

CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: DESENCAIXES E REENCAIXES EM UM MUNDO DE GLOBALIZAÇÕES

Fernando César **Sossai** – UDESC e UNIVILLE

Geovana Mendonça **Lunardi** – UDESC

Agência Financiadora: CAPES

Primeiras Palavras: (Sobre) Globalizações e ensino e História...

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, intensificação dos fluxos de pessoas e de mercadorias... Enfim, tudo o que acontece cotidianamente no planeta, e é nos informado quase que instantaneamente pelas mídias, parece ser inescapável aos tentáculos da globalização, enquanto fenômeno e enquanto conceito.

Sobretudo a partir da década de 1970, o vocábulo globalização – ou globalizações, como preferem alguns¹ – passou por um movimento intenso de redefinição e dilatação conceitual². 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, segundo ele, a

¹ A título de exemplificação podem ser citados os estudos de SANTOS (2001) e HANNERZ (1994).

² BRIGGS; BURKE (2004) e CASTELLS (2000).

configuração de uma verdadeira “globalização da globalização”³, sentida como próxima, onipresente e transfiguradora dos referenciais de tempo e espaço⁴.

Mais recentemente, termos como trânsitos, cruzamentos 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”⁵. 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 o 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”⁶, 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’”⁷; 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 contemporânea⁸. Culturais, econômicos, políticos, de conhecimentos, de tecnologias, de pessoas, de mercadorias... Formas fluídas, flexíveis, leves e líquidas como daria a pensar o sociólogo polonês Zygmunt Bauman⁹. Enzimas que catalisam paisagens sociais multiformes, desiguais e descentradas, isto

³ Vale creditar que Ianni empresta a expressão de BELLI (1991).

⁴ IANNI (1999).

⁵ (HANNERZ, 1994: 251).

⁶ (HALL, 2001: 81).

⁷ *Ibidem.* p. 97.

⁸ APPADURAI (1994).

⁹ BAUMAN (2001).

é, gradiente de concentração de “mundos múltiplos constituídos pelas imaginações historicamente situadas das pessoas e dos grupos disseminados pelo mundo inteiro”¹⁰.

É em meio a estes fluxos da globalização que nos apropriamos 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 analítica incentiva a apreciação de uma questão central no desenvolvimento curricular da ciência histórica: quais mecanismos curriculares 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?

O presente texto apresenta um recorte das análises produzidas e apresentadas em uma dissertação de mestrado tendo como foco esta questão. Especificamente aqui, utilizamos a Série Brasil 500 Anos para refletir sobre estudos que se auto-rotulam *curriculares* – sobretudo alusivos ao ensino de História – que profetizam melhorias nas formas de ensinar e aprender a partir da pura e simples introdução de tecnologias da informação e comunicação nas salas de aula. Desconfiamos, então, de certos “otimismo celebratórios”¹¹ que incentivam a produção de receitas tecno-pedagógicas que, seguidas passo a passo, asseguram o sucesso dos métodos de ensinagem. Assim, criamos uma porta de entrada para uma discussão que consideramos capital: o fato das tecnologias da informação e comunicação serem incessantemente espetacularizadas sob uma forma-fetice que as convertem em estrelas de primeira grandeza capazes, inclusive, de garantir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem escolar.

¹⁰ (APPADURAI, 1994: 313).

¹¹ “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. SARLO (2008).

Para além disto, inicialmente inspirados pelas ponderações de Anthony Giddens¹², discutimos ainda 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”¹³ habilitados à promoção de trânsitos entre o local e o global e, paralelamente, reencaixar o currículo desta disciplina ao que concebemos como globalização. Extrapolando esta assertiva, utilizamos a Série Brasil 500 Anos para suspeitar de artifícios pedagógicos que curricularizam visões de passado em artefatos eletrônicos a fim de que garantam a propalada inovação e dinamização de práticas educativas consideradas desencaixadas da contemporaneidade. Trata-se, então, de uma digressão curricular que, num diálogo teórico-metodológico com diversas áreas do conhecimento humano, esquadrinha “textos visuais”¹⁴ que configuram uma forma de linguagem que usa e abusa de indícios temporais, sobretudo corporificados em procedimentos de pedagogização do passado, para criar uma atmosfera histórico-curricular para atender as conveniências dos tempos globalizados que vivemos.

Brasil 500 Anos: Currículo e Ensino de História em Série

Inserida em um projeto nacional de produção de conteúdos audiovisuais que objetivava pedagogizar quinhentos anos de histórias sobre a nação, a Série Brasil 500 Anos foi um artefato educativo produzido sob orquestração de editais e chamadas públicas federais que disponibilizavam milhões de reais para iniciativas que, supostamente, eram capazes de promover a dinamização de práticas educativas consideradas tradicionais. Sua produção e lançamento, ocorrido entre os anos de 1998 e 2002, contou com a supervisão direta dos responsáveis pelo TV Escola e com uma equipe integrada por renomados profissionais, dentre

¹² GIDDENS (1991) e GIDDENS (2002).

¹³ CASTELLS (2000).

¹⁴ A expressão “textos visuais” foi tomada de empréstimo de SORLIN (1977).

os quais, ocupando a posição de diretor, estava o cineasta Luiz Felipe Botelho e, orientando o roteiro, as historiadoras Isabel Guillen e Sílvia Couceiro.

Nos interstícios de empreitadas celebratórias que comemoravam o aniversário de nosso “achamento”, de acordo com os portugueses, e “descoberta”¹⁵, segundo os brasileiros, 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 Novo Mundo na TV” e “Brasil 500 Anos: O Brasil-Colônia na TV”¹⁶. Em tese, o primeiro deles seria formado por seis episódios que contariam, sempre de maneira atrativa e dinâmica, a saga das grandes navegações europeias¹⁷. 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 Portugal¹⁸. Ambos, segundo o MEC, alcançaram expressivo sucesso e prova disso foram os mais de vinte milhões de expectadores 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,

¹⁵ Cf.: SILVA (2002).

¹⁶ 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>.

¹⁷ 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.

¹⁸ 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.

levaram a cabo a tarefa de recompor a trajetória da nação. Cada uma delas foi elaborada com mais oito episódios, fechando, então, um ciclo histórico-pedagógico que perpassava os enfrentamentos entre indígenas e europeus, durante o século XVI, passando por cenários imperiais atravessados por práticas colonialistas e chegando ao regime republicano exercitado ao longo do século XX¹⁹.

No ano de 2006, todos os episódios foram agrupados de maneira seqüencial 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 Escola²⁰. Após este 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 desta Série, assim como dos Kits Tecnológicos TV Escola, 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. Elas são ícones de uma euforia tecnológica que se justifica no currículo escolar a partir do emprego instantâneo da expressão “nova tecnologia educacional”²¹. Ao serem objetadas por inflamados

¹⁹ 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.

²⁰ 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 neste artigo em virtude de sua produção e organização de conteúdos não serem pertinentes ao fazer analítico que propomos, além de exigirem uma postura teórico-metodológica diferente da que adotamos.

²¹ 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 difundir-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 idéia de “novas tecnologias educacionais” é alusiva a possibilidade dos audiovisuais promoverem a inserção de práticas pedagógicas consideradas

discursos reivindicatórias 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 à perspectiva kantiana²², cujo princípio de verdade é nutrido por ideais salvacionistas que, a partir de sua materialidade e operacionalidade, enxergam-nas como algo redentor, messiânico, metafísico e capaz de garantir a articulação entre escolas e os fluxos disjuntivos de um presente saturado de globalizações.

Exponente 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 comunicação, gerando leitura, decodificação, descoberta e aprendizagem”²³ –, a Série Brasil 500 Anos foi meticulosamente elaborada de forma que tal concepção fosse articulada à “formação de um leitor crítico e criativo dos meios, capaz de evitar a manipulação da mídia, de transformar informação em conhecimento e de ter autonomia para aprender ao longo da vida”²⁴. São, então, os sentidos curriculares desta receita tecno-pedagógica que perscrutamos daqui em diante.

Kits Tecnológicos ou Veículos da Globalização? Desencaixes e Reencaixes no Mundo

Contemporâneo

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 sócio-culturais. 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, 2004: 60)

²² KANT (2005).

²³ (BRASIL, 2008: 8).

²⁴ Um dos aspectos exigidos pelo Político-pedagógico do Programa TV Escola. (BRASIL, 2008: 7).

O sociólogo inglês Anthony Giddens entende que no final do século XX as conseqüências 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”²⁵ 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’)”²⁶, mas cuja maioria renunciava a superação – leia-se encerramento – de um estado de coisas precedentes “(‘pós-modernidade’, ‘pós-modernismo’, ‘sociedade pós-industrial’, e assim por diante)”²⁷.

Apreciando a configuração descontinuísta da modernidade ocidental, 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 descontinuístas 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,

²⁵ Aplicamos 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, 2001: 16).

²⁶ (GIDDENS, 1991: 8).

²⁷ *Ibidem*.

O dinamismo da modernidade deriva da *separação do tempo e do espaço* e de sua recombinação em formas que permitem o “zoneamento” tempo-espacial preciso da vida social; do *desencaixe* dos sistemas sociais (um fenômeno intimamente vinculado aos fatores envolvidos na separação tempo-espço); e da *ordenação e reordenação reflexiva* das relações sociais à luz das contínuas entradas (*inputs*) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos²⁸.

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 idéia de localidade, de cenário físico, de situação geográfica). 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 bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena”²⁹. 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”³⁰; 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

²⁸ (GIDDENS, 1991: 25).

²⁹ *Ibidem.* p. 23.

³⁰ *Ibidem.* p. 24.

características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular”³¹. 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”³². 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, idéias e conhecimentos desses profissionais.

Segundo Giddens, 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”³³. 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

³¹ *Ibidem.* p. 25.

³² *Ibidem.* p. 30.

³³ *Ibidem.* p. 73.

exigem a presença do rosto³⁴. 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 parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço³⁵.

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, retornamos 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

³⁴ *Ibidem.* p. 74.

³⁵ *Ibidem.* p. 60.

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 compromete-se com a instituição de sistemas peritos a partir da idéia de fidelidade ao passado que enseja: sob a tónica 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”³⁶. 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

³⁶ *Ibidem*. p. 71.

contemporâneo fugidio, fluído, inseguro e que constantemente se esquivava da “imposição de definições fechadas”³⁷.

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 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 idéia, 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

³⁷ (SANT’ANNA, 2005: 57).

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”³⁸ que exacerba o “novo” para ter sentido.

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 eletro-digital. 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 movimento.

³⁸ Termo emprestado de SOARES (2006).

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 que José Augusto Pacheco defendendo que a globalização “padroniza os conteúdos de aprendizagem, os métodos de ensinar e as formas de avaliar”³⁹, originando uma espécie de “retylerização curricular”⁴⁰ na qual o “reforço da lógica dos conteúdos, competências e avaliação”⁴¹ 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 idéia 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 pré-ativo. Segundo ele, “aquilo que finalmente termina como currículo é [...] constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação”⁴², o que implica dizer que a Série Brasil 500 Anos é também um engatilhamento curricular, inicialmente,

³⁹ (PACHECO, 2007: 387).

⁴⁰ Neologismo criado pelo autor com base em TYLER (1976).

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² (GOODSON, 2003: 9).

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.

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”⁴³ 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”⁴⁴. 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 filmicos 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 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

⁴³ APPLE (2006).

⁴⁴ *Ibidem.* p. 59.

Nova”, tenha sofrido um movimento expressivo de alargamento das temáticas de pesquisa, 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 exibidos. 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), 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 teórico-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”⁴⁵ que, no mundo contemporâneo, “seguem cada vez mais rumos não-isomórficos”⁴⁶, 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.

REFERÊNCIAS

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

⁴⁵ (VEIGA-NETO, 2002: 167).

⁴⁶ (APPADURAI, 1994: 317).

- 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.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELLI, Pedro. Globalizing the rest of the world. **Harvard Business Review**, vol. 69, n. 4, p. 50-55, jul./ago. 1991.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma História Social da Mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. **Modernidade e Identidade**. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HANNERZ, Ulf. Cosmopolitas e Locais na Cultura Global. In.: FEATHERSTONE, Mike (org.). **Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 251-266.
- IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- KANT, Immanuel. **Fundamentos da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-moderna**. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- PACHECO, José Augusto. Teoria Curricular Crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 14, p. 49-71, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 14 ed. S.l.: Rainho e Neves Ltda., 2001.
- 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.
- 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.
- SOUZA, Débora Martins de. **Performance Comunicativa: formulações estratégicas dos sentidos no Programa TV Escola**. 2006. 206 p. Tese. (Doutorado em Ciências da Comunicação) – ECA/USP, São Paulo, 2006.
- TEDESCO, Juan Carlos. **O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2004.
- TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 3 ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, agosto/2002.