globalização Imaginada**. Tradução Sergio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

²⁴¹ CERTEAU, Michel de, 1994. Op. cit. p. 201.

²⁴² *Ibidem*.

²⁴³ Cf.: GIDDENS, Anthony, 2002.

complementaria e finalizaria enfatizando o movimento de “carnavalização da teoria”²⁴⁴ que tem acometido parte dos estudos curriculares contemporâneos. Embora necessário em circunstâncias específicas, concordaria com o autor que mudar o “lugar a partir do qual as perguntas são formuladas”²⁴⁵ e utilizar mapas que não sirvam apenas para elaborações teorico-metodológicas evasivas, mas sim para o esquadramento das mediações operadas no cotidiano, é mais importante do que carnavalizar o estabelecido.

Apesar de todas as questões explicitadas serem estimulantes, uma, em especial, pareceu-me mais profícua para o término desta dissertação. Ao que tudo indica, no centro dos debates sobre ensino de História, currículo e tecnologias da informação e comunicação, tríade que alavancou o desenvolvimento de minhas inquietações, está uma questão aparentemente extemporânea: o sempre útil argumento do salvacionismo da instituição escolar a partir da transformação do modelo (moderno) ocidental de escolarização, caracterizado pela arregimentação de tempos e espaços, pelas relações hierárquicas entre os sujeitos da educação e por tentativas de disciplinarização de corpos, mentes, comportamentos e do próprio conhecimento científico. Em certa medida, a Série Brasil 500 Anos, assim como os Kits Tecnológicos TV Escola, é mobilizada ao redor desse entendimento: um último reduto para a crença curricular de que é possível salvar a cultura escolar contemporânea dela mesma. No entanto, ao invés de terminar esmiuçando esse ponto de atracação – o que contribuiria para deambulações um tanto redundantes – julgo mais pertinente deixá-lo, por ora, apenas insinuado a fim de que sirva de pista para que futuros estudos produzam desconfianças e impertinências sobre o caráter redentor, messiânico e metafísico com que algumas tecnologias da informação e comunicação adentram o mundo educativo contemporâneo.

²⁴⁴ “Carnavalização da teoria” foi uma expressão empregada, na década de 1980, por Jesús Martín-Barbero para discutir a necessidade de redesenharmos o mapa de conceitos que instrumentalizam análises sobre os processos comunicativos que atravessam o social. MARTÍN-BARBERO, Jesús, 2001. Op. cit. p. 300.

²⁴⁵ *Ibidem.*

REFERÊNCIAS

Bibliográficas:

ALMEIDA, Miguel Vale de. Comemoração, Nostalgia Imperial e Tensão Social. **Psicologia**, São Paulo, ano XVII, v. 2, p. 381-385, 2003.

APPADURAI, Arjun. Disjunção e Diferença na Economia Cultural Global. In.: FEATHERSTONE, Mike. **Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 251-267.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: Faz sentido a idéia de um currículo nacional? In.: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-92.

BARTHES, Roland. Linguagem e Vestuário. In.: _____. **Escritos Inéditos: imagem e moda**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 282-299.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BELLI, Pedro. Globalizing the rest of the world. **Harvard Business Review**, vol. 69, n. 4, p. 50-55, jul./ago. 1991.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

BITTENCOURT, Circe. Livro Didático entre Textos e Imagens. In.: _____. (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Linguagem e Poder Simbólico. **A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru: EDUSC, 2004.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

_____. **Globalização Imaginada**. Tradução Sergio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CARBONELL, Charles-Oliver. O século da história. In: _____. **Historiografia**. Lisboa: Teorema, 1992.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução Clélia Regina Ramos. São Paulo: Arara Azul, 2002.

CASSAGNE, Sophie. **Les Commentaire de Document Iconographique en Histoire**. Paris: Elipses, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTLES, Stephen. **Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios**. Lisboa: Fim de Século, 2005.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**: teorias da arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. A Operação Historiográfica. In: _____. **A Escrita da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Frente Universitária, 2002. p. 65-122.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

COGO, Denise. Multiculturalismo e Mídia Impressa: narrativas sobre os 500 anos de descobrimento do Brasil. **Anais do XXV INTERCOM**: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. América: terra de utopias. Salvador, 2002. Disponível em: <<http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/utopie/cogo.pdf>> Acesso: 12 dez. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos nômades: múltiplos nomes em 51 fragmentos. **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí: Univali, 2008. p. 56-68.

DUARTE, André de Macedo. Heidegger e a Linguagem: do acolhimento do ser ao acolhimento do outro. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 07, n. 1, p. 70-100, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca Fomos Humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-76.

FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia**. Tradução de Agustín Apaza. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/oquee.htm>> Acesso: 12 nov. 2007.

FERRO, Marc. **A História Vigida**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A TV que vemos e a TV que nos olha. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-52.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FREITAS, Marcos Cezar. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 80-95, jan./abr. 2006.

_____ (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e Identidade**. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GOMBRICH, Ernst Hans. **La Imagen y El Ojo**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAMILTON, David. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 45-71, jan./jun. 2000.

_____. Sobre as Origens dos Termos Classe e Currículo. **Teoria e Educação**, n. 6, Porto Alegre, 1992.

HANNERZ, Ulf. Cosmopolitas e Locais na Cultura Global. In.: FEATHERSTONE, Mike (org.). **Cultura Global**: nacionalismo, globalização e modernidade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 251-266.

_____. The Local and The Global: continuity and change. In.:_____. **Transnational Connections**: culture, people, places. New York: ROUTLEDGE, 1996. p. 17-29.

HARTOG, François. **Regime de Historicidade**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dh/heros/excerpta/hartog/hartog>> Acesso: 28 abr. 2008.

_____. Tempo e Patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

HASKELL, Francis. **L'historien et les images**. Paris: Gallimard, 1995.

HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. E La Na Ve Va... As Celebrações dos 500 Anos no Brasil: afirmações e disputas no espaço simbólico, **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 26, p. 203-215, 2000.

HOBBSAWM, Eric J. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLENSTEIN, Elmar. **Introdução ao Pensamento de Roman Jakobson**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos Pela Memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Teorias da Globalização**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JAUSS, Hans Robert et al. **A Literatura e o Leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Campinas: Papirus: 1996.

KANT, Immanuel. **Fundamentos da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Textos Selecionados**. Disponível em: <<http://www.kant.org.br/>> Acesso: 05 dez. 2008.

LARROSA, Jorge. La Operación Ensayo: sobre el Ensayar y el Ensayarse en el Pensamiento, en la Escritura y em la Vida. In.: SOUZA, Pedro de; FALCÃO, Luis Felipe (orgs.). **Michel Foucault**: perspectivas. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005. p. 127-142.

_____. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan. a abr. 2002, p. 21-28.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Tradução de Lúcia Haddad. **Projeto História**, São Paulo, v. 17, p. 63-201, nov. 1998.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-moderna**. Tradução de Ricardo Correa Barbosa. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MACHADO, Diego Finder. **Mais que um Frankenstein Esquizofrênico: Ensaio de Aproximações Teóricas na Escrita de Histórias do Tempo Presente**. 2008. 16 p. Mimeografado.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. **Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria**. Disponível em: <<http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/TIEMPO-BARBERO.pdf>> Acesso: 13 out. 2008.

_____. **Euforia Tecnológica y Malestar en la Teoría**. Disponível em: <http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero4.pdf> Acesso: 12 jan. 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Moraes, s.d.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A História, Cativa da Memória: para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Rev. Inst. Est. Bras.**, São Paulo, n. 34, p. 9-24, 1992.

_____. Do Teatro da Memória ao Laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, n. Ser, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença. In.: _____ (orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 11-34.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PACHECO, José Augusto. Teoria Curricular Crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 14, p. 49-71, 2001.

_____; PEREIRA, Nancy. Globalização e Identidade no Contexto da Escola e do Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 371-398, maio/ago. 2007.

PESAVENTO, Sandra. A História do Fim do Século em Busca da Escola. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 160-167, jan./mar. 1994.

PINTO, Milton José. **Comunicação & Discurso**: introdução à análise de discursos. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

PIROTTE, Jean. Images Et Critique Historique. In.: JADOULE, Jean Louis et alli. **L'histoire au prisme de l'image** : l'historien et l'image fixe texte. Lourain: Université Cat. de Lourian, 2002. p. 15-32.

POMIAN, Krzysztof. **Sur l'histoire**. Paris: Gallimard, 1999.

ROMANO, Vicente. **El Tiempo y el Espacio en la Comunicación**: la razón pervertida. Navarra: Argitalexte Hiru, 1998.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **Aparência e poder: novas sociabilidades urbanas, em Florianópolis, de 1950 a 1970.** 2005. 673 p. Tese. (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. **Teoria de Moda: sociedade, imagem e consumo.** São Paulo: Estação das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências.** 14 ed. S.l.: Rainho e Neves Ltda., 2003.

_____. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARLO, Beatriz. Esquecer Benjamin. In.: _____. **Paisagens Imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação.** Tradução Rubia Prates e Sérgio Molina. São Paulo: EDUSP, 2005. p. 97-105.

_____. O Sonho Acordado. In.: _____. **Cenas da Vida Pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina.** 3 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. p. 53-98.

_____. **Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva.** São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHWAB, Joseph. The practical: a language for curriculum, **School Review**, vol. 78, p. 1-23, 1969.

SILVA, Helenice Rodrigues. “Rememoração”/Comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, dez. 2002, p. 425-438.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOARES, Suely Galli. **Educação e Comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação. Otimismo exacerbado e lucidez pedagógica.** São Paulo: Cortez, 2006.

SOSSAI, Fernando Cesar; MENDES, Geovana Lunardi. Ensino de História na Era da Globalização: Oralidade e Imagem na Sala de Aula. In.: **Anais do IV Encontro Sul Brasileiro de História Oral.** Florianópolis: UFSC, 2007.

_____. Tecnologias do Silêncio: histórias e memórias em vídeos do TV Escola. **Anais do IX Encontro Nacional de História Oral.** São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

SOUZA, Débora Martins de. **Performance Comunicativa: formulações estratégicas dos sentidos no Programa TV Escola.** 2006. 206 p. Tese. (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. **O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** Tradução Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2004.

TÉTART, Philippe. **Pequena História dos Historiadores**. Tradução Maria Leonor Loureiro. Bauru: EDUSC, 2000.

TODOROV, Tzvetan. As Utilizações da Memória. In.: _____. **Memória do Mal, Tentação do Bem**: 2 ed. indagações sobre o século XX. Tradução de Joana Angélica D'Avila Neto. São Paulo: ARX, 2002. p. 187-207.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 3 ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

VAINFAS, Ronaldo. **Os Protagonistas Anônimos da História**: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In.: MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículo**: questões atuais. 3 ed. Campinas: Papirus, 1999. p. 59-102.

_____. Crise da Modernidade e Inovações Curriculares: da disciplina para o controle. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: trajetórias e processos de ensinar e aprender; lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, abr. 2008. p. 35-58.

_____. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, agosto/2002.

_____; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Estudos Curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? **Anais da 30ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, out. 2007. p. 1-13.

VERNANT, Jean-Pierre. Remarques sur lês Formes et lês Limites de la Pensée Technique chez lês Grecs. In. : _____. **Mythes et Pensée chez les Grecs**: tomo II. Paris: Maspéro, 1974. p. 44-64.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 vols.

Comunicações Orais:

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo e Diferença no Contexto Global. Comunicação apresentada no painel Currículo e Cultura. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: trajetórias e processos de ensinar e aprender; lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, abr. 2008.

SARLO, Beatriz. Fronteiras Braskem do Pensamento. **A Literatura e a Arte na Cultura da Imagem**. São Paulo. 2008. Palestra realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo em 08 de julho de 2008. Disponível em: <<http://www.frenteirasdopensamento.com.br/saopaulo/index3.php?i=3>> Acesso: 17 jul. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; MORAES, Antonio Luiz de. *Disciplina e Controle na Escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. Comunicação apresentada no Grupo de Trabalho Currículo e Tecnologias. **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Florianópolis, UFSC, set. 2008.

Entrevistas:

GIDDENS, Anthony. Entrevista com Anthony Giddens. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, p. 1-14, 1992. p. 2. Entrevista concedida a José Maurício Domingues, Mônica Herz e Cláudia Rezende.

NEITZEL, Luiz Carlos. **Entrevista Oral Concedida a Fernando Cesar Sossai**. Joinville, 17 de dez. 2007.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Inclusão Digital é Instrumento de Conquista da Cidadania**. Entrevista Concedida pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, ao Programa Café Com Presidente (Abril/2008). Disponível em: <<http://cafe.radiobras.gov.br/Aberto/Cafe/Materia/id:290:mes:04>> Acesso: 14 abr. 2008.

Fílmicas:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Acervo TV ESCOLA – História. Brasil 500 anos: O Brasil-Colônia na TV. **Episódio I – Gente Colonial**. Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2000. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio II – Cana de Mel, Preço de Fel**. Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, s.d. Gravação de vídeo (13 minutos).

_____. **Episódio III – Na Companhia dos Holandeses**. Preço de Fel. Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, s.d. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio IV – Dos Grilhões ao Quilombo.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, s.d. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio V – A Conquista da Terra e da Gente.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, s.d. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio VI – Entre a Fé e a Espada.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, s.d. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio VII – Fausto e a Pobreza das Minas.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, s.d. Gravação de vídeo (13 minutos).

_____. **Episódio VIII – Segredos da Inconfidência.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, s.d. Gravação de vídeo (14 minutos).

_____. Brasil 500 anos: Um Novo Mundo na TV. **Episódio I – Dois Mundos Desconhecidos.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Nilza Lisboa, Juliana Rondon e Fátima Cabral de Mello. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2000. Gravação de vídeo (13 minutos).

_____. **Episódio II – Caminhos da Riqueza.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Nilza Lisboa, Juliana Rondon e Fátima Cabral de Mello. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2000. Gravação de vídeo (13 minutos).

_____. **Episódio III – Encontro no Além-mar.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Nilza Lisboa, Juliana Rondon e Fátima Cabral de Mello. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2000. Gravação de vídeo (12 minutos).

_____. **Episódio IV – Terra Cheia de Graça.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Nilza Lisboa, Juliana Rondon e Fátima Cabral de Mello. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2000. Gravação de vídeo (11 minutos).

_____. **Episódio V – A Cor do Pau-Brasil.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Nilza Lisboa, Juliana Rondon e Fátima Cabral de Mello. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2000. Gravação de vídeo (13 minutos).

_____. **Episódio VI – Dores de Colônia.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Nilza Lisboa, Juliana Rondon e Fátima Cabral de Mello. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2000. Gravação de vídeo (13 minutos).

_____. Acervo TV ESCOLA – História. Brasil 500 anos: O Brasil-Império na TV. **Episódio I – A Corte Desembarca na Colônia.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2001. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio II – Rebeliões no Império.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2001. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio III – O Brasil dos Viajantes.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2001. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio IV – O Reino do Café.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2001. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio V – A Capital do Império.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2001. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio VI – Guerra do Paraguai.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2001. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio VII – A Modernidade Chega a Vapor.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2001. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio VIII – A Abolição.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2001. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. Acervo TV ESCOLA – História. Brasil 500 anos: O Brasil-República na TV. **Episódio I – Essa Gente Brasileira.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2002. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio II – Questão Social: Caso de Polícia.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2002. Gravação de vídeo (15 minutos).

_____. **Episódio III – Canudos e Contestado: Guerras de Deus e do Diabo.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2002. Gravação de vídeo (22 minutos).

_____. **Episódio IV – O Puxa-encolhe da Borracha.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2002. Gravação de vídeo (14 minutos).

_____. **Episódio V – A Era Vargas.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2002. Gravação de vídeo (23 minutos).

_____. **Episódio VI – Uma Cidade se Faz do Sonho.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2002. Gravação de vídeo (16 minutos).

_____. **Episódio VII – No Regime dos Militares.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2002. Gravação de vídeo (23 minutos).

_____. **Episódio VIII – Da Nova República ao Real.** Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2002. Gravação de vídeo (20 minutos).

Pronunciamentos Oficiais:

CARDOSO, Fernando Henrique. **Discurso do Senhor Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, na Abertura Oficial das Comemorações do Quinto Centenário de Descobrimento do Brasil, pronunciado em janeiro de 2000.** Disponível em: <<http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 18 fev. 2008.

_____. **Discurso do Senhor Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, na Cerimônia de Premiação do "Concurso da Logomarca 500 Anos", pronunciado no Palácio do Planalto em 09 de setembro de 1998.** Disponível em: <<http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 11 dez. 2008.

_____. **Palavra do Presidente (1º Semestre de 1995). Discurso do Senhor Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, na Solenidade de Lançamento do Canal TV Escola, pronunciado no Palácio do Planalto em 02 de junho de 1995.** <<http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 28 out. 2008.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Discurso de posse do Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na Cerimônia de Compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional (1º de janeiro de 2007).** Disponível em: <<http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 18 fev. 2008.

Relatórios Oficiais:

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Informática na Educação. **Relatório e Indicadores Estatísticos.** Disponível em: <http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores_rel.html> Acesso: 23 jan. 2008.

_____. ProInfo. **Relatórios.** Disponível em:
<http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/pub_resultados.php> Acesso: 23 jan. 2008.

_____. **Relatório do Programa TV Escola (1996-2002).** Disponível em:
<<http://www.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/tvescola19962002.pdf>>
Acesso: 23 dez.2008.

Reportagens:

ABREU, Marcelo de Paiva. 500 Anos, erros e acertos da comemoração. **O Estado de São Paulo**, 28 abr. 2000.

BRASIL. Assessoria de Imprensa. **Vídeos Educacionais Estão entre os mais Acessados no Portal Domínio Público.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9752> Acesso: 11 jan. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Lançado Edital para Produção de Conteúdos Educacionais.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8462> Acesso: 14 out. 2007.

_____. **DVDescola.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=198&Itemid=>>
Acesso: 23 jan. 2008.

_____. **O que é a TV ESCOLA?** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=69&Itemid=>>
Acesso: 14 out. 2007.

FUNDAÇÃO Joaquim Nabuco. **500 Anos: O Brasil-Colônia na TV.** Uma outra História. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/video/colonia.html>> Acesso em: 20 jan. 2008.

**APÊNDICE: FICHA DE ANÁLISE UTILIZADA PARA REFLEXÃO SOBRE OS
CONTEUDOS DA SÉRIE BRASIL 500 ANOS**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESPECIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Pesquisadores	Fernando Cesar Sossai e Geovana M. L. Mendes
Título	Episódio I – Dois Mundos Desconhecidos
Série	Brasil 500 anos: Um Novo Mundo na TV
Autores	Ministério da Educação e Secretaria de Educação a Distância
Realização	TV Escola
Produção	Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco
Conjunto suporte	Aparelho de DVD Player + Aparelho Televisor + Gravação de vídeo em mídia DVD
Duração	13 minutos
Referência	BRASIL. MEC. Portal Domínio Público. Acervo TV ESCOLA – História. Brasil 500 anos: Um Novo Mundo na TV. Episódio I – Dois Mundos Desconhecidos . Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Nilza Lisboa, Juliana Rondon e Fátima Cabral de Mello. Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2000. Gravação de vídeo (13 minutos). Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa > Acesso em: 14/nov./2007
Localização da fonte	Acervo NTE Joinville. Biblioteca Virtual MEC/SEED: Portal Domínio Público
Características tecnodiscursivas do conjunto suporte	Distribuição massiva às escolas na forma de <i>Kit Tecnológico TV Escola</i> , composto de um aparelho de DVD Player e uma caixa com cinquenta DVDs, especialmente direcionados às disciplinas que integram a matriz curricular oficial do ensino básico. Formas de interação: restrita a questões operacionais (ligar/desligar, aumentar/diminuir o volume; controle de cores, nitidez, contrastes e brilho do aparelho de televisão). Não há possibilidade de alteração, modificação, ampliação, complementação e/ou correção dos conteúdos veiculados no próprio conjunto suporte. Mídias frágeis: suscetíveis a danos, causados por variação de temperatura, umidade, mau acondicionamento, mau uso etc. O código fonte de cada uma das mídias não é exibido (Código Fonte Fechado). Na internet, pode ser feito <i>download</i> gratuitamente. Mobiliza visão e audição. Demais sentidos não são utilizados. Não está pensado/preparado para pessoas com algum tipo de necessidade especial.
Destinatários	Professores e alunos do ensino básico
Dramatização	Mão Molenga Teatro de Bonecos
Personagens operacionais em destaque	1 – Apresentador Geral: João John. 2 – Ausência do correspondente Mazombo: José Pereira. 3 – Ausência da correspondente Africana: Lyana Muyemba. 4 – Correspondente Europeu: Joaquim Vaz. 5 – Correspondente Ameríndia: Tainá Fulni-Ô.
Figuras/vultos históricos destacados	A – Tupiniquins. B – Dom Henrique. C – Cristóvão Colombo. D – Dom João II. E – Vasco da Gama.
Vestimentas dos personagens operacionais em	1 – Apresentador Geral – João John: Camisa branca. Gravata vermelha. Paletó cor palha, envelhecido e estampado com fragmentos escritos. Calça marrom. Sapato marrom.

destaque	<p>2 – Ausente.</p> <p>3 – Ausente.</p> <p>4 – Correspondente Europeu – Joaquim Vaz: Camisa branca estampada com a Cruz de Malta vermelha ao centro. Casaco/Jaqueta preta com detalhes laranja nas mangas. Calca de couro cor vinho. Sapato preto.</p> <p>5 – Correspondente Ameríndia – Tainá Fulni-Ô: Blusa branca estampada com uma figura vermelha e preta, adornada com plumas laranja nas mangas. Saia preta com bordados de diversas cores. Pulseiras coloridas nos punhos. Ao redor da cintura, usa uma espécie de cinto feito de penas/plumas.</p>
Vestimentas das figuras/vultos destacados	<p>A – Tupiniquins: todos são apresentados como indígenas em sua imagem mais tradicional: corpos quase nus, cobertos com pinturas de cores fortes, cujas formas não entendemos o significado. Pelo corpo usam adornos artesanais, destacando-se pulseiras, colares, tiaras e cocares feitos de penas e/ou plumas. Órgãos genitais aparecem cobertos por pedaços de tecidos rústicos. Uma das indígenas aparece com o seio desnudo, mas recoberto por linhas verticais pretas.</p> <p>B – Dom Henrique: Boina preta. Casaco vermelho.</p> <p>C – Cristóvão Colombo: chapéu preto com a Cruz de Malta dourada na parte frontal. Fardamento preto.</p> <p>D – Dom João II: usa uma coroa cravada com um rubi na parte frontal. Jóia dourada no pescoço. Colete vermelho. Capa/sobretudo vermelho com plumas brancas nas extremidades.</p> <p>E – Vasco da Gama: chapéu preto. Casaco preto com detalhes laranja. Calça preta. [Aparece com iluminação e música especial; o que lhe confere ares auráticos.]</p>
Visualidade corporal personagens operacionais destaque	<p>1 – Apresentador Geral – João John: Branco. Magro. Cabelo comprido, preto e perfeitamente penteado para trás. Rosto limpo, praticamente ausente de maquiagem. Dentes brancos. Olhos claros.</p> <p>2 – Ausente.</p> <p>3 – Ausente.</p> <p>4 – Correspondente Europeu – Joaquim Vaz: Branco. Magro. Cabelos longos, soltos sobre os ombros. Possui barba e bigode. Rosto limpo, praticamente ausente de maquiagem. Dentes brancos. Olhos escuros.</p> <p>5 – Correspondente Ameríndia: Tainá Fulni-Ô. Parda. Cabelo preto liso. Olhos escuros. Dentes brancos. Maquiagem carregada ao por todo o rosto. Testa pintada de vermelho com pequenas linhas verticais pretas. Região dos olhos toda pintada de preto. Nas bochechas e no queixo pontos pretos que formam figuras indetermináveis.</p>
Visualidade corporal figuras/vultos históricos destacados	<p>A – Tupiniquins: boneco Mão Molenga. Pardos. Magros. Cabelo preto liso. Olhos escuros. Pinturas diversas recobrem o corpo. Uso de adereços por todo corpo.</p> <p>B – Dom Henrique: boneco Mão Molenga. Branco. Magro. No rosto limpo, destaca-se um grande bigode.</p> <p>C – Cristóvão Colombo: boneco Mão Molenga. Branco. Magro. Cabelos escuros. Rosto ausente de barba ou bigode.</p> <p>D – Dom João II: boneco Mão Molenga. Branco. Cabelos escuros. Rosto com grande barba e bigode preto. Destaca-se, no rosto, o nariz grande e pontudo.</p> <p>E – Vasco da Gama: boneco Mão Molenga. Branco. Magro. Cabelos escuros. Olhos claros. Barba e bigode extremamente compridos. Aparência semelhante a de um mago medieval dos filmes de Hollywood.</p>

Caracterização dos cenários	Os correspondentes apresentam-se em cenários artificiais que se articulam ao perfil de seus nomes, roupas, oralidade e imagem. Utiliza-se símbolos como a Cruz de Malta vermelha e uma coroa dourada para decorar os cenários em que os correspondentes étnicos aparecem. Além disso, os cenários são ilustrados com imagens ligadas ao mar, com destaque às embarcações, livros, mapas, globos terrestres etc. Os indígenas são mostrados em meio a mata quase fechada. O passado, enquanto lugar de representação/dramatização, é o principal cenário.
Geografia histórica apresentada	Destaca-se, inicialmente, a conquista da América, em especial a do Brasil (sem regiões demarcadas. É um território único e sem divisões). Ênfase significativa na cidade de Lisboa, entendida como um grande centro comercial, de onde partiam diversas expedições marítimas. Pequenas passagens alusivas a Espanha (sem especificar nome de cidades ou coisa parecida). Contudo, o lugar de maior destaque são os mares/oceanos. São eles os locais mais históricos: levam a regiões conhecidas/desconhecidas, por eles são transportados produtos comerciais, riquezas etc. Os mares/oceanos são os desafios a serem vencidos para os que buscavam o desenvolvimento da Europa e a conquista de outros mundos. A Europa aparece como o centro de onde emanam as decisões históricas do século XV e XVI. Há uma breve fala sobre o oriente para destacar os usos comerciais de seus produtos na Europa. Não há preocupação com especificidades regionais ou qualquer tipo de ligação explícita com o cotidiano dos destinatários.
Especificidades da oralidade	Oralidade é o que organiza a trama: é explicativa, informativa, descritiva e justificativa dos processos históricos exibidos. Atua de forma a criar uma seqüência coerente, lógica e cronológica para o processo histórico. Utilizam-se frases curtas e objetivas para encadear os eventos históricos. Sobretudo, a construção dessas frases dá-se pelo emprego de informações pontuais, privilegiando-se o fato, o local e a data de determinada situação. Utilizam-se, ao longo da narrativa, entonações diferenciadas para destacar a importância e/ou singularidade de determinada informação. Incentiva a produção de imagens diversas durante o processo de recepção do vídeo [Ex.: personagens, lugares, embarcações, produtos comerciais que tem seus nomes apenas mencionados durante o vídeo].
Especificidades das imagens	Não há referências das imagens: ficam soltas pela tela da televisão. Aparecem como ilustrações. São acessórios da oralidade: assumem as funções de atrair atenção, reforçar e enfeitar o que está sendo verbalizado pela oralidade. Expressam função pedagógica. Descontextualiza-se sua produção. Tem caráter explicativo em algumas situações [Ex.: imagens de mapas com linhas vermelhas indicando rotas comerciais, monstros marinhos, instrumentos de navegação]. Atuam de maneira a construir um centro para o processo histórico exibido.
Trilha sonora	Somente instrumental. Utiliza instrumentos de cordas com frequência. Vale-se de efeitos sonoros para representar navegações. É usada para dar ênfase em algumas cenas [Ex.: quando aparece o navegador Vasco da Gama]. Músicas não aparecem referenciadas. São usadas na lógica de fundo musical.
Recorrência direta a historiografia impressa	(X) Não () Sim – Qual?
Construção do conteúdo	O vídeo inicia com imagens das ondas do mar (movimento I), entoadas pelo som de um instrumento de cordas (movimento II). Salienta, logo no início, o

<p>histórico/Descrição Analítica</p>	<p>caráter desbravador e ousado das grandes navegações europeias. Porém, essas não são situadas no tempo e no espaço. Ao chegarem à América/Brasil, os europeus deparam-se com indígenas, cujas características apresentadas são aquelas alusivas ao bom selvagem que vive feliz em equilíbrio com o meio. Os indígenas são os povos nativos da América/Brasil. São caçadores e coletores, organizados e preocupados com o bem estar das crianças, das famílias, dos idosos etc. Seus conhecimentos são relativos a caça, a pesca, ao preparo de alimentos e o artesanato para uso no dia-a-dia e em momentos especiais. Esses conhecimentos são passados de geração em geração pelos mais velhos aos mais novos, quando ainda crianças. Além disso, são povos guerreiros, que travam lutas com outras tribos. Entretanto, essas lutas acontecem, no vídeo, por certa ignorância, já que os envolvidos não sabem bem os seus porquês. Possuem atividades culturais como danças, festas e religião com cultos a deuses próprios. Os indígenas adoram a América/Brasil, pois tem tudo o que precisam. O vídeo lembra que existem várias outras tribos indígenas na América/Brasil e que elas são diferentes entre si. Os europeus são todos brancos. O continente europeu resume-se a cidade de Lisboa. Preocupam-se, sobretudo, com o comércio e a consolidação de rotas seguras para o transporte de especiarias. A população comum, manifesta em suas falas temor/medo com o desconhecido. Cenas que apresentam medos de monstros marinhos, comedores de homens, causadores de tormentas e naufrágios, são recorrentes. Os navegadores europeus são profundos conhecedores dos mares e das técnicas de navegação. Usam com facilidades astrolábio, bússola e cartas náuticas para se orientarem em alto mar.</p> <p>Geral: teatralização do conhecimento histórico. As histórias estão prontas e acabadas. Método que sustenta a construção historiográfica não é mencionado/explicitado. Fontes históricas não aparecem como tal. Simplificação dos processos e dos conceitos históricos. A trama fílmica é organizada com base nos embates políticos e econômicos da época das grandes navegações [Ex.: necessidade de conquistar antes que outros conquistassem; necessidade de encontrar rotas alternativas para o comércio, necessidade de conquistar e explorar as riquezas de novos mundos). O cotidiano da navegação (e de tudo que a ela está relacionado) são os espaços e os objetos de mediação histórica. Contudo, seus rumos são definidos por decisões tomadas no interior de gabinetes. Referenciais temporais aparecem sob forma linear/cronológica: 1420, 1492, 1494, 1497, 1500... são datas que marcam eventos significativos e, por isto, são lembradas constantemente ao longo da trama fílmica. Mão Molenga Teatro de Bonecos não é problematizado. Não há preocupação em ligar-se ao cotidiano dos alunos. As roupas dos brancos são limpas, bem cortadas e elegantes, enquanto os indígenas, sempre pintados, vestem-se com panos que quase não cobrem todo o corpo.</p>
<p>Diálogos</p>	<p>Fala de um narrador primário no momento inicial do vídeo:</p> <p>– “Imagine a TV viajando no tempo para mostrar o passado! Imagine a vida, as pessoas, os sonhos de outras épocas. Imagine tudo isso como era há quinhentos anos. Quinhentos anos: um novo mundo na TV.” [A expressão <i>500 anos: Um Novo Mundo na TV</i> é reforçada ao aparecer escrita na tela ao mesmo tempo em que é falada. Ao mesmo tempo que esse fala é ventilada, abrem-se diversas imagens consideradas históricas (A Primeira Missa no Brasil, Chegada dos portugueses no Brasil, Desembarque dos conquistadores europeus, populações indígenas, vultos históricos do século XVI (navegadores portugueses)].</p>

	<p>Fala do Apresentador Geral: – “Naquele tempo, atravessar os mares parecia uma ideia absurda e perigosa!” [Distancia o acontecimento do presente e o ancora no passado indeterminado.]</p> <p>Fala de uma indígena Tupiniquim: – “Com algumas tribos nos damos bem, com outras é mais difícil. Tem confusão. Morre muita gente. As tribos brigam, brigam e no final a gente fica sem saber se valeu a pena brigar tanto.”</p>
Concepção tecnopedagógica exibida	Os conteúdos históricos parecem estar a serviço das tecnologias da informação e comunicação: o ferramental aparece como o diferencial no ensino, uma vez que o conteúdo do vídeo é semelhante ao que a maioria dos livros didáticos direcionados à disciplina contém. Preocupação centrada no ensino e exígua na aprendizagem. Traços de ideais neotecnicistas.
Perspectiva historiográfica exibida (concepção teoricometodológica)	Por intermédio de seus conteúdos, veicula uma perspectiva historiográfica que celebra o passado e o distancia do presente. Privilégio da história das instituições nacionais tidas como índices da história da nação. Concepção historiográfica semelhante ao Historicismo defendido pelo historiador prussiano Leopoldo von Ranke (1795-1886), cuja metodologia positivista privilegiava o fato histórico, sobretudo, por sua singularidade e capacidade de não reprodução. A narrativa histórica construía-se pautada numa imaginada objetividade e neutralidade do trabalho historiográfico.
Categoria: Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV	