

TECNOLOGIAS DIGITAIS... HISTÓRIAS TRADICIONAIS: ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS GLOBAIS

Fernando Cesar Sossai¹
Geovana Mendonça Lunardi Mendes²

Resumo: Nos últimos anos, diversos programas governamentais foram criados com o objetivo de inserir as chamadas “novas tecnologias” no cotidiano escolar. Aparelhos de televisão, DVDs Players e propagandeados microcomputadores, cada vez mais, adentram as salas de aula com a prerrogativa de que garantem a melhoria da qualidade do ensino e a entrada da cultura escolar num mundo moderno e globalizado. No bojo dessas políticas, a ciência histórica tem sido pedagogizada por tecnologias digitais supostamente capazes de produzir inovações curriculares indispensáveis aos tempos globalizados que vivemos. Diante disso, este artigo analisa o crescente processo de inclusão de tecnologias da comunicação e informação no ensino de História, atentando especialmente para os *Kits Tecnológicos TV Escola*, disponibilizados pelo Ministério da Educação às escolas públicas do Brasil. Nessa empreitada, transpomos as fronteiras teórico-metodológicas do campo historiográfico e dialogamos com pressupostos advogados por diversas disciplinas.

Palavras-chave: Ensino de História; Tecnologias; TV Escola; Globalização.

Abstract: In the last years, several governmental programmes did create with the objective of to implant the denominated new technologies in the quotidian of schools. Television equipments, DVD players and the famous microcomputers, more and more, invade the classrooms with the prerogative that guarantee the best quality of teach and assure the entrance of the scholar culture in the modern and globalized world. Inside these political, the history science is appropriated for digital technologies presumably capable of produce curricular innovations indispensable to global times we are living. Therefore, this article reflects about the process of insertion of technologies of communication and information in the History teach, analyzing especially the *Kits Tecnológicos TV Escola*, offered for the Ministry of Education at public schools from Brazil. In this task, we overflow the theoretic-methodological borders of historiographical studies and dialogue with presupposes advocated by several discipline.

Keywords: History Teach; Technologies; *TV Escola*; Globalization.

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia – da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Bolsista CAPES

2 Professora/Doutora da Faculdade de Educação – FAED – e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia – da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

INTRODUÇÃO

“Uma divertida performance de teatro de bonecos pode ser a melhor forma de aprender sobre a abolição da escravidão no Brasil”. Veiculada numa reportagem produzida pela Assessoria de Imprensa da Secretaria de Educação a Distância, essa máxima estava imersa num contexto que destacava as potencialidades pedagógicas de conteúdos audiovisuais, justificando sua grande procura junto a biblioteca virtual do Ministério da Educação (MEC). Criada em 2004, nela podem ser encontrados mil cento e trinta e oito arquivos de vídeos que já foram objeto de setecentos mil downloads. Além dessas gravações, também há obras literárias, artísticas e científicas que se abrem em forma de hipertexto ao clicar do mouse³.

Nas dobras dos discursos emanados por essa reportagem, podemos encontrar indícios de estratégias governamentais que visam tecnologicizar a cultura escolar por intermédio de programas que distribuem milhares de recursos didáticos audiovisuais às escolas públicas do país. Segundo dados do MEC, 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 e custando quase duzentos e quarenta milhões de reais aos cofres públicos. Além disso, dados do último censo escolar, acusam que 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 inseridos na dinâmica escolar do país. Aliado 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 aula⁴.

Em meio a essas políticas nacionais de educação, dois programas têm recebido especial atenção do Ministério da Educação: o TV Escola e o 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”⁵. De acordo com o MEC, esse Programa atinge cerca de

³ A reportagem a que nos referimos pode ser encontrada em: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. 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 em: 11 jan. 2008.

⁴ Essas informações foram colhidas em: 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.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *O que é a TV ESCOLA?*

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”⁶. 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 organiza sua exibição pública via tal canal de televisão. Posteriormente, vários deles são agrupados e formam os badalados *Kits Tecnológicos TV Escola*, distribuídos para as escolas públicas do Brasil⁷. Cada um deles é composto por um DVD Player e uma caixa com cinquenta e três mídias (DVDs), cujos conteúdos respondem às imaginadas necessidades das disciplinas integrantes da matriz curricular oficial do ensino básico e a exigência de formação continuada dos professores⁸.

Na operacionalidade deste empacotamento pedagógico de tecnologias da comunicação e informação, o programa DVDescola entra em cena incumbido 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”⁹.

Foi com base nesses princípios, que, 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 freqüentando séries do ensino fundamental e/ou médio, aparelho de televisão em condições adequadas de 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

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=69&Itemid=>> Acesso: 14 out. 2007.

6 *Ibidem*.

7 Em 2007, foram disponibilizados setenta e cinco milhões de reais para subvencionar a produção de tais materiais. Cf.: BRASIL. MEC. *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.

8 Só no segundo semestre de 2007 foram distribuídos quase setenta e cinco mil desses *Kits Tecnológicos* para as escolas públicas brasileiras. Cf.: FRADE, Manoel. *Escolas com Mais de Trinta Alunos Recebem Vídeos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8648> Acesso: 30 set. 2007.

9 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.

vinte cinco, custando dezoito milhões de reais ao governo brasileiro¹⁰.

O que estamos tentando demonstrar com estas informações é o fato de vivermos numa época em que o ideário tecnológico invade as escolas por meio de, no mínimo, duas maneiras: a primeira delas, amplamente incentivada por políticas nacionais de educação, está diluída em processos de inclusão de recursos didáticos audiovisuais e de digitalização de conteúdos que há séculos contribuem para manter hegemônico o modelo de escolarização moderna. A segunda, de existência paralela a primeira, interpela os ofícios de professores e alunos, de forma que redefinem as práticas que exercem no fazer da cultura escolar e, então, respondam as exigências do mundo globalizado. Isso não significa que enxergamos a escola meramente como um lugar de tradução de sociabilidades exógenas e empreitadas políticas. Em outras oportunidades, isso já foi feito por intelectuais do cabedal de Chevallard, Bourdieu e Passeron: o matemático Yves Chevallard acreditava que a escola deveria transpor didaticamente os conhecimentos provenientes das ciências acadêmicas. Para tanto, ela deveria configurar uma “noosfera”, cujo conjunto de agentes sociais – inspetores, cientistas, técnicos educacionais, autores de livro, famílias – seriam responsáveis por garantir adaptações dos saberes de referência que, por sua vez, eram produzidos por instituições universitárias¹¹. De outro modo, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, defendiam que a escola é o local onde são exercitadas formas de poder e relações de força e de governo que nutrem um complexo sistema de diferenciação e desigualdade social. Ao privilegiar o trabalho pedagógico com códigos que os grupos dominantes estão acostumados, ela consolida o capital cultural de poucos em face da marginalização de muitos, figurando, assim, como protagonista num cenário de violência simbólica¹².

Atentos para não reforçar perspectivas que entendem a escola como um espelho que se apropria e reflete o que a frente dele se coloca, é inegável que elas estão envolvidas num tempo presente saturado de artefatos técnicos que causam um frenesi por sua imaginada capacidade de desterritorialização dos saberes e descentralização de culturas¹³. Ao avançarem pela cultura escolar,

10 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.

11 Algumas das idéias defendidas por Yves Chevallard são discutidas em: BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

12 Aludimos especialmente a obra: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975. Contudo, em escritos posteriores, sobretudo nos de Bourdieu, a idéia de uma escola reprodutivista ganhou menos notoriedade em face do exame de procedimentos de diferenciação sócio-culturais.

13 Sobre desterritorialização de saberes e descentralização cultural podem ser encontradas discussões interessantes em: MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Novos Regimes de Visibilidade e*

essas tecnologias transmutam-se em quadros-negros digitais e assumem um princípio metafísico que as qualificam como algo bom em si mesmo: é como se elas expressassem um imperativo categórico Kantiano, figurando como uma coisa sempre positiva a partir de um princípio de verdade nutrido por ideais salvacionistas que as enxergam como um valor necessário à articulação das escolas aos fluxos disjuntivos de um presente impregnado de globalizações¹⁴. Como emblemático dessa máxima, podemos citar o discurso de posse, proferido em janeiro de 2007, pelo atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, quando prometeu, repetidamente, que, até o final de seu mandato, todas as escolas públicas do Brasil estarão informatizadas e, com isso, poderão oferecer uma educação de maior qualidade para milhões de brasileiros¹⁵.

Especialmente no ensino de História, embrenham-se pelas salas de aula como mediadoras de uma espécie de contemporaneidade digital. Muitas delas, supostamente habilitadas à produção de novas linguagens pedagógicas, têm recebido a responsabilidade de atualizar, dinamizar e adaptar conteúdos para uma geração de estudantes imersos em mundos midiáticos¹⁶. Nesse fazer, a ciência histórica é objeto de usos e abusos a fim de que se torne mais atraente e saborosa aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dialogando com esse panorama, este artigo, parte da pesquisa de mestrado intitulada *Ensino de História em Tempos Globais*, analisa duas séries históricas integrantes dos *Kits Tecnológicos TV Escola*, especialmente produzidas para as comemorações dos quinhentos anos de conquista portuguesa do Brasil, a saber: *Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV* e *Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV*¹⁷. Nelas, examinamos conteúdos selecionados para o

Descentralizações Culturais. In.: SILVA JÚNIOR, Cicero (coord.). *Mediatamente!:* televisão, cultura e educação. Brasília: MEC, 1999. p. 17-40.

14 Discussões sobre os fluxos de disjunções e diferenças em sociedades globalizadas encontram-se em: APPADURAI, Arjun. *Disjunção e Diferença na Economia Cultural Global*. In.: FEATHERSTONE, M. *Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 251-267.

15 Cf.: 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*. Brasília, 2007. Disponível em: <Disponível em: <http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 18 fev. 2008.

16 Sobre o entendimento das tecnologias da informação e comunicação como potencializadoras de novas linguagens educacionais, destacamos as contribuições de: TEDESCO, Juan Carlos. *O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução Otacilio Nunes. São Paulo: Ática, 2004.

17 Além dessas, ainda integram os *Kits Tecnológicos TV Escola* mais quatro outras séries destinadas ao ensino de História: *Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV*, *Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV*, *História do Brasil por Boris Fausto* e *Breve História das Capitais Brasileiras*. Não nos debruçamos sobre elas em virtude de sua produção e lançamento ser posterior ao período das comemorações dos cinco séculos de conquista europeia do Brasil, além da organização e operação de seus conteúdos extrapolarem a problemática deste artigo.

aniversário de cinco séculos da chegada de Pedro Álvares Cabral em território brasileiro, atentando aos jogos de poder que configuraram escolhas, organizações e veiculações de histórias e memórias autorizadas aos festejos. Discorremos sobre sentenças historiográficas validadas por agências e políticas educativas oficiais que utilizam à ciência histórica para organizar uma espécie de exposição tecno-pedagógica a partir da digitalização de fatos e datas considerados notáveis. Trata-se, de uma digressão que parte de recursos didáticos para pensar expectativas e responsabilidades depositadas no ensino de História em tempos globalizados.

Nessa empreitada, estabelecemos um diálogo teórico-metodológico entre História, Semiótica e Sociologia, passando a entender nossas fontes como narrativas historiográficas dotadas de textos visuais que, assim como os historiadores estão habituados a fazer com documentos escritos, devem ser criticados interna e externamente. Ao considerarmos nosso objeto de análise como um texto histórico-semiótico, utilizamos como matéria-prima epistemológica não apenas as intenções de seus criadores, mas também o emprego de técnicas comunicacionais – oralidade, cantos, músicas, ruídos, visualidades, visibilidades, cenários, imagens estáticas ou em movimento, personagens, alegorias, teatralizações etc. – que configuram uma forma de linguagem que pedagogiza e comemora indícios do passado em pleno tempo presente¹⁸. Como forma de sistematização desta proposta, criamos uma ficha de análise para cada uma daquelas gravações de vídeo a fim de encontrarmos elementos de repetição em seus conteúdos¹⁹.

18 Nossa postura teórico-metodológica é inspirada nos estudos, respectivamente historiográficos e sociológicos, de Marc Ferro e Pierre Sorlin. Cf.: FERRO, Marc. *Cinema e História*. Tradução Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 e SORLIN, Pierre. *Sociologie du Cinema*. Paris: Editions Aubier Montaigne, 1977. Além deles, valemo-nos das contribuições de Hans Robert Jausss em: JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In.: JAUSS, Hans Robert et al. *A Literatura e o Leitor*: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-82.

19 A ficha analítica empregada na organização e sistematização de nossas reflexões atentava, sobretudo, para encenações repetidamente apresentadas ao longo das tramas filmográficas. Para que nossas análises fossem desenvolvidas de maneira profícua, criamos *Categorias Temáticas* a serem observadas em todas as gravações de vídeo. Assim, foi possível estabelecer um fio condutor por onde nossas reflexões poderiam transitar sem o risco de produzir considerações desprovidas de bases documentais. Destacamos como *Categorias Temáticas* da ficha criada os seguintes termos: título, série, autores, realização, produção, conjunto suporte, duração, referência, localização da fonte, características tecno-discursivas do conjunto suporte, destinatários, dramatização, personagens operacionais em destaque, figuras/vultos históricos destacados, participação especial, vestimentas dos personagens operacionais em destaque, vestimentas das figuras/vultos destacados, visualidade corporal dos personagens operacionais em destaque, visualidade corporal das figuras/vultos históricos destacados, caracterização dos cenários, geografia histórica apresentada, especificidades da oralidade, especificidades das imagens, trilha sonora, recorrência direta a historiografia impressa, construção do conteúdo histórico, diálogos, concepção tecno-pedagógica exibida e perspectiva historiográfica exibida (concepção teórico-metodológica).

Apesar de exaustiva, esta postura metodológica permite-nos tecer um texto que foge ao oposicionismo entre forma e conteúdo e entre o estético e o extra-estético, afinal, como nos lembra Jan Mukarovsky, a fronteira entre eles são sutis, difusas, frágeis e não devem ser respeitadas²⁰.

COMEMORAÇÃO EM SÉRIE: QUINHENTOS ANOS DE HISTÓRIA EM VÍDEOS DO TV ESCOLA

As Séries de vídeos didáticos intituladas *Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV* e *Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV* foram lançadas no ano 2000 e integravam um conjunto de ações celebratórias alusivas a conquista do Brasil por navegadores portugueses durante o século XVI. Tratava-se de um projeto binacional, firmado entre os governos do Brasil e de Portugal, cujo objetivo era o de comemorar o aniversário de quinhentos anos de nosso “achamento”, de acordo com os portugueses, e “descoberta”, segundo os brasileiros²¹. Dentre as diversas ações, a construção de uma réplica da caravela usada por Pedro Álvares Cabral para cruzar o Oceano Atlântico e chegar ao litoral, foi, inegavelmente, a empreitada de maior veiculação na imprensa, especialmente destacada pelos equívocos envolvidos em seu planejamento e construção.

No exercício destas festividades, 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” e a trajetória histórica das populações negras, além dos principais fatos históricos compreendidos entre os anos de 1500 e 2000²²; 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 Magalhães²³; e a aprovação de

20 MUKAROVISKY, Jan. *Teoria da Arte*. Lisboa: Estampa, 1988.

21 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 alguns de seus escritos, analisou as utilizações dos termos “achamento”, adotado em Portugal, e “descoberta”, oficializado no Brasil, durante os aludidos 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.

22 Ainda hoje, esses 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>>.

23 A cobertura desses desfiles pode encontrar-se em: <<http://www.aesrcj.com.br/>> e <http://www.tradicaodosamba.com.br/boletim%20do%20samba/desfiles_imortais/BS_desfilesimortais_jul_2a.html>.

um projeto para produção de conteúdo audiovisual com a intenção de contar, de maneira atrativa e dinâmica, a saga das grandes navegações européias (*Série Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV*) e as histórias do Brasil Colonial (*Série Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV*)²⁴. Todas essas estratégias alcançaram expressivo sucesso. Prova disso, foram os milhares de acessos àqueles espaços virtuais, a grande repercussão internacional do carnaval carioca e os mais de vinte milhões de espectadores atingidos pelas Séries históricas produzidas²⁵.

Inseridas em um projeto nacional de produção de conteúdos audiovisuais que objetivava pedagogizar os processos históricos que levaram a formação da nação brasileira, essas Séries receberam uma atenção toda especial. Envolvidas em editais que disponibilizavam dezenas de milhões de reais, seu desenvolvimento contou com a supervisão dos responsáveis pelo TV Escola e com uma equipe integrada por nomes de peso, dentre os quais, ocupando a posição de diretor, estava o cineasta Luiz Felipe Botelho, oficialmente autorizados a contar cinco séculos de histórias da nação²⁶.

Semelhantemente ao que fazem alguns professores de História para seduzir seus alunos, os conteúdos das Séries *Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV* e *Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV* estão organizados de forma a serem claros, objetivos, dinâmicos e atrativos. Toda a trama pedagógica é organizada com base na oralidade dos personagens e nas imagens dos processos históricos exibidos. Por intermédio da fala, profetizam-se sentenças explicativas, informativas, descritivas e justificativas sobre acontecimentos passados. Sua função primordial é criar uma seqüência coerente, lógica e cronológica para tudo, de modo que o receptor tenha facilidade para abstrair o que lhe é apresentado.

24 O projeto foi aprovado em 1998 pela Secretaria de Educação a Distância e colocado em prática mediante uma parceria entre a Fundação Joaquim Nabuco e Massangana Multimídia Produções. Quando finalizadas, as Séries ficaram sob a salvaguarda do Ministério da Educação, que as exibiu repetidamente no canal estatal TV Escola.

25 Empolgado com essa aceitação, o MEC decidiu investir ainda mais nas comemorações dos quinhentos anos do Brasil patrocinando a continuidade daquelas Séries, que, por sua vez, foram elaboradas com base nos processos históricos do período imperial (*Brasil 500 Anos: O Brasil-Império na TV*) e republicano (*Brasil 500 Anos: O Brasil-República na TV*) brasileiro. Finalizadas, respectivamente, nos anos de 2001 e 2002, estas duas continuações também foram consolidadas por meio de um convênio entre a Fundação Joaquim Nabuco e a Massangana Multimídia Produções. No ano de 2006, todas elas foram reunidas em DVDs e integraram *Kits Tecnológicos TV Escola* enviados pelo MEC às escolas públicas de ensino básico.

26 Para se ter uma idéia da quantidade significativa de recursos disponibilizados pelo MEC aos projetos do TV Escola, só entre os anos de 1995 e 1999, período de idealização e desenvolvimento das duas primeiras Séries, foram disponibilizados sessenta e três milhões, oitocentos e quarenta e nove milhões de reais. Cf.: 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.

O emprego de frases curtas, carregadas de informações pontuais, que privilegiam fatos, lugares e datas nacionais, demonstra uma preocupação com a transmissão da mensagem sem grandes distorções. Ao longo da narrativa, entonações diferenciadas destacam a importância e/ou a singularidade de um determinado evento. Na verbalização de palavras nada corriqueiras, como o nome de vultos notáveis de nossa história, regiões, cidades, embarcações, ferramentas, produtos comerciais, temperos e expressões idiomáticas africanas desconhecidas pela maioria das pessoas, incentivam-se a produção de imagens que escapam tentativas técnico-discursivas que visam manter a hegemonia da comunicação historiográfica dos vídeos.

Ainda que pouco explorada na oralidade, a utilização de fontes históricas impressiona pela quantidade. Reportagens da imprensa escrita, falada e televisionada, telas, gravuras, esculturas, peças de museus, depoimentos orais e diversos tipos de documentos oficiais incentivam a idéia de que o historiador trabalha com uma pluralidade de fragmentos pretéritos quando escreve e/ou fala sobre o passado. Contudo, do mesmo modo que a quantidade de fontes impressiona, igualmente ficamos impressionados pelos usos, e abusos, que delas são feitos. Em uma primeira análise encontramos dois fenômenos bastante curiosos: as imagens ilustrando a oralidade, principalmente quando aparecem para dar tridimensionalidade a terminologias desconhecidas para a maioria das pessoas – mapas que demonstram as características geográficas de cidades e rotas comerciais orientais, gravuras de instrumentos/ferramentas utilizadas nas atividades açucareira e mineradora, representações de embarcações construídas especialmente para as grandes navegações européias etc. – e a oralidade usada como alegoria das imagens, como nas explicações dos quadros elaborados por naturalistas europeus (leia-se holandeses) que viajaram pelo Brasil durante o período colonial.

Se ainda hoje alguns dos livros didáticos de História usam figuras para corroborar sentenças escritas, nos episódios daquelas Séries essa regra não pode ser aplicada sempre. Ocorre que muitas delas são apresentadas sem qualquer indicação a respeito de seu autor, título, período de criação e suporte. Elas ficam suspensas a espera de algo onde podem 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.

Em algumas cenas, apresentam o que o lingüista russo Roman Jakobson chama de “função pedagógica”: tentam explicar, em si, um evento histórico, como por exemplo, a primeira missa no Brasil, os monstros marinhos que assombravam os desbravadores europeus pelos mares e oceanos ou, então, aparecem para dar forma, contorno e textura a coisas simples, como um astrolábio, já que muitos não possuem tais informações em seus respectivos

horizontes de expectativa²⁷. Como não são tratadas como “evidências históricas”²⁸, sua utilização excessiva contribui apenas para criar um “clima pedagógico” mais atrativo para o que é veiculado.

Apesar de estarmos imersos numa época totalmente imagética, onde cada vez mais, necessitamos de uma educação do olhar, as gravações analisadas incentivam um duplo movimento antipedagógico: o primeiro se manifesta num farto descomprometimento com o fazer metodológico da ciência histórica, cuja negligência da possibilidade de exploração interna e externa de indícios que utiliza para pedagogizar o passado pode ser encarada como expressão máxima. Em seguida, é antipedagógica porque contribui para a banalização do mundo visual que nos circunda, materializada no bombardeando de dispositivos visuais desprovidos de informações básicas (referência, tamanho, técnica de produção etc.) e descontextualizados historicamente.

A trilha sonora também se constitui em uma situação que precisa de atenção especial. A utilização de músicas, sobretudo produzidas por instrumentos de cordas, é o que monopoliza todas as gravações. Em sua maioria, elas são empregadas numa lógica de “fundo musical”, buscando, antes de tudo, criar um ambiente mais atrativo para que os telespectadores absorvam acontecimentos destacados por meio de imagens e/ou falas dos personagens. Nesta perspectiva, assumem o papel e funcionam como alegorias auditivas em face do protagonismo de regimes pedagógicos de visualidades e oralidades.

Embora o princípio da interatividade seja uma das maiores potencialidades das tecnologias da informação e comunicação, os filmes que analisamos caminham numa direção oposta. Sem sombra de dúvida, em face das características tecno-discursivas do conjunto suporte, a interatividade é, inicialmente, diluída numa interação mecânica e restrita apenas a operacionalidade dos objetos: aumentar ou diminuir o volume de um aparelho de televisão ou, então, ligar ou desligar um DVD Player talvez seja a única mobilidade que certamente ocorrerá quando nos colocarmos a assistir tais mídias educacionais²⁹.

Frente a isso, mesmo que a inclusão de tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem da ciência histórica seja algo imanente as necessidades pedagógicas dos tempos de globalização, é impossível não percebermos certos exageros na arte de contar e recontar

27 Sobre as classificações possíveis de uma imagem, segundo Jakobson, existem discussões bastante didáticas em: JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. Campinas: Papirus: 1996.

28 Uma discussão interessante sobre o uso de imagens como “evidências históricas” pode ser encontrada em: BURKE, Peter. *Testemunha Ocular*. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

29 Sobre interatividade, ver: SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

histórias. Se para alguns essas tecnologias incentivam e desencadeiam inovações pedagógicas necessárias à construção de uma escola mais moderna e articulada ao panorama social deste milênio que irrompe, para outros, reconhecidamente minoritários, elas são apenas formas de atualização duma cultura escolar pautada na reedição de um tecnicismo conteudista e reprodutivista. Dessa maneira, as escolas asseguram e continuam exercitando a mais “nobre” de suas funções: o repasse de saberes historicamente acumulados e imaginados como úteis para um mundo saturado de disjunções e diferenças.

Sob este paradigma, o conhecimento histórico avança na proporção de um passo para frente e dois para trás: embora hoje possamos realizar as mais variadas pesquisas, valendo-se das tecnologias para auxiliar a coleta, sistematização e análise documental, a mediação didática dos conhecimentos produzidos neste processo, materializa-se em construções historiográficas celebratórias, parciais e deterministas. Assim, diante das efemeridades do presente, o passado tem sido evocado por tecnologias que lhe dão uma nova roupa, altamente estilizada, mas que, mesmo em sua forma, transparece e denuncia velhos conteúdos. Especialmente nas comemorações dos quinhentos anos do Brasil, muitos artefatos tecnológicos foram usados para coadunar conteúdos escolares de maneira que eles contribuíssem para a reelaboração e consolidação daquilo que a filósofa Marilena Chauí chama de “mito fundador”; assunto ao qual nos dedicaremos daqui em diante.

TECNOLOGIAS DIGITAIS... HISTÓRIAS TRADICIONAIS: ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS GLOBAIS

Sem sombra de dúvidas, os conhecimentos contidos, autorizados e mediados nas Séries *Brasil 500 Anos: Um Novo Mundo na TV* e *Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV* invadem o ensino de História e, no ato de sua recepção, incentivam uma gama de significações históricas que extrapolam os limites de seus conteúdos. Ao serem assistidas por professores e alunos, suas apropriações tornam-se algo incontrollável e indeterminado. As sentenças veiculadas no desenrolar de suas tramas, tomam corpo ao encontrar olhares atentos de professores e alunos, assumindo uma forma de verdade historiográfica tridimensional que inebria nossos sentidos.

Todavia, de acordo com Hans Robert Jauss, todo dispositivo visual carrega consigo “gatilhos”, embutidos por seus autores, que são disparados pelos receptores no ato de sua leitura. Logo, é possível encontrar em nossas próprias fontes, expectativas e indicativos do processo de recepção, bem como daquilo que é considerado necessário, indispensável, imanente e atinente a ele³⁰.

30 Cf.: JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In.: JAUSS, Hans Robert et al. *A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-82.

Ao verticalizarmos nossas reflexões sobre os conteúdos das gravações filmicas aludidas, de início, o que salta aos olhos é a farta teatralização do conhecimento. Toda a trama historiográfica é narrada por um elegante *Apresentador Geral* (de nome João John) que dialoga com *Correspondentes*, cuja aparência remete para imagens estereotipadas das etnias que representam. Assim, a Correspondente Africana (chamada de Lyana Muyemba), veste-se com roupas exóticas e faz uso de acessórios que podem facilmente ser associados às *populações tribais de tal continente*. A Correspondente Ameríndia (denominada de Tainá Fulni-Ô) apresenta-se como uma espécie de boa selvagem, cuja maquiagem carregada e o vestuário estilizado com penas e apetrechos extravagantes assemelham-se ao de uma figura carnavalesca pronta para a apoteose em dia de desfile. O *Correspondente Mazombo* (nomeado de José Pereira) usa roupas em tons de verde e amarelo idênticos ao da bandeira do Brasil. Se o uso de tais cores incentiva os apaixonados por futebol a enxergar que o personagem está uniformizado a rigor para torcer pelo Brasil em dia de jogo de estréia na Copa do Mundo, o corte e as costuras de cada uma das peças lembram os tradicionais bobos da corte mostrados em filmes hollywoodianos sobre o período medieval. Embora a extravagância de sua indumentária também seja algo marcante, o *Correspondente Europeu* (chamado de Joaquim Vaz), destaca-se pelo ar de altivez que o envolve: com a Cruz de Malta destacada na peça de roupa que descansa ao redor de seu pescoço, Joaquim Vaz parece ser uma espécie de nobre português capaz de explicar os mais complexos processos sócio-históricos brasileiros.

Além disso, todas as situações históricas são dramatizadas por um grupo de teatro de bonecos (Mão Molenga Teatro de Bonecos), que ganham mobilidade e expressão no movimentar das mãos e emprego da voz de seus manipuladores. Animados, extrovertidos e irônicos, os personagens encarnados nos bonecos, caracterizam-se por falas de elevada densidade interpretativa, que procuram satirizar, explicar e/ou contextualizar determinado panorama. Se os *Correspondentes* que aparecem nas gravações reforçam tradicionais estereótipos étnicos, não é possível dizer o mesmo dos bonecos que nelas aparecem: a diversidade de formas, tamanhos e aparências é o que caracteriza estes personagens. Atuando, majoritariamente, em meio a cenários vivos (região de mata fechada; no interior de minas produtoras de ouro e pedras preciosas; trabalhando na lavoura de cana-de-açúcar; circundados pela urbanidade de praças, ruas e avenidas etc.), eles conferem certa ludicidade e dinamismo à trama. Porém, isso não significa que sua presença/atuação esteja isenta de situações pedagógicas problemáticas: embora sua existência material seja pautada pela multiplicidade de formas, tamanhos e aparências, é na imaterialidade dos personagens que encarnam que se exercitam versões celebratórias sobre o passado. Indígenas e negros escravos continuam com o mesmo papel que a maioria dos livros didáticos de História lhes atribui, o de

vitimas do progresso, do desenvolvimento econômico e da própria história. Em contrapartida, os brancos (donos de minas, senhores de engenho e pequenos comerciantes) são sempre os que protagonizam as transformações do país e, assim, a própria história nacional.

Contar a história do Brasil significa narrar às mudanças econômicas e políticas do país. As motivações que desencadeiam tais transformações são sempre iminentes as pressões que uma exerce sobre a outra. Os agentes produtores e transformadores da história são as lideranças do Estado e/ou aqueles que controlam um determinado seguimento da economia (os senhores de engenho, os portugueses, os donos das minas, os comerciantes).

As regiões consideradas históricas são aquelas onde havia maior concentração de bens econômicos e de um poder político ainda embrionário. O nordeste brasileiro, o estado de São Paulo e o do Rio de Janeiro, são os lugares mais históricos do Brasil, uma vez que neles começaram as primeiras atividades exploratórias e comerciais do que hoje é o Brasil.

Outro objeto de preocupação diz respeito às imagens forjadas sobre as populações negras em cada uma daquelas gravações. As versões historiográficas destes materiais situam os negros sempre no mundo da escravidão e lhes conferem o status de mercadoria, coisificando suas subjetividades e reificando sua existência. Aos brancos, cabe o papel de vilões da trama, caso, por exemplo, do filme intitulado “Episódio II – Cana de Mel. Preço de Fel” em que um senhor de engenho quer aumentar a produção a todo custo, mesmo que para isso precise fazer os negros trabalharem em ritmo triplicado. Sua esposa, uma mulher vingativa, autoritária e cruel, é a expressão da ganância desenfreada que gerava o enriquecimento de alguns em face da exploração de outros. A essa situação, soma-se ainda falas proferidas pelo *Apresentador Geral* e seus *Correspondentes Étnicos*, que reforçam o caráter de mercadoria passível de compra, venda e troca que os negros eram submetidos.

Nesta mesma direção, os personagens negros orbitam ao redor de sua própria exotividade: suas roupas são sempre panos que mal recobrem um corpo marcado por símbolos tribais, ornamentado com acessórios rústicos e selvagens. Seus cabelos oscilam entre penteados extravagantes ou comportados, consistindo num elemento de sátira em alguns dos Episódios³¹. Na representação do que cozinham, sobressai o caráter pitoresco das comidas representadas como “tipicamente africanas”, cuja feijoada é o ícone de maior expressão. As crenças religiosas negras emanam de terreiros de candomblé, que são veiculados como espaços de consolidação de uma suposta identidade religiosa africana.

31 Um exemplo disso pode ser encontrado no diálogo estabelecido entre dois personagens negros do filme “Episódio VII – Fausto e Pobreza das Minas”. Com um topete que impressiona pela altura, tais personagens conversam alegremente sobre as vantagens de possuir um cabelo capaz de transportar em seu interior, “sem qualquer problema, até trezentos grammas de pepitas de ouro”.

Aquilo que, nas palavras do historiador francês Marc Ferro, vigia o historiador – o método de construção historiográfica³² – não aparece em momento algum. Em todos os Episódios, as histórias são construídas a partir do encadeamento lógico de fatos considerados relevantes à trajetória histórica brasileira, exibindo tudo como se estivesse pronto, acabado e como possibilidade única de interpretação. Assim, como diria François Hartog, inventam-se, no e pelo presente, utopias de passado em que acontecimentos, assim como em um quebra-cabeça, encaixam-se perfeitamente uns nos outros devido ao seu caráter lógico, racional e despojado de tensões e conflitos³³.

Nesse cenário, a perspectiva de História concebida pelo entrelaçamento entre as falas dos *Correspondentes Étnicos*, as imagens utilizadas e a narrativa historiográfica que organiza o enredo dos filmes, consolida um “mito fundador” da nação em bases midiáticas. Segundo Marilena Chauí, “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”³⁴. Para além da superfície de “novas tecnologias”, são nutridas versões históricas que celebram um passado selecionado e escolhido para atualizar o tempo presente. No exercício disso, cabe a ciência histórica analisar grandes acontecimentos, situados em lugares e datas específicas. A temporalidade histórica é exclusivamente cronológica e organizada linearmente, partindo sempre de um passado distante para um menos distante. Ao presente só é conferida visibilidade em face do passado. Desse modo, o pretérito convalida um presente onipresente e massivo, que, por sua vez, é um ensaio para o futuro indeterminado, mas melhor do que o agora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos tornou-se comum profetizar que os currículos escolares necessitam de uma revisão. Alega-se que nossa matriz curricular remonta ao período da catequização jesuítica, não dando mais conta do tempo globalizado que vivemos. A resposta mais imediata a esse anseio, são os inúmeros programas governamentais de difusão e inclusão de tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar.

Inspirados pelas reflexões do sociólogo inglês Antony Giddens (1991), acreditamos que o avanço dessas tecnologias pelo cotidiano escolar está

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

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

34 CHAUI, Marilena. *Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000. p. 06.

envolvido em mecanismos de encaixe e desencaixes globais: em sociedades cada vez mais digitais, onde os fluxos de informações circulam com uma velocidade espantosa, as práticas pedagógicas secularmente exercidas nas escolas, pautadas em um modelo de escolarização moderno, cuja epistemologia rígida soma-se a relações desiguais de poder para disciplinar e docilizar corpos e mentes, são desencaixadas. Concomitantemente, ao trazer para sua rotina tecnologias audiovisuais, encaixa-se novamente por intermédio do diálogo metodológico estabelecido com as complexidades de um mundo eminentemente contraditório.

É nesse movimento de encaixe e desencaixe global que situamos as Séries históricas *Brasil 500 Anos: Um Mundo Novo na TV e Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV*, entendendo-as como tentativas de manutenciar conteúdos escolares historicamente acumulados a um mundo permeado de tecnologias digitais. Trata-se de uma estratégia que, apoiada em ideais de inovação e dinamização pedagógica, coaduna uma disciplina tradicionalmente encarregada de ensinar acontecimentos passados. Contudo, não podemos deixar de notar que esse movimento de encaixe se processa sob o protagonismo do ferramental em detrimento de um rearranjo curricular do ensino de História. Embora um tipo de princípio digital tente reencaixar as matizes epistemológicas que orientam 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 livros didáticos de História que se pautam no colecionismo de datas e descrição de fatos heróicos praticados por figuras ilustres que, teoricamente, merecem ser eternizadas na memória da nação.

Embora, há tempos, historiadores, educadores e docentes têm sido desafiados a elaborar um currículo histórico mais democrático e multicultural, essa enxurrada de artefatos midiáticos enseja uma questão imperativa a este desafio: a necessária reflexão sobre os princípios epistemológicos que norteiam o processo de seleção de conhecimentos, entendidos como escolha de verdades a serem mantidas e/ou propagadas, que serão tecnologizados para seduzir aqueles que se envolvem no processo de aprendizagem.

Estabelecendo as devidas ligações entre as propostas pedagógicas dos programas governamentais DVDescola e TV Escola (oferecimento de equipamentos, aparelho e recursos didáticos audiovisuais que incentivem o aperfeiçoamento docente e a melhoria na qualidade do ensino) com os conteúdos históricos emanados pelas mídias educativas analisadas, temos um grande impasse: enquanto tais políticas visam, pelo menos em teoria, a transformação do modelo pedagógico hegemônico no ensino de História, estes materiais atuam de maneira a (re)produzir a hegemonia de conteúdos tradicionais, calcados em perspectivas historiográficas metódicas, que

historicamente contribuiu para a marginalização, segregação, exclusão de alguns e a consagração e celebração de outros.

Se no ano de 1900, ano de comemoração do quarto século de conquista europeia do Brasil, o livro de Afonso Celso, *Porque me Ufano do Meu País*, foi o grande responsável por evocar o “mito fundador” da nação brasileira, cem anos depois, esse papel foi dado a conteúdos históricos audiovisuais inseridos num projeto nacional de celebração do passado. Hoje, tanto a versão produzida por Afonso Celso quanto as Séries *Brasil 500 Anos: Um Mundo Novo na TV* e *Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV* continuam nas escolas, nutrindo, em parceria com outros dispositivos historiográficos, um “mito fundador” da nação que sacramenta ideais pedagógicos envolvidos na (re)produção de estereótipos, preconceitos, vitimizações e marginalizações sociais.

Por ora, encerramos aludindo que não pretendemos trabalhar contra a utilização das chamadas “novas tecnologias” nas salas de aula. Apenas atentamos para a necessidade de um escrutínio das imagens, falas e sons que propagam em seus conteúdos. Assim, será possível dessacralizar posturas e políticas educativas que tornam sinônimos os termos inovação pedagógica e tecnologia digital. Extrapolando essa acepção, advogamos a favor de conteúdos históricos digitais que, ao serem produzidos, já se preocupem com os sentidos e sensações doravante construídos no processo de sua recepção, superando, desta maneira, concepções tecno-discursivas que objetivam meramente o agrado dos olhos e ouvidos por intermédio da superficialidade, materialidade e imaterialidade de complexos objetos tecnológicos³⁵.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. Disjunção e Diferença na Economia Cultural Global. In.: FEATHERSTONE, M. *Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 251-267.
- BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portal Domínio Público. Acervo TV ESCOLA – História. Brasil 500 anos: O Brasil-Colônia na TV. *Episódio 1 – Gente Colonial*. Direção Luis Felipe Botelho. Produção de Fátima Cabral de Mello e Juliana Rondon.

35 Interessantes discussões sobre um cinema de impregnação, preocupado com as sensações construídas por um filme, podem ser encontradas em: DELPORTE, Christian; DUPRAT, Annie. *L'événement: images, représentation, mémoire*. Paris: Seuil, 2003.

Brasília: Massangana Multimídia Produções e Fundação Joaquim Nabuco, 2000. Gravação de vídeo (15 minutos). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. *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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. *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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. *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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. *Episódio V – A Conquista da Terra 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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. *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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. *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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. *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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. 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.

_____. Brasil 500 anos: Um Novo Mundo na TV. *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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. Brasil 500 anos: Um Novo Mundo na TV. *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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. Brasil 500 anos: Um Novo Mundo na TV. *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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. Brasil 500 anos: Um Novo Mundo na TV. *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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. Brasil 500 anos: Um Novo Mundo na TV. *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). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 14/nov./2007.

_____. *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.

_____. Secretaria de Educação a Distância. *DVD Escola*. 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.

_____. *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 em: 11 jan. 2008.

_____. 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.

_____. Programa Nacional de Informática na Educação. *Relatórios*. Disponível em: <http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/pub_resultados.php> Acesso: 23 jan. 2008.

_____. Programa Nacional de Informática na Educação. *Relatórios*. Disponível em: <http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/pub_resultados.php> Acesso: 23 jan. 2008.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular*. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

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

DELPORTE, Christian; DUPRAT, Annie. *L'événement: images, représentation, mémoire*. Paris: Seuil, 2003.

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

_____. *Cinema e História*. Tradução Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRADE, Manoel. *Escolas com Mais de Trinta Alunos Recebem Vídeos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8648> Acesso: 30 set. 2007.

GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

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

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In.: JAUSS, Hans Robert et al. *A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-82.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Novos Regimes de Visualidade e Descentralizações Culturais. In.: SILVA JÚNIOR, Cícero (coord.). *Mediatamente!:* televisão, cultura e educação. Brasília: MEC, 1999. p. 17-40.

MUKAROVISKY, Jan. *Teoria da Arte*. Lisboa: Estampa, 1988.

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*. Brasília, 2007. Disponível em: <Disponível em: <http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 18 fev. 2008.

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

SORLIN, Pierre. *Sociologie du Cinema*. Paris: Editions Aubier Moutaigne, 1977.

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

Artigo recebido em 12/02/2008

Artigo aceito em 12/06/2008

